

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

PHILIPPE BRAGA ANDRÉ

**“SOMOS O PAÍS EM QUE MAIS SE ESTUDA GEOGRAFIA EM TODO O
MUNDO...”: OS DISCURSOS EM DEFESA DA LEGITIMIDADE DA GEOGRAFIA
COMO DISCIPLINA AUTÔNOMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**VITÓRIA
2022**

PHILIFE BRAGA ANDRÉ

**“SOMOS O PAÍS EM QUE MAIS SE ESTUDA GEOGRAFIA EM TODO
O MUNDO...”: OS DISCURSOS EM DEFESA DA LEGITIMIDADE
GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA AUTÔNOMA DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Geografia.

Área de Concentração: Natureza, produção do espaço e Território
Linha de Pesquisa: Espaço, cultura e linguagens.

Orientação: Dr^a. Gisele Girardi.

**Vitória
2022**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

A555s André, Philipe Braga, 1985-
Somos o país em que mais se estuda Geografia em todo o mundo... : Os discursos em defesa da legitimidade da Geografia como disciplina autônoma da educação básica / Philipe Braga André. - 2022.
359 f. : il.

Orientadora: Gisele Girardi.

Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Educação Geográfica. 2. Currículo Escolar. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Educação e Estado. 5. Análise do Discurso. I. Girardi, Gisele. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 91

PHILIPPE BRAGA ANDRÉ

**" SOMOS O PAÍS EM QUE MAIS SE ESTUDA
GEOGRAFIA EM TODO O MUNDO...": OS DISCURSOS
EM DEFESA DA LEGITIMIDADE DA GEOGRAFIA COMO
DISCIPLINA AUTÔNOMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA "**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Geografia.

Aprovada em 30 de março de 2022.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Gisele Girardi (UFES)

Orientadora e Presidente da Sessão

Prof. Dr. Carlo Eugenio Nogueira (UFES)

Examinador Interno

Profa. Dra. Ana Angelita Costa Neves da Rocha (UFRJ)

Examinadora Externa

Profa. Dra. Flaviana Gasparotti Nunes (UFGD)

Examinadora Externa

Prof. Dr. Linovaldo Miranda Lemos (IFF)

Examinador Externo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
GISELE GIRARDI - SIAPE 2286315
Departamento de Geografia - DG/CCHN
Em 30/03/2022 às 18:45

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/391729?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
CARLO EUGENIO NOGUEIRA - SIAPE 1095225
Departamento de Geografia - DG/CCHN
Em 31/03/2022 às 14:12

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/392534?tipoArquivo=O>

A todos os meus alunos, professores e orientadores
que fizeram de mim Philipe e professor de
Geografia.

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho não seria possível sem a ajuda direta ou indireta de muitas pessoas e instituições que contribuíram intelectual, material e emocionalmente para que conseguisse finalizar esta tese. Assim, agradeço:

... à Universidade Federal do Espírito Santo e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia por todas as experiências acadêmicas, saberes e infraestrutura que pude aproveitar durante esses cinco anos.

... ao Instituto Federal Fluminense pelo apoio financeiro e estímulo na realização desse doutorado, bem como à toda equipe e Coordenação do Curso de Licenciatura em Geografia pela compreensão quanto algumas ausências e ajuda da organização da minha vida profissional.

... à minha orientadora, Gisele Girardi por todo o aprendizado. O papel formal do orientador no doutorado é guiar o candidato ao título pelos caminhos da elaboração da tese e do percurso acadêmico. Com a Gisele aprendi muito além disso: pelas conversas e observando na prática todos os seus exemplos, aprendi como ser um professor melhor, como ter um olhar, ao mesmo tempo, mais leve e mais crítico sobre a vida acadêmica, como orientar e acolher os alunos, como ser uma pessoa melhor. Obrigado!

... aos membros das bancas de qualificação e de defesa final que, gentilmente, cederam parte do seu tempo para avaliar meu trabalho e fazer sugestões objetivando meu crescimento acadêmico e aprimoramento da tese.

... à minha mãe pelo incentivo, preocupação e olhar carinhoso em todos os momentos dessa trajetória que começou muito antes do ingresso no Doutorado. Também pela paciência frente às minhas ausências e pouca atenção em alguns momentos.

... ao Zandor que sempre lia os pedacinhos da tese em que eu ficava mais inseguro e fazia sugestões, para quem eu mandava áudios as gargalhadas frente alguns absurdos que descobri nas pesquisas, que me dava conselhos na hora de tomar decisões e por sempre ter me encorajado a seguir em frente e me ensinar a ser menos preocupado.

... ao Caio que nunca soltou a minha mão, me ouviu falar de muitas coisas sem sentido e me abraçou quando precisei.

Desconfiar de todos os saberes-poderes.

(Tomaz Tadeu da Silva)

RESUMO

Nos últimos anos o debate educacional brasileiro foi marcado, entre outras questões, por aquelas relativas à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à reestruturação do Ensino Médio (Lei 13415/2017). Articuladas, ambas promoveram uma centralização e modificaram profundamente o sentido da educação secundária brasileira, bem como as determinações legais de composição curricular. Para a Geografia do Ensino Fundamental, a BNCC instituiu novos sentidos e conferiu uma nova legitimidade à sua presença na escola. Para o Ensino Médio, pelo novo modelo proposto, os saberes da Geografia estariam dispersos e articulados com outros no contexto mais amplo da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, não havendo a obrigatoriedade de oferta, nem de frequência dos alunos em aulas específicas dessa disciplina escolar. Essa centralidade da BNCC e da Reforma implicou na emergência da necessidade de defesa da presença da Geografia na etapa final da educação básica. Além disso, os sentidos instituídos com pretensão de hegemonia pela base nacional para o Ensino Fundamental, se tornaram alvo da discussão, crítica, negação e contraposição a outros sentidos por parte de uma diversidade de grupos sociais. É possível falar, dessa forma, na instalação de um momento discursivo, categorizado pela emergência rápida de uma produção discursiva intensa e diversificada em torno desses acontecimentos. Frente a isso, o objetivo central da presente tese é, analisar, como se (re)constrói o discurso de legitimidade da Geografia como disciplina autônoma da educação básica e a disputa e negociação de sentidos para ela, ao longo do processo de elaboração e instituição da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Apoiado na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e autores que discutem currículo e política curricular nessa perspectiva, bem como dialogando metodologicamente com a Análise do Discurso Francesa, analiso uma série de documentos elaborados no período entre 2014 (início das discussões sobre a BNCC) e 2021 (prazo final para a “readequação” de currículos estaduais e municipais à Reforma do Ensino Médio e à base). Resgato cartas abertas, manifestos e notas públicas em defesa de sentidos e legitimidade para a Geografia como disciplina autônoma na Educação Básica; pareceres críticos encomendados pelo MEC sobre o componente curricular Geografia nas diferentes versões da BNCC; as três versões da Base Nacional divulgadas pelo MEC e documentos curriculares elaborados por diferentes unidades da federação após a aprovação das reformas. Em linhas gerais, foi possível perceber que o mesmo significante “crise” mobilizado pelos proponentes das reformas, também foi ativado por quem defendeu a autonomia disciplinar da Geografia na escola, porém com outros sentidos. Essa relação foi construída a partir de uma compreensão de que se a Geografia tem por função re(a)presentar o mundo, quando este está em crise, mais do que nunca sua presença é necessária. Dessa forma, há um entrelaçamento entre projetos e imagens criadas para o Brasil, o mundo e a educação e os papéis atribuídos à Geografia. De modo semelhante, nos documentos considerados oficiais, a disciplina precisou negociar sua autonomia em um contexto de deslegitimação das disciplinas escolares, a (re)emergência da estruturação curricular em torno de “competências e habilidades” e da sua alocação na área de “Ciências Humanas”. Disso resultou a produção de um sentido para a Geografia como implicada na contextualização do conhecimento na escola, no desenvolvimento de uma competência específica (o raciocínio geográfico) e um deslizamento do conhecimento em “Geografia Física” para um debate socioambiental, respectivamente.

Palavras chave: Geografia; currículo; discurso; BNCC; Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT

In recent years, the debate on Brazil's education has centered, among other issues, on those related to the approval of the National Learning Standards (BNCC) and the High School Restructuring (Law 13415/2017). Both promoted a centralization and profoundly changed the meaning of Brazilian secondary education, as well as the legal aspects of curricular policy. The BNCC built new meanings and conferred a new legitimacy for Geography as a subject of Elementary Education. For High School, by the new proposed model, the knowledge of Geography would be dispersed and articulated with other subjects in the broader context of the area of Applied Human and Social Sciences, as a non-mandatory discipline. The centrality of the BNCC and the Restructuring implied the emergence of the needs to defend the presence of Geography as a mandatory subject in high school. Furthermore, the meanings hegemonized by the Learning Standards for Elementary Education, became the target of discussion, criticism, denial and opposition to other meanings by a diversity of social groups. Then emerged a discursive moment, categorized by the rapid emergence of an intense and diversified discursive production about these events. Taking that into account, the main objective of this thesis is to analyze how the discourse of the legitimacy of Geography as an autonomous discipline of basic education and the dispute and negotiation of its meanings in basic education is (re)constructed, throughout the process of elaboration and after the institution of the BNCC and the High School Restructuring. Supported by discursive theoretical-methodological perspectives and dialoguing with French Discourse Analysis and authors that debate curriculum as discourse, I analyze a series of documents that circulated in the period between 2014 (the beginning of discussions about the BNCC) and 2021 (the deadline for the "alignment" of state and municipal curricula to the High School Reform and the Learning Standards). I analyse open letters, manifestos and public notes in defense of meanings and legitimacy for Geography as an autonomous discipline in Basic Education; critical reports commissioned by the MEC about Geography in the different versions of the BNCC; the three versions of the Learning Standards publicized by MEC and curricular documents prepared by different federation units after the approval of the reforms. In general terms, it was possible to see that the same signifier "crisis" mobilized by the proponents of the reforms, was also activated by those who defended the disciplinary autonomy of Geography at school, but with other meanings. This relationship was built from an understanding that if Geography has the function of re(re)presenting the world, when it is in crisis, its presence is necessary more than ever. Therefore, there is a connection between projects and images created for Brazil, the world and education and the roles assigned to Geography. Similarly, in the documents considered official, the discipline needed to negotiate its autonomy in a context of delegitimization of school subjects, the (re)emergence of the curricular structuring around "competencies and abilities" and its allocation in the area of "Human Sciences". This resulted in the production of a meaning for Geography as implied in the contextualization of knowledge at school, in the development of a specific competence (geographical reasoning) and a shift of knowledge in "Physical Geography" to a socio-environmental debate, respectively.

Keywords: Geography; school subject; curriculum; discourse; BNCC; High School Restructuring

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 01 – <i>Corpus</i> discursivo da tese _____ | 96 |
| Quadro 02 – Distribuição de atividades, áreas de estudos e disciplinas pelos anos de escolaridade da educação básica de acordo com o Parecer CFE 853/7 _____ | 147 |
| Quadro 03 – Documentos analisados no sub- <i>corpus</i> “Manifestações Políticas” _____ | 224 |
| Quadro 04 – Pareceres encomendados pelo MEC sobre a primeira e terceira versões da Base Nacional Comum Curricular _____ | 250 |
| Quadro 05 – Versões da Base Nacional Comum Curricular divulgadas pelo MEC _____ | 276 |
| Quadro 06 – Produção curricular por unidade da federação (até janeiro de 2022) _____ | 317 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|---|
| ABCLima | Associação Brasileira de Climatologia |
| ABE | Associação Brasileira de Educação |
| AD | Análise do Discurso |
| ADF | Análise do Discurso Francesa |
| AEC | Associação de Educação Católica do Brasil |
| AGB | Associação dos Geógrafos Brasileiros |
| ANPUH | Associação Nacional dos Professores Universitários de História |
| ANPEGE | Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CHSA | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| CF/88 | Constituição Federal de 1988 |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| DCNEB | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica |
| FONCEDE | Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação |
| FPE | Fundo de Participação dos Estados |
| FPM | Fundo de Participação dos Municípios |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| IHGB | Instituto Histórico Geográfico Brasileiro |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| OSPB | Organização Social e Política do Brasil |
| OCN | Orientações Curriculares Nacionais |
| MP | Medida Provisória |
| MDB | Movimento Democrático Brasileiro |
| NEPEG | Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia - UFG |
| PMDB | Partido do Movimento Democrático Brasileiro |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| PSD | Partido Social Democrático |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PCNEM | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| ProBNCC | Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular |
| PNLD | Programa Nacional do Livro e do Material Didático |
| SBPC | Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência |
| SD | Sequência Discursiva |
| TD | Teoria do Discurso |
| UDN | União Democrática Nacional |
| UNCME | União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UF | Unidade da Federação |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1. INTRODUÇÃO | 12 |
| 2. DA DISCIPLINARIZAÇÃO DO MUNDO ÀS DISPUTAS POR SENTIDO NA ESCOLA: DISCIPLINA, CURRÍCULO E POLÍTICA CURRICULAR | 23 |
| 2.1 AS ORIGENS DA DISCIPLINARIDADE | 23 |
| 2.2 DISCIPLINA, PODER E CONTROLE | 26 |
| 2.3 DISCIPLINAS ESCOLARES | 34 |
| 2.4 CURRÍCULO: PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SELEÇÃO DE CONHECIMENTOS | 59 |
| 2.5 CURRÍCULO E POLÍTICA CURRICULAR | 65 |
| 3. INDICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS | 72 |
| 3.1 DISCURSO E ANÁLISE DO DISCURSO | 72 |
| 3.2 ABORDAGEM DAS POLÍTICAS CURRICULARES A PARTIR DA TEORIA DO DISCURSO | 84 |
| 3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE <i>CORPUS</i> DISCURSIVOS | 90 |
| 4. CENTRALIZAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA | 103 |
| 4.1 SOBRE A CENTRALIZAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL | 103 |
| 4.2 AS ORIGENS DA TENSÃO ENTRE CENTRALIZAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO | 109 |
| 4.3 CENTRALIZAÇÃO E A GEOGRAFIA PARA A PÁTRIA | 118 |
| 4.4 FEDERALISMO E DESCENTRALIZAÇÃO ENTRE DITADURAS | 131 |
| 4.5 CENTRALIZAÇÃO E A TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA: DA DISSOLUÇÃO À RENOVAÇÃO | 138 |
| 5. A EDUCAÇÃO COMO UM NEGÓCIO E MAIS AMIGÁVEL AOS NEGÓCIOS: REFORMAS NEOLIBERAIS, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E REFORMA DO ENSINO MÉDIO | 160 |
| 5.1 AS INVESTIDAS CORPORATIVAS NA EDUCAÇÃO | 163 |
| 5.2 ANOS 1990: REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL E A CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS PARA A GEOGRAFIA DAS ESCOLAS | 169 |
| 5.3 A CONSTRUÇÃO DE UM CONSENSO: A BASE É LEGÍTIMA E INEVITÁVEL | 188 |
| 5.4 NO MEIO DO CAMINHO (DA BASE) HAVIA UMA REFORMA: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (2017) | 199 |
| 6. EM DEFESA DA GEOGRAFIA: A PRODUÇÃO/CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS | 218 |
| 6.1 MANIFESTAÇÕES POLÍTICAS | 221 |
| 6.2 A INTERLOCUÇÃO OFICIAL | 249 |
| 6.3 OS SENTIDOS OFICIAIS | 276 |
| 7. IMPLEMENTAÇÃO, (RE)ELABORAÇÃO... O QUE SOBROU DA GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO? | 308 |

| | |
|---|------------|
| 7.1 DEPOIS QUE A BASE FOI APROVADA... | 308 |
| 7.2 CONSTITUINDO UM <i>CORPUS</i> DISCURSIVO | 315 |
| 7.3 SENTIDOS PARA A GEOGRAFIA NA ESCOLA | 318 |
| <i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i> | 328 |
| <i>REFERÊNCIAS</i> | 334 |

1. INTRODUÇÃO

“Somos o país em que mais se estuda Geografia em todo o mundo. Vivemos a estudar questões de geografia física da Ásia, da Oceania, etc. sem maior proveito. Pretendemos, em nosso ensino secundário, ensinar cinco línguas: a materna e mais 4 estrangeiras... E não sabemos nenhuma” (Anísio Teixeira, em entrevista à Revista Manchete, 07/11/1953).

A citação que abre essa introdução e cuja primeira frase compõe o título da presente tese foi proferida por Anísio Teixeira em entrevista concedida como subsídio para elaboração de uma matéria da Revista Manchete que versava sobre a situação da educação nacional no início dos anos 1950. Intitulada “O ensino é uma calamidade...”, a reportagem é formada por uma coletânea de trechos de entrevistas com educadores e autoridades educacionais da época como Clemente Mariani, Lourenço Filho, Armando Hildebrand e outros, apresentando diagnósticos, críticas e propostas para a educação brasileira e, também, fotos de normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) acompanhadas de curiosidades sobre as características que se exigiam das postulantes à profissão de professora e sobre as disciplinas que compunham a sua formação. A reportagem se desenrola no período de dezoito anos de suspiro democrático entre duas ditaduras, a do Estado Novo (1937-1946) e a Civil-Militar (1964-1985). A Constituição do período (promulgada em 1946) previa, por parte do poder executivo, a definição de diretrizes e bases da educação. Em 1948 as primeiras iniciativas nesse sentido foram deflagradas, mas, em um longo e tortuoso processo de idas e vindas, debates entre diversas propostas, correntes e ideologias, apenas em 1961, treze anos após o início do processo, o país conheceu sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Os comentários de Anísio Teixeira, apesar de parecerem anedóticos, encontram, de certa forma, eco nas falas dos demais entrevistados na matéria: há uma crítica geral a uma dimensão específica da educação no Brasil, a organização curricular da educação básica e mesmo dos cursos superiores. Para além de questões de adequação entre séries, finalidades e seleções curriculares, há uma questão de fundo sobre a presença de disciplinas e a disputa por espaço nos currículos dos cursos. Apesar da discussão relacionar conhecimento e pertinência, a fala dos educadores se guia pela presença e/ou ausência de conteúdos das disciplinas (ou

matérias). A fala de Anísio Teixeira toma a Geografia como exemplo, mas poderia ser relacionada a muitos outros componentes curriculares.

Os longos 13 anos de gestação da primeira LDB brasileira ficaram marcados na história da educação brasileira como uma batalha entre a primazia da educação pública ou privada, que, naquela época, representavam uma disputa em torno do direito (ou dever) do Estado em regular a atividade educacional nas escolas brasileiras. Estava inserida, ainda, numa característica da educação nacional de tensionamento entre políticas educacionais mais centralizadas (em torno do governo e do legislativo federal) ou mais descentralizadas (legando poder de escolha e execução a estados, municípios e instituições privadas). Característica cujas origens remontam a um período muito anterior a década de 60 do século passado e cuja presença ainda permanece viva até hoje.

Essa tensão entre centralização e descentralização teve e tem repercussões sobre diversas dimensões da educação nacional, como as finalidades da atividade educacional, formas de financiamento, formação de professores, produção de material didático, processos seletivos e sobre as políticas curriculares. É assim que, ainda que, em outras bases e tendo como plano de fundo outras questões, 60 anos depois esse tensionamento ainda tem fortes repercussões sobre a “vida e morte” das disciplinas escolares no país, sendo os últimos 6 anos especialmente marcantes nesse aspecto, frente a promulgação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a edição de uma Reforma do Ensino Médio (acompanhada de novas diretrizes para essa etapa de ensino – DCNEM).

Para a Geografia que se ensina nas escolas esses dois acontecimentos recentes provocaram, em um curtíssimo intervalo, profundas transformações na suposta estabilidade que esta havia conquistado como disciplina autônoma desde as primeiras décadas do século XIX no sistema educacional brasileiro. Em primeiro lugar, a BNCC objetiva hegemonizar novos sentidos para a educação nacional e, em consequência, para as disciplinas que elege como participantes do currículo básico escolar. A versão final para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, homologada em 2017, tem o intento de prescrever como se deve pensar, compreender, ensinar e aprender Geografia nas escolas brasileiras. Já a Reforma do Ensino Médio, materializada pelo tripé formado pela Lei 13.415/17, Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a BNCC do Ensino Médio, representaram o fim da obrigatoriedade da Geografia como disciplina autônoma nessa

etapa e sua diluição no interior de uma “área do conhecimento” nomeada como “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Além desses elementos, é possível destacar a intensificação dos processos/ tentativas de controle ideológico do trabalho docente na esteira da radicalização das posições políticas conservadoras no Brasil nos contextos pré e pós-Golpe de 2016, sintetizada em torno das iniciativas do projeto Escola Sem Partido. Essa intensificação, estimulou parte da comunidade geográfica a defender determinadas abordagens (principalmente aquelas da corrente crítica) ou a liberdade de abordagens, bem como da pertinência de conceitos e temas típicos do ensino de Geografia. Ao mesmo tempo, dialeticamente, houve a emergência de críticas às correntes críticas da Geografia e, no âmbito da produção de currículos e de livros didáticos, a emergência de concepções, relativamente, indefinidas teórico-metodologicamente.

Essa situação deflagrou uma intensa produção discursiva sobre os impactos dessas mudanças para a Geografia das escolas. Mais do que deflagrar a produção discursiva, esse conjunto formado pela BNCC e Reforma do Ensino Médio, foi entendido como antagonista de determinadas concepções de educação e Geografia, um exterior constitutivo (LACLAU, 2011). Foram, então, colocados em movimento o confronto entre diferentes sentidos para a disciplina na escola (o que é Geografia? A quem serve a Geografia? Por que estudar Geografia?); a construção de argumentos de defesa da manutenção de sua obrigatoriedade no Ensino Médio, bem como o debate sobre os interesses em sua retirada e a articulação desses com questões mais amplas sobre sentidos construídos para a educação e a sociedade brasileira como um todo. Nesse processo, diferentes atores e grupos sociais entraram em interlocução se apropriando de sentidos construídos nessas interações, reforçando-se, negando-se, construindo consensos provisórios, articulados em oposição a outros sentidos que emergiam e tentavam se colocar como hegemônicos.

Talvez o Brasil não seja e nunca tenha sido o “país em que mais se estuda Geografia em todo o mundo”, mas a situação anedótica exposta por Anísio Teixeira há mais de 60 anos deixa entrever as marcas que a disciplina deixou no imaginário da população e daqueles que pensam a educação do Brasil. Assim como para outras disciplinas escolares, ao longo de sua trajetória na história da educação brasileira, diferentes momentos assistiram à presença de diferentes projetos para a disciplina (TONINI, 2006), cada qual com a construção de um discurso sobre a Geografia em que estavam em jogo projetos de identidades ou a construção de subjetividades

(SILVA, 2010). Ao propor conhecimentos geográficos considerados socialmente válidos para serem ensinados, havia a pretensão de formar sujeitos com determinadas características. A legitimidade do modelo de Geografia proposto e de sua própria existência na educação básica, se construía (e se constrói) em uma interação entre argumentos com pretensão epistemológica – qual conhecimento deveria ser ensinado – e projetos de identidade.

Ao produzir tais discursos de legitimidade, a própria Geografia construiu-se enquanto disciplina escolar, criando, assim, padrões de estabilidade (GOODSON, 1997) em que, a despeito de polêmicas, um determinado modelo de Geografia se consolidava como hegemônico por um determinado período. A cada momento, assistimos a uma produção discursiva que tentava: a) fixar um sentido para a Geografia de forma a naturalizar sua presença no currículo; b) fornecer justificativas para sua presença como componente curricular e em diferentes composições curriculares, fundando uma tradição mutante e sujeita a negociações. Construções de hegemonias provisórias e contingenciais (LACLAU; MOUFFE, 2015b). Mais do que legitimar escolhas, essa produção discursiva também construiu o sentido e a realidade social dessa disciplina. Essa análise se sustenta numa compreensão dos discursos não apenas “como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2016, p. 60). Nesse contexto, a Geografia, bem como as diferentes composições curriculares, torna-se uma expressão dos conflitos, negociações e produção de hegemonias e silenciamentos que concorrem para a construção da legitimidade da Geografia enquanto disciplina escolar e de seus diferentes modelos. Torna-se o currículo um “testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora” (GOODSON, 1997, p. 20).

Assim, a presente tese elege como sua pergunta central: como, no período atual, se (re)constróem os discursos por legitimação da Geografia enquanto disciplina autônoma da Educação Básica?

Mas, por quê o período atual? O que se entende como “período atual”? E quais marcos podem balizar essa definição? Respondendo a partir do último questionamento, entendo que as duas reformas apontadas anteriormente (BNCC e Reforma do Ensino Médio), colocam questões que afetam diretamente a existência da Geografia enquanto disciplina autônoma, bem como seus significados e podem ser

tomadas como marcos de um momento de (re)construção de discursos por legitimidade da disciplina.

A Reforma do Ensino Médio

alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (MEC, s/d).

Nesse processo, a Lei 13.415/2017 transformou a organização curricular dessa etapa de educação básica em diversas dimensões, das quais destaco duas. A primeira diz respeito à obrigatoriedade de componentes curriculares ou de conteúdos de ensino. Ela mantém a obrigatoriedade daqueles já estipulados pela LDB (Lei 9.394/1996) em seu artigo 26, modifica o teor de alguns, inclui outros, porém, a maior alteração diz respeito a remeter à BNCC a responsabilidade por incluir outros componentes e conteúdos curriculares, bem como por definir, através da inclusão do Art. 35-A na LDB, a organização dessa etapa de ensino em torno de quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e sociais aplicadas, além da formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). Em nenhum momento há menção explícita à presença da Geografia, seja como componente curricular obrigatório ou como conteúdo obrigatório.

Também é estipulado que a carga horária dos conteúdos/componentes curriculares previstos pela BNCC não ultrapasse as 1800 horas (das 3000 totais previstas para os três anos de Ensino Médio), ficando o restante da carga horária destinada à realização das atividades dos componentes do itinerário formativo¹ escolhido pelo aluno. Cabe aos sistemas de ensino determinarem como se dará, na prática, essa relação entre cargas horárias. O ponto de interessa aqui é que, uma vez cumprido o estipulado pela BNCC, a depender do itinerário formativo selecionado pelo discente, não haverá oferta da disciplina Geografia.

¹ Segundo a BNCC: “No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei no 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional.

Por sua vez a BNCC

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

Para o Ensino Fundamental, a Base define elementos essenciais de aprendizagem (conhecimentos, competências e habilidades) para um componente curricular denominado Geografia. Constrói um sentido para essa disciplina e razões para sua existência na educação básica. Por outro lado, para o Ensino Médio, não há essa definição. Existem apenas diretrizes na forma de habilidades e competências agrupadas em torno das áreas já citadas anteriormente. Todavia, o modo como essas habilidades e competências serão efetivadas para os alunos não é definido pelo documento. Assim, não há obrigatoriedade de organização curricular na forma de componentes curriculares e a ideia é “substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível” (BNCC, p. 468), de forma que

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

Da discussão aqui levantada, fica clara a tentativa de fixação de um sentido para os currículos de Ensino Médio das escolas brasileiras baseado na ideia de flexibilidade. Nesse contexto, a definição da presença ou ausência da disciplina de Geografia no Ensino Médio fica a cargo dos embates realizados nas diversas redes e sistemas de ensino. Serão as lutas pela significação de o que deve ser o Ensino Médio, bem como quem devem ser os sujeitos formados por essa etapa de ensino que definirão a continuidade da Geografia. Esse ponto é muito importante para a presente tese, pois é a partir dessa não-normatização que foram deflagrados muitos dos discursos pela presença da disciplina na escola de forma compulsória.

Assim, é nesse contexto que a disciplina escolar Geografia que se encontrava em um determinado padrão de estabilidade (GOODSON, 1990) passa a ser confrontada com uma incerteza sobre seu futuro e, nesse processo, discursos para sua legitimação e justificativa de sua permanência no currículo escolar ganham destaque. Daí ser possível falar em uma (re)construção desses discursos.

Segundo Ball (1993), as políticas públicas não determinam a discussão e a realidade da disciplina, mas delineiam os contextos e colocam em jogo sentidos que deverão, necessariamente, ser admitidos, negados ou negociados no processo de elaboração de sentidos para a disciplina escolar pelos seus usuários, através das políticas públicas, inclusive as curriculares. Numa perspectiva discursiva, as políticas se inserem no jogo de interatividade que constitui o discurso (MAINGUENEAU, 2015) e, assim, enunciadores e coenunciadores consideram-se entre si no processo de produção discursiva sobre a legitimidade da Geografia. Ou seja, políticas públicas como a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, ainda que não sejam determinantes, colocam questões que devem ser reconhecidas e consideradas no debate público, pois ainda que provisoriamente, fixam sentidos que influenciam a produção discursiva sobre a Geografia. No caso da comunidade disciplinar da Geografia, os debates englobam, até mesmo, a existência/permanência desta no currículo do Ensino Médio e podem, num futuro próximo, refletir sobre a formação de professores, produção de material didático, organização de pós-graduação e outras questões correlatas ao ensino de Geografia.

Desse modo, o objetivo central da pesquisa é de analisar como se (re)constrói o discurso de legitimidade da Geografia como disciplina autônoma da educação básica e a disputa e negociação de sentidos para ela, ao longo do processo de elaboração e após a instituição da BNCC e da Reforma do Ensino Médio.

Esse objetivo geral suscita uma série de outras questões que podem ser desdobradas nos objetivos específicos apresentados a seguir:

a) Compreender a relação entre disciplina, currículo e discurso na dinâmica das políticas curriculares e seu reatamento sobre Geografia;

b) Investigar como se processou a relação entre centralização e descentralização das políticas educacionais e curriculares no Brasil e as consequências dessa dinâmica sobre a Geografia que se ensina na escola;

c) Analisar de que forma o atual contexto de produção de políticas curriculares, marcado pelo empresariamento da educação, produziu reformas que alteraram a dinâmica das disciplinas escolares e, conseqüentemente, da Geografia;

d) Identificar as razões que legitimaram a elaboração de uma base nacional comum curricular e de uma Reforma do Ensino Médio e o porquê delas se constituírem em um momento discursivo sobre a legitimidade da Geografia na Escola.

Na busca por respostas para as questões levantadas acima alguns elementos tiveram papel fundamental e me conduziram a um percurso teórico metodológico. De modo semelhante, essa busca me conduziu por um percurso temático.

No aspecto teórico-metodológico, três elementos centrais se entrelaçaram ao longo de todo o trabalho: currículo, disciplina e discurso. Minhas questões se organizam em torno da Geografia enquanto disciplina da educação básica e componente da dimensão curricular da educação brasileira. Assim, no segundo capítulo discuto sobre a ideia de disciplina escolar e currículo. Insiro as disciplinas num contexto mais amplo, entendidas como uma determinada forma de compreender, agir e representar n/o mundo baseada em disciplinaridade, resgato suas origens e o porquê de sua permanência e força. A partir daí, extraio os nexos fundamentais que são estabelecidos entre poder, controle e as disciplinas para, então, discutir como isso se reflete no fenômeno moderno de disciplinarização da vida escolar. Entendo que essas relações (controle, poder e disciplina) são fundamentais para as questões que persigo, pois a defesa da permanência da Geografia e a construção de sua legitimidade tratam de um movimento político de conflito, disputa de sentidos e produção de hegemonias num campo específico, o educacional. Para tanto, encaminho minha compreensão sobre as disciplinas uma perspectiva discursiva e alinho-me teoricamente às chamadas perspectivas pós-críticas de currículo. Apesar de ser um termo abrangente e abrigar sob essa denominação variadas correntes, adoto-o por tratar de teorizações que se preocupam “com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2016, p. 16) e se guiam pela “incontornabilidade do discurso na reflexão e ação política” (GABRIEL; FERREIRA, 2019, p. 123).

Estabelecidas essas relações entre disciplina, currículo e discurso, no terceiro capítulo, discuto como essa relação pode ser mobilizada para fins analíticos frente à questão central que levanto nesse trabalho. Assim, inicio discutindo o que entendo por discurso e de que forma essa noção pode ser operacionalizada metodologicamente. Proponho uma articulação entre duas perspectivas distintas dos

estudos do discurso, a Análise do Discurso Francesa (ADF) e a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. Aponto os fundamentos mais básicos de cada perspectiva, bem como elementos que pretendo mobilizar para realizar minhas análises.

Em relação ao percurso temático, compreendo que os acontecimentos que levaram em tempos recentes à produção discursiva da legitimidade da Geografia como disciplina autônoma da educação básica se inserem em uma longa história de embates pela instalação de políticas educacionais e curriculares em nosso país, marcadas por uma tensão entre centralização e descentralização de regulamentação, decisões e execução. Assim, no quarto capítulo realizo uma abordagem em perspectiva dos movimentos de centralização e descentralização das políticas educacionais e curriculares no país. Procuo identificar o momento de irrupção de determinados sentidos em disputa no debate educacional, a recorrência de alguns deles, a produção de sentidos para o termo currículo e as políticas curriculares e a produção discursiva de determinados sentidos para a Geografia que se ensina nas escolas. Em relação a essa disciplina, me interessa a sua prescrição ou não de forma centralizada ou descentralizada, sua autonomia frente a outras disciplinas e as marcas discursivas que os movimentos de defesa de determinados modelos de Geografia deixaram na disciplina. Isso é importante, pois a legitimação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, bem como de suas características envolveu a circulação de enunciados que se deslocavam entre aqueles elementos que deveriam ser centralizados e aqueles que deveriam ser descentralizados e isso teve um impacto sobre a maneira como esses dois elementos lidam com as disciplinas escolares.

Tomo como marco temporal inicial o Ato Adicional de 1834. Fruto de uma disputa mais ampla entre diferentes setores políticos do país, a lei de 1834 resultou de um tensionamento mais geral entre centralização e descentralização do poder de legislar sobre uma série de matérias entre as províncias e o governo central imperial. Entre tais matérias estava a educação (CASTANHA, 2020). Encerro os debates com a redemocratização nos anos 1980, pois o processo de redemocratização brasileira, a promulgação de uma nova Constituição e a edição de uma nova lei de diretrizes e bases da educação em 1996, se desenrolaram em um contexto discursivo bastante específico que possui uma relação estreita com a BNCC, a Reforma do Ensino Médio e a construção contemporânea de discursos de legitimação para a presença da Geografia nas escolas. Trata-se do contexto discursivo das reformas educacionais disseminadas pelo planeta e o Brasil da década de 1990, caracterizadas por um

reposicionamento do Estado na condução das políticas educacionais, com a retração de sua função executiva e sua concentração em papéis reguladores e avaliativos, dentro de um contexto mais amplo de disseminação do ideário neoliberal. Além disso, é o momento de intensificação e um processo de empresariamento da educação, que se torna progressivamente mais parecida com um negócio e mais amigável aos negócios (BALL; YOUDELL, 2007). Isso acarretou na construção de uma “gramática das reformas” (BALL, 2012) que se espalhou pelo mundo nos últimos 30 ou 40 anos e, ao mesmo tempo, provocou o deslocamento de uma discursividade típica dos meios empresariais para a educação, colocando em circulação novos significantes e sentidos.

É assim que no quinto capítulo me dedico a explorar esse novo contexto discursivo, bem como as mudanças legais derivadas da relação entre centralização-descentralização após a promulgação da Constituição de 1988 e as repercussões sobre as políticas curriculares e a Geografia. Terminei discutindo de que forma foi construída a necessidade/legitimidade de uma Base Nacional Comum Curricular e uma Reforma no Ensino Médio nesse contexto.

Nesse capítulo, parto da constatação que, uma vez instituídas, BNCC e Reforma do Ensino Médio centralizaram as discussões sobre políticas curriculares no país e, por extensão, muito do debate sobre as disciplinas escolares. Como consequência para a Geografia, essa centralidade implicou na emergência da necessidade de defesa da presença da disciplina na etapa final da educação básica. Para além disso, os sentidos instituídos com pretensão de hegemonia pela base nacional para o Ensino Fundamental, no qual a Geografia é componente curricular obrigatório, se tornaram alvo da discussão, crítica, negação e contraposição a outros sentidos por parte de uma diversidade de grupos sociais. É possível falar, dessa forma, na instalação de um momento discursivo, categorizado pela emergência rápida de uma produção discursiva intensa e diversificada em torno de algum fato específico (MOIRAND, 2004). Assim, no sexto capítulo, faço uma seleção de alguns dos textos produzidos nesse contexto e analiso-os com o objetivo básico de identificar de que forma são construídos os discursos para legitimação da Geografia na Educação básica, bem como os sentidos que são construídos para essa disciplina escolar. Agrupo os documentos em três categorias: a) manifestações políticas; b) interlocução oficial e c) sentidos oficiais. O elemento de coesão e coerência entre os textos selecionados é a interlocução que possuem com a base, a reforma e a Geografia.

Após a aprovação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio iniciou-se uma etapa denominada pelo MEC de “implementação”. Utilizo aspas, pois, conforme discutirei no sétimo capítulo, encarar a etapa posterior a elaboração dos textos das reformas como “implementação” é conceber a política curricular como cindida entre concepção e prática, hierarquizar a produção intelectual e a “aplicação”. Os movimentos institucionais ocorridos após a homologação da base e da Reforma são mais um momento da política curricular, agora consagrados às traduções e ressignificações que unidades da federação e municípios farão dos documentos centralizados. Assim, entendo que, para a Geografia, isso significa mais um território de disputa pelo estabelecimento de sentidos, significado social e legitimidade da disciplina. Proponho, então, olhar para os documentos produzidos nesse momento e analisar os sentidos que foram negociados e rearticulados em contextos específicos e resultaram em outros documentos sobre a Geografia.

Tomo como delimitação de *corpus* de análise textos produzidos pelas redes estaduais para o Ensino Médio. Realizo um movimento de pesquisa de exclusão dos textos do Ensino Fundamental, pois entendo que, de certa forma, a legitimidade e a presença da Geografia decorrem, em última instância, de sua presença obrigatória na BNCC. Entendo que isso não exclui a potência explicativa que esses documentos teriam, mas para fins analíticos e de síntese, confrontado com a necessidade de uma delimitação, volto-me para os textos produzidos para o Ensino Médio. Interrogo-os a partir de duas questões principais: frente a não obrigatoriedade da Geografia, há alguma construção de sentidos de legitimação de sua presença como componente curricular autônomo na proposta de arquitetura escolar para o Ensino Médio? Segundo, quais sentidos são instituídos para a disciplina? O que se entende como sendo Geografia nessas propostas curriculares?

Após esse percurso teórico-metodológico e temático, encerro a presente tese com algumas considerações finais.

2. DA DISCIPLINARIZAÇÃO DO MUNDO ÀS DISPUTAS POR SENTIDO NA ESCOLA: DISCIPLINA, CURRÍCULO E POLÍTICA CURRICULAR

2.1 AS ORIGENS DA DISCIPLINARIDADE

L'espèce humaine est obligée de tirer peu à peu d'elle-même par ses propres efforts toutes les qualités naturelles qui appartiennent à l'humanité. (...) La discipline empêche l'homme de se laisser détourner de sa destination, de l'humanité, par ses penchants brutaux. Il faut, par exemple, qu'elle le modère, afin qu'il ne se jette pas dans le danger comme un farouche ou un étourdi. Mais la discipline est purement négative, car elle se borne à dépouiller l'homme de sa sauvagerie ; l'instruction au contraire est la partie positive de l'éducation. La sauvagerie est l'indépendance à l'égard de toutes les lois. La discipline soumet l'homme aux lois de l'humanité et commence à lui faire sentir la contrainte des lois. Mais cela doit avoir lieu de bonne heure. Ainsi, par exemple, on envoie d'abord les enfants à l'école, non pour qu'ils y apprennent quelque chose, mais pour qu'ils s'y accoutument à rester tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne, afin que dans la salle ils sachent tirer à l'instant bon parti de toutes les idées qui leur viendront. (...) L'homme a besoin de soin et de culture. La culture comprend la discipline et l'instruction. Aucun animal, que nous sachions, n'a besoin de la dernière. (...) L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation (KANT, 1803, p. 04, 05,06, grifos meus)².

Ainda que dicotomize a direção pedagógica a ser dada ao ser homem em disciplina (como forma de comportamento) e instrução (como acesso ao conhecimento), a citação que abre esta seção, extraída da obra “Tratado de Pedagogia” de Kant de 1803, é exemplar³ de como, nos séculos recentes, a ideia de

² Tradução livre: “A espécie humana é obrigada a tirar, pouco a pouco, dela mesma, por seus próprios esforços, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade. (...) A disciplina impede que o homem se desvie de seu destino, da humanidade devido a suas inclinações brutais. Ela deve, por exemplo, moderá-lo, afim de que não se jogue ao perigo como um selvagem ou um tolo. Mas a disciplina é puramente negativa, caso ela se limite a arrancar o homem de sua selvageria; a instrução, ao contrário, é a parte positiva da educação. A selvageria é a independência de todas as leis. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a censura das leis. Mas isso deve ser feito cedo. Dessa forma, por exemplo, enviamos primeiramente as crianças à escola, não para que elas aprendam alguma coisa, mas para que se acostumem a ficar tranquilamente sentadas e a observar pontualmente o que lhes é ordenado, para que possam tirar, de uma vez só, vantagem de toda as ideias que lhes cheguem. (...) O homem necessita de cuidado e de cultura. A cultura envolve a disciplina e a instrução. Nenhum animal, até onde sabemos, necessita da última. (...) O homem não se torna homem se não pela educação”.

³ Veiga-Neto (2000), vai além e conjectura que as considerações kantianas sobre as relações entre disciplina e escola no “Tratado de Pedagogia” foram o momento em que, pela primeira vez, caracterizou-se “formalmente, a escola moderna como a grande instituição envolvida com o disciplinamento dos corpos infantis” (p. 220).

educação se alinha fortemente a ideia de disciplina. Encarada de forma “negativa” (no sentido de repressão), a disciplina atuaria no eixo corpo-poder e, por sua vez, “positiva” (no sentido de produzir algo), a “instrução” seria a atuação no eixo saber-poder, de acordo com os termos adotados por Veiga-Neto (2002; 2008) a partir da perspectiva filosófica, foucaultiana.

Partindo do conceito foucaultiano de *episteme*, Veiga-Neto (2007) insere a emergência e disseminação do currículo e a configuração moderna das disciplinas, no contexto de mudanças que se originam na passagem da ordem medieval para a ordem clássica (do renascimento). Por “configuração moderna” refiro-me aqui não às divisões, especializações e campos do conhecimento, pois se trata de uma realidade desde então mutante, mas refiro-me, de forma geral, tanto a essa própria condição de divisão e especialização do saber, como a essa possibilidade de “abertura infinita” (VEIGA-NETO, 2007), ou seja, a criação de novas divisões e especializações. A *episteme* que proporciona as condições para essa emergência e “reúne o conjunto de relações que se pode descobrir, numa época dada, entre as ciências quando essas são analisadas no nível de sua regularidade discursiva” (CASTRO, 2004, p. 112 *apud* VEIGA-NETO, 2007, p. 252) é a *episteme* da ordem e da representação. Assim, a disciplina (e o currículo) se tornam instrumentos fundamentais para realizar a organização das práticas pedagógicas na nascente escola moderna, bem como na tarefa de representação de novas formas de se entender o mundo e o homem.

O século XVI assiste à chamada “virada disciplinar” (VEIGA-NETO, 1996) que rompe com a relativa estabilidade da predominância nos processos educativos do *trivium* e *quadrivium* desde a Antiguidade. De forma geral, na Idade Média, o *trivium* e o *quadrivium*

embodied what an educated person was expected to know. In the trivium, grammar was a basic foundation, rhetoric encompassed literature and poetry, and logic was primarily Aristotelian. The quadrivium encompassed four subjects, all based on mathematical knowledge— arithmetic, geometry, astronomy, and music⁴ (BUGLIARELLO, 2003, p. 106).

⁴ Tradução livre: “encarnava o que se esperava que uma pessoa educada devesse saber. No *trivium*, gramática era o fundamento básico, retórica abrangia literatura e poesia e a lógica era, primariamente, aristotélica. O *quadrivium* abrangia quatro matérias, todas baseadas no saber matemático – aritmética, geometria, astronomia e música”.

A lógica que emerge na primeira metade do século XVI constitui uma disciplinaridade que, em oposição ao fechamento e linearidade do *trivium* e *quadrivium*, era aberta e instável: poderia abarcar (classificar e categorizar) em quantidade e profundidade toda a profusão de conhecimentos que surgia naquele momento como derivados do expansionismo europeu, quanto do humanismo renascentista (VEIGA-NETO, 2002, p. 169). Essa abertura e instabilidade são, na verdade, continuidade e infinitude: “permite tanto uma proliferação disciplinar ‘para fora’ – açambarcando continuamente novos casos – quanto uma proliferação disciplinar ‘para dentro, microscópica – distinguindo, continuamente e entre si, velhos casos” (VEIGA-NETO, 2002, p. 169). Assim, a lógica disciplinar da episteme de “ordem e representação” permitia uma nova organização do conhecimento “expansível” ao ritmo do progresso do saber e, também, como nova forma de representação desse mundo que, de modo semelhante, passava a ser entendido como aberto e infinito. Em outra dimensão, a organização medieval dos saberes, ao ser observada a partir de um contexto de emergência de noções de “autocontrole civilizatório”, não promovia a separação sujeito/objeto e sujeito/sociedade necessárias para tal processo (VEIGA-NETO, 1996).

Apesar de as origens de um saber sistematizado sob o significante “Geografia” remontarem à Antiguidade Clássica (PEREIRA, 2009), Sodré (1976) aponta para esse período (séculos XVI-XVII) uma “extraordinária acumulação de conhecimentos” (p. 23) que terão papel fundamental na constituição da Geografia como uma ciência e uma disciplina escolar em decorrência do expansionismo territorial europeu e das “descobertas” realizadas na época. Seguindo o processo descrito no parágrafo anterior, a Geografia inicia seu processo de autonomização em relação a outros saberes que culminará em sua institucionalização e, conseqüentemente, disciplinarização no século XIX, no conjunto de outras ciências, atestando o grande sucesso da disciplinarização nesse período.

Mas o que explicaria, então, a adoção e o sucesso da disciplinarização do saber? Nesse contexto da “ordem e representação” a disciplinaridade se torna extremamente útil pelo seu caráter individualizador, classificatório e hierarquizador – tanto no eixo do controle dos corpos, quanto no eixo do saber. Afinal, funciona como um operador que lança as bases para que sejam estabelecidos os critérios para a divisão e classificação dos saberes de forma contínua e infinita, cumprindo o papel de

enquadrar os indivíduos e o saber em um esquema de “ordem” e possibilitar uma nova representação do mundo, do saber e dos indivíduos (VEIGA-NETO, 2002; 2007).

Se, por um lado, a disciplinarização do saber tem suas origens no fim da Idade Média, a especialização em disciplinas acadêmicas emerge no século XIX como uma demanda do processo de institucionalização da ciência: essa especialização teve um papel fundamental no recrutamento e “produção” de especialistas para a produção de tecnologia no contexto de expansão industrial. De modo semelhante, o aumento da complexidade das sociedades que se industrializavam e urbanizavam fomentou o mesmo processo de institucionalização das ciências sociais (KRISHNAN, 2009). Como consequência, “a whole range of new disciplines were institutionally established in the late 19th and early 20th century, including the main social sciences sociology, anthropology, psychology, political science and economics” (KRISHNAN, 2009, p. 32)⁵. A essa lista, é possível adicionar a Geografia.

Para a Geografia, essa relação entre a produção de especialistas e institucionalização acadêmica tem uma estreita relação com sua disciplinarização na escola. Claval (2006) aponta diversos espaços de produção de conhecimento geográfico ao longo do século XIX: as academias de ciências, pesquisas aplicadas na administração pública, as sociedades geográficas e outras. Todavia, é quando ocorre a massificação da educação pública e laica com a presença de uma disciplina escolar denominada Geografia ganha impulso que há um movimento de institucionalização acadêmica universitária

2.2 DISCIPLINA, PODER E CONTROLE

Da discussão realizada no item anterior destaca-se o caráter produtivo das disciplinas, seja na produção de saberes ou de indivíduos. Levando em conta a coerção produtiva de corpos para um determinado fim e a organização de saberes, “it must be kept in mind that (...), for Foucault, a ‘discipline’ is both a field of study and a system of control” (PRADO, 2000, p. 24-25)⁶. Essa ideia de “sistema de controle” deve

⁵ Tradução livre: “toda uma nova gama de disciplinas foram institucionalmente estabelecidas no final do século XIX e início do século XX, incluindo as principais ciências sociais: sociologia, antropologia, psicologia, ciência política e economia”.

⁶ Tradução livre: “Deve-se manter em mente que (...), para Foucault, uma ‘disciplina’ é tanto um campo de estudos quanto um Sistema de controle”.

ser tomada em sentido amplo. Tanto as disciplinas enquanto campos de estudo são sistemas que permitem o exercício de poder e controle através da produção/ organização/ disseminação do saber, quanto é possível falar em disciplinas como sistemas de controle de corpos (a disciplina escolar, militar, o disciplinamento de corpos e “almas” em hospitais e hospícios, entre outros) (FOUCAULT, 2009).

No caso da Geografia, Ribeiro (2015) chama a atenção para o seu papel em “fronteirizar” o mundo. Existe na própria constituição dessa ciência uma indissociabilidade da geopolítica que resulta numa “*cultura de fronteira*, na qual mapas e imagens tiveram papel basilar na operação de *classificação* dos espaços do mundo” (RIBEIRO, 2015, p. 40 – grifo original). Assim, na operação de construção de uma verdade sobre o mundo, a Geografia cria uma imagem para o mundo e acredita, convence e passa a agir baseada naquilo que cria (RIBEIRO, 2015). Ocorre, dessa maneira, uma operação de poder e controle, pois espaços, indivíduos e instituições são afetados por essa construção de uma verdade, legitimada pela produção de saber de uma disciplina. Constitui-se a Geografia e as outras disciplinas, então, como técnicas específicas “de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2009, p. 164). Tonini (2006) identifica, por exemplo, papel destacado para a Geografia (e para a escolarização de massas organizada em torno das disciplinas corpo e saber como um todo) no projeto de construção de uma identidade alemã no contexto, o da unificação do Estado Alemão em fins do século XIX, reforçando, assim, o papel da disciplina escolar no processo de controle e exercício de poder.

Foucault identifica nos séculos XVII e XVIII o momento de emergência do poder disciplinar como forma de poder dominantes nas sociedades ocidentais⁷. Em conjunto à emergência da Modernidade, o autor identifica aí o momento em que

nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação

⁷ Na analítica do poder foucaultiana, são identificadas três modalidades ou “formas de funcionamento” do poder: o poder soberano (ou jurídico-legal), o poder disciplinar e o biopoder. Apesar de se tratar de uma separação esquemática, “é preciso atentar para o fato de que não há uma substituição de um poder pelo outro e a existência de um não anula ou inviabiliza a existência de outra forma de poder; pelo contrário, há correlações entre eles e um pode vir a legitimar o outro” (ANDRE, 2012, p. 83). O que existe, na verdade, é “uma série de edifícios complexos nos quais o que vai mudar, claro, são as próprias técnicas que vão se aperfeiçoar ou, em todo caso, se complicar, mas o que vai mudar, principalmente, é a dominante ou mais exatamente, o sistema de correlação entre os mecanismos jurídico-legais, os mecanismos disciplinares e os mecanismos de segurança” (FOUCAULT, 2008, p. 11).

de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (FOUCAULT, 2009, p. 133).

Essa relação entre utilidade e obediência reverbera na articulação entre os dois eixos da disciplina: o eixo conhecimento (saber) e o eixo corpo. Apesar de parecerem distantes,

pode-se dizer que a disposição disciplinar dos conhecimentos funciona como uma matriz de fundo capaz de facilitar a “implantação” de práticas disciplinares no eixo da disciplina-corpo. No sentido inverso, um corpo disciplinado é mais dócil e “receptivo” à disciplinaridade no eixo dos conhecimentos. Em suma, os dois eixos se articulam e se reforçam mutuamente, tendo o ambiente escolar como lócus privilegiado (VEIGANETO, 2010, p. 05).

Certamente, não foi esse o primeiro momento em que o corpo foi alvo de ações que objetivavam lhe impor limitações, regras ou proibições. Todavia, em síntese, é possível apontar como novidade: a) a escala do controle (o cuidado no nível do corpo individualizado, não como massa ou coletividade); b) o objeto do controle (a produtividade dos movimentos e comportamentos e não o corpo em si); c) a modalidade (uma coerção constante e ininterrupta focada mais nos processos do que nos resultados) (FOUCAULT, 2009). É neste sentido que

The disciplines are to be distinguished from slavery, in that they are not based on a ‘costly and violent’ ‘relation of appropriation of bodies’; they differ from ‘service’, which was based on a master’s caprice; unlike vassalage, they are not centered around allegiance and the products of labour; finally, they are not to be confused with asceticism and monastic disciplines, in that they seek neither renunciation nor ‘an increase of the mastery of each individual over his own body’ (DEACON, 2002, p. 447)⁸.

Nas distinções apresentadas, é possível vislumbrar os elementos apontados como novidade por Foucault (2009). Assim, se as disciplinas diferem da escravidão ao “pouparem” o corpo da destruição e violência, trata-se de uma novidade quanto ao objeto do controle (os movimentos, mais do que o corpo em si). Da mesma forma, diferentemente da vassalagem, trata-se de uma captura da produtividade e do aumento de suas capacidades do que dos produtos do trabalho. Também a

⁸ Tradução livre: “as disciplinas devem ser distinguidas da servidão, pois não são baseadas numa relação “custosa e violenta” de apropriação dos corpos; diferem da “domesticidade” que era baseada num capricho do mestre; de forma diferente da vassalagem, não estavam centradas em uma aliança e nem nos produtos do trabalho; finalmente não devem ser confundidas com o asceticismo e disciplinas monásticas, pois as disciplinas não procuram nem a renúncia nem ‘um aumento do controle de cada indivíduo sobre seu próprio corpo”.

modalidade e o objeto das disciplinas diferem daqueles da servidão, uma vez que possuem como objetivo o aumento da capacidade produtiva e não um “capricho” do mestre. Em outra dimensão, ainda em oposição aos casos apresentados, a disciplina opera sobre cada indivíduo e possui objetivos específicos para ele, e não uma forma coletiva de controle sobre uma massa de escravos, servos ou vassalos. Essa individualidade de atuação se articula novidade: a intensificação e universalização da autodisciplina (VEIGA-NETO, 1996). A possibilidade e incerteza quanto à vigilância constante, levam cada indivíduo a internalizarem a necessidade de corresponder aos comportamentos esperados. Por fim, isso se desdobra em uma das principais razões para o sucesso da universalização das disciplinas:

a naturalização dessas regulações, isso é, na medida em que as permissões e interdições engendradas pela disciplina são inculcadas no maior número de indivíduos desde a mais tenra idade, tendemos a ver como naturais, conscientes e sempre intencionais e controláveis os comportamentos socialmente sancionados quando esses se manifestam automaticamente na idade adulta (VEIGA-NETO, 1996, p. 225).

O mesmo pode ser dito sobre a disciplinarização do saber e sobre as configurações que determinadas disciplinas assumem quando no ambiente escolar ou acadêmico. A longa história de embates pela adoção de um currículo escolar ou na estrutura departamental moderna das universidades, bem como os conflitos pelo seu desenho quanto a métodos e conteúdos, tendem a ser esquecidos após os períodos de ruptura, mudança ou instabilidade (quando diversos projetos concorrem entre si). Naturaliza-se, assim, a existência e as características que as disciplinas possuem em um dado momento histórico.

Ainda no que se refere às suas origens, a emergência do poder disciplinar não se trata de um processo sistemático e programático de invenção de “coerções e sujeições” de indivíduos. Essa

nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral (FOUCAULT, 2009, p, 134).

Assim, a Modernidade “did not give birth to disciplinary mechanisms *per se*; it did, nevertheless, nourish and promote what have become the disciplines” (DEACON,

2002, p. 445)⁹. Trata-se de tecnologias de poder, as próprias disciplinas, que vinham sendo gestadas há longos períodos em monastérios, hospitais, na organização industrial, militar e outros. Combinadas, refinadas e deslocadas física e discursivamente entre diferentes campos de atividades humanas, as disciplinas foram se constituindo lentamente numa forma generalizada de controle do saber e dos indivíduos. Essa “generalização” das disciplinas

was motivated both negatively, by anxieties about the real and imagined contagion and disorder prevailing as feudal society disintegrated and positively, by a need to support emerging bourgeois social and political structures (DEACON, 2002, p. 445)¹⁰.

Nesse processo, a formação de um poder disciplinar desembocou na constituição de uma sociedade disciplinar que conformou e produziu uma discursividade sobre a forma como a Modernidade pensa e entende o saber (em sua produção, organização, classificação e difusão), bem como inventou o que se entende pelo “sujeito moderno” (disciplinado, racional e produtivo).

Mas, como funciona esse poder disciplinar? De forma geral, é possível apontar como centrais para o funcionamento do poder disciplinar as ideias de individualização e hierarquia. Evitando as pluralidades “confusas, maciças ou fugidias” (FOUCAULT, 2009, p. 138) através da divisão (seja dos corpos ou dos saberes), cada elemento é posto em seu “devido lugar” para fins de multiplicação de suas potencialidades e para permitir capturar gestos, esforços e o trabalho, mais do que o produto final. Assim,

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (FOUCAULT, 2009, p. 142).

⁹ Tradução livre: “não deu à luz aos mecanismos disciplinares *per se*, no entanto, alimentou e promoveu o que se tornou as disciplinas”.

¹⁰ Tradução livre: “foi motivada tanto negativamente pelas ansiedades quanto o contágio e a desordem (reais e imaginárias) prevaletentes durante a desintegração da sociedade feudal e, positivamente, quanto por uma necessidade de apoio a emergente sociedade burguesa e suas estruturas sociais e políticas”.

Portanto, se, no controle e adestramento dos corpos, as disciplinas geraram *espaços disciplinares*¹¹ “arquiteturais, funcionais e hierárquicos” específicos e permeáveis a circulação dos poderes de disciplinamento, no que se refere aos saberes, toda uma arquitetura (ou geometria) foi produzida estabelecendo domínios, separações e hierarquias entre campos do saber. Ou seja, quando se pensa em termos do eixo-corpo ou do eixo-saber, fala-se de

operações de confinamento, quadriculamento, distribuição, atribuição de funções, hierarquização. Em qualquer caso, trata-se sempre de organizar economicamente o espaço e tempo. De um lado – no eixo do corpo –, o objetivo é maximizar a força útil do corpo e do trabalho que dele se extrai, à custa da menor força política que sobre ele se aplica. De outro lado – no eixo dos saberes –, o objetivo é maximizar a inteligibilidade, à custa da menor dispersão e indeterminação dos saberes. É nesse jogo que se inscreve tanto a docilização do corpo quanto o poder que age sobre ele e o atravessa (VEIGA-NETO, 2002, p. 172).

E o que se consegue com essa geometrização dos corpos e dos saberes? Em síntese, busca-se a) promover uma economia do exercício do poder (torná-lo o menos custoso quanto possível – em termos de exposição, perda ou incapacitação de indivíduos, promoção de resistências etc); b) aumentar a intensidade e a extensão social da atuação desse poder; e, por fim, c) promover ao mesmo tempo um crescimento econômico do poder e a melhora do rendimento das diferentes técnicas disciplinares no interior das instituições em que essas se desenvolvem (FOUCAULT, 2009).

Tais objetivos são alcançados não apenas através da imposição de restrições, mas também através de concepções, definições e descrições favoráveis as ações disciplinares gerando as normas de se governar¹² os comportamentos e o apoio as mesmas. Nesse processo, tem papel importante a produção de uma cumplicidade e aceitação por parte daqueles cujos comportamentos são gerenciados, num processo

¹¹ Haesbaert (2008) identifica uma “associação espacial” correspondente a cada uma das três formas de poder propostas pela analítica foucaultiana. Ao mesmo tempo, propõe uma “readequação” ou refinamento, substituindo ou alterando os termos utilizados originalmente por Foucault. Nesse sentido, o *território* do poder soberano é renomeado como *território de soberania*; o *espaço* do poder disciplinar é especificado como *espaço disciplinar*; e, por fim, o *meio* da biopolítica é caracterizado como *espaços de circulação* ou *redes*.

¹² Importante observar que aqui o termo “governar” recupera o sentido amplo que o termo possuía próximo à emergência do poder disciplinar (século XVI) no qual “não se referia apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados; mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos, ou dos grupos (...). Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

de internalização e crença na necessidade das práticas, restrições e condicionamentos (PRADO, 2000). Ao invés de se utilizar ostensivamente da violência e da ameaça de violência para forçar a conformidade (características do poder soberano), “a way was seen to make individuals *want* to conform, even *need* to conform” (PRADO, 2000, p. 56 – grifos originais)¹³. A geração dessa cumplicidade é necessária, pois busca-se algo que vai além da conformidade a lei ou da adequação a uma dimensão produtiva, mas a instalação de uma dada subjetividade.

Essa “instalação de uma dada subjetividade” aponta para a concepção de sujeito que emergiu em conjunto à hegemonia do poder disciplinar como forma de poder dominante. Sujeito em uma dupla (e ambígua) perspectiva: no sentido de indivíduo sujeito à regulação de outros indivíduos e sujeito como um indivíduo que experiência uma subjetividade, uma consciência, portador de desejos, objetivos e de uma auto-imagem (PRADO, 2000). Trata-se de encarar que “a whole new dimension of personhood was invented that made possible kinds of control no previously envisaged. (...) Is nothing less than a shift from a premodern to a modern conception of the self” (PRADO, 2000, p. 57)¹⁴.

Nessa concepção moderna do *self* e do sujeito, nada é pré-determinado pela natureza ou pelo contexto. O *self* moderno é o ponto irreduzível ao qual se atribuem crenças e estados afetivos, a fonte última de ação e autonomia e, portanto, capaz de diferentes tipos de comportamento. Partindo dessa concepção, é possível, portanto, moldar o *self* através da disciplina de forma a agir corretamente (PRADO, 2000). Todavia, o que Foucault (2009) insistentemente mostra é que o *self* é uma construção; o *self* é produzido pelas técnicas que supostamente o moldam. Não sendo possível falar em uma conformação ou moldagem. Para Foucault

The subject is something to be understood as an historical product, as emergent. Therefore, there could not be discernment or acknowledgment of the soul in the process of humanizing penalty. Instead, the process of changing penalty contributed to the manufacture of the modern self (PRADO, 2000, p. 57)¹⁵.

¹³ Tradução livre: “encontrou-se uma forma de fazer os indivíduos *quererem* se conformar, até mesmo *precisarem* se conformar”.

¹⁴ Tradução livre: “toda uma nova dimensão da individualidade foi inventada de forma a tornar possível os modos de controle que não foram anteriormente previstos. (...) É nada menos do que uma mudança de uma concepção pré-moderna para uma moderna do *self*”.

¹⁵ Tradução livre: “o sujeito é algo que deve ser entendido como um produto histórico, algo emergente. Portanto, não poderia haver discernimento ou reconhecimento da alma no processo de humanização

Podemos expandir as considerações de Prado, focadas na pena e, por correlação, à disciplina-corpo, à disciplina-saber. Tal extensão é possível e se desenvolve na poderosa imbricação entre os mecanismos disciplinares corpo e saber que se tornaram um dos pilares da constituição da forma escolar moderna e, mais especificamente, no artefato do currículo.

Por exemplo, ao discutir a progressiva imposição de um “tempo disciplinar” às práticas educativas, Foucault (2009) chama a atenção para o fato de que a separação e hierarquização esquemática promovida pela escola disciplinarmente organizada (em termos de organização pedagógica diária ou de um programa pensado em função de anos de escolarização, bem como na divisão do trabalho escolar em diversas áreas do saber, diversas disciplinas), promove uma qualificação, classificação e produção de indivíduos normalizados a uma dada ordem. Nesse exemplo, é possível perceber como as duas dimensões se interpenetram e se reforçam na produção de uma subjetividade.

Todavia, é preciso reafirmar que não se trata de uma conformação que busca moldar uma subjetividade, um *self* ou uma alma preexistente. Prado (2000) alerta para a “fantasia romântica” de se acreditar que há uma deformação de almas livres por via das restrições institucionais ou sociais de uma sociedade disciplinar. O autor insiste que uma parte central do pensamento foucaultiano é de que não há um indivíduo preexistente a ser escravizado, mas de que esse mesmo indivíduo é cuidadosamente fabricado no interior das instituições típicas da disciplinaridade.

Olhando especificamente para as escolas, as disciplinas têm um papel fundamental em sancionar e prescrever comportamentos, limites de ação, divisão do trabalho intelectual e promover a diferenciação entre os diversos sujeitos envolvidos no processo educacional. As disciplinas são, então, naturalizadas como um fato inescapável do trabalho pedagógico e justamente por isso ganham eficácia em delimitar “o que pode ser dito/pensado e feito” (VEIGA-NETO, 2008, p. 145), revelando um dos aspectos fundamentais para o funcionamento do poder disciplinar, a não-identificação do sujeito do poder e sua difusão em micropoderes que atingem a todos os envolvidos (FOUCAULT, 2009). Dessa forma, torna-se necessário um olhar mais atento às especificidades das disciplinas escolares.

da punição. Pelo contrário, o processo de mudança das punições contribuiu para a manufatura do *self* moderno”.

2.3 DISCIPLINAS ESCOLARES

Ao evocar a relação entre disciplinas e a educação básica somos remetidos de forma mais imediata à existência das disciplinas (eixo-saber) escolares e a um conjunto de regras mais ou menos explícitas que devem ser seguidas pelos alunos quando nos estabelecimentos de ensino (eixo-corpo). Todavia, além desses dois elementos mais óbvios, também é necessário pensar o papel da disciplina enquanto um princípio geral e organizador do trabalho docente (VEIGA-NETO, 1995). Ou seja, quando da virada disciplinar (ao longo do século XVI) “se o currículo era a invenção institucional que colocava ordem naquilo que cada um deveria estudar num dado curso, as disciplinas eram as unidades que compunham esse currículo, eram as unidades que materializavam essa ordem” (VEIGA-NETO, 1995, p. 258)¹⁶.

Essa materialização da ordem promovida pelas disciplinas vai além do ordenamento e organização do conhecimento em diferentes campos do saber individualizados; trata-se da institucionalização de uma visão sobre o mundo baseada em uma lógica disciplinar, constituindo um determinado regime de verdade sobre a realidade. A saber: uma realidade hierarquizada, fragmentada e disciplinar (VEIGA-NETO, 1995).

No caso específico da Geografia, as diferentes formas bastante comuns de organização do currículo na educação básica refletem essa visão. Por exemplo, aquelas que se dão torno de divisões regionais (cada série/bimestre dedicado ao estudo de uma região do país ou do mundo) ou em torno de temas que tem por referência subdisciplinas da Geografia Acadêmica (Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geografia das Indústrias etc). Essas divisões discursam sobre o mundo como sendo formado por unidades individualizadas, porém coerentes e hierarquizadas de países e lugares, bem como sobre os fenômenos espaciais isolando-os e explicados por conjuntos homogêneos e autossuficientes de teorias e conceitos,

¹⁶ “O conteúdo a ser ensinado na escola, também denominado conhecimento ou matéria escolar, pode ser organizado para fins de ensino de diferentes maneiras. É possível organizar atividades de ensino individualizado do aluno, trabalhos em grupo para pesquisa de determinados temas sob orientação docente, atividades práticas em laboratórios ou instituições fora da escola, como museus e parques, aulas expositivas dirigidas a alunos de diferentes faixas etárias e níveis de formação, dentre tantas outras. Muitas dessas atividades, em maior ou menor medida, fazem parte do currículo escolar ao longo dos tempos. Os conteúdos de ensino, contudo, foram e são predominantemente curricularizados em uma organização disciplinar. Essa predominância é tão significativa que as várias atividades anteriormente citadas, quando realizadas, também são submetidas à lógica da organização disciplinar” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 107).

respectivamente. Da mesma forma, no “interior” de cada uma dessas “divisões regionais” ou subespecialidades, esforços classificatórios ou taxonômicos (classificações de cidades, classificações climáticas, paisagísticas ou de relevo, tipologias de sistemas agrícolas, grupos de países por nível de desenvolvimento etc.) instituem uma compreensão da realidade como fragmentada, apreensível em blocos e hierarquizada, portanto, disciplinar. Mais do que isso, instituem um sentido para a Geografia da escola como responsável pela apresentação de uma imagem especular da realidade e não como a construção de regimes de verdade e de um discurso sobre o mundo.

Mas, o que seria uma disciplina escolar? Como diferenciá-la de outros sentidos relacionados, porém diferentes que podem ser atribuídos ao termo, como disciplina acadêmica e disciplina científica? Na busca por definições para a disciplina escolar, diferentes autores apontam algumas características como “a forte identidade institucional e entre as quais existem fronteiras bem nítidas” (FORQUIN, 1992, p. 37); “uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 107); sua naturalização por parte de professores, alunos, gestores e demais atores envolvidos no processo educacional como um fato inescapável da vida escolar, bem como a circunscrição da tarefa de lidar com ela por parte de um professor especialista, em um horário delimitado, ao longo de um plano pré-definido de trabalho (BITTENCOURT, 2008); base de processos avaliativos, da elaboração de materiais didáticos e responsável pela constituição de grupos sociais que lutam por “poder, território e posição privilegiada na hierarquia das disciplinas escolares” (LOPES, 2008, p. 59). Assim, de modo geral é possível observar que, em maior ou menor grau, as relações de poder e o conflito fazem parte dessa definição, refletindo hierarquização e compartimentação do saber. Discutir o significado do termo “disciplina escolar” significa, portanto, estabelecer um debate sobre

concepções mais complexas sobre a escola e o saber que ela produz e transmite assim como sobre o papel e o poder do professor e dos variados sujeitos externos à vida escolar na constituição do conhecimento escolar (BITTENCOURT, 2008, p. 35).

De fato, ao lançar um olhar para diferentes disciplinas escolares que são comumente adotadas nas instituições de ensino é possível encontrar uma diversidade de origens e relações. Há, assim, disciplinas com uma forte relação com correspondentes acadêmicos ou científicos (Física, Química, Biologia, Geografia etc.);

outras que se originam da agregação ou combinação de disciplinas de referência (como é o caso das Ciências, Estudos Sociais, Meio ambiente e outras) e, por fim, aquelas que se organizam em torno de temáticas ou tecnologias (Moral e Cívica, Informática, Orientação Sexual etc.) (LOPES, 2008; LOPES; MACEDO, 2011). Em todos os casos, trata-se de uma compartimentalização do saber escolar e de uma configuração desse saber em disciplinas, processo que envolve demandas sociais (ainda que, em alguns casos, de grupos particulares) e relações epistemológicas entre diferentes campos do saber.

Para a Geografia enquanto disciplina escolar existe uma forte correlação com sua ciência de referência com a qual divide o nome. Todavia, aquilo que se ensina na escola vai muito além dos conhecimentos advindos da ciência geográfica. Cavalcanti (2010) identifica que a Geografia da escola é, na verdade, um feixe de conhecimentos de diversas áreas, agrupados sob esse nome. O principal eixo de orientação é a ciência Geografia, no entanto, outros conhecimentos que não encontraram lugar na escola como disciplinas autônomas ou participando de outras disciplinas escolares, se agregam a partir dessa orientação geográfica. A relação que a Geografia das escolas foi estabelecendo com outros campos do conhecimento, e mesmo com a sua ciência de referência, relaciona-se à sua trajetória histórica na educação básica.

Nesse sentido, de uma forma ampla, é possível “muito evidentemente perguntar se esta compartimentação corresponde a necessidades epistemológicas e didáticas ou se ela resulta de motivações sociais” (FORQUIN, 1992, p. 37). Em outros termos, a atual estrutura predominante de organização do conhecimento escolar em diferentes disciplinas, é tributária de processos epistemológicos semelhantes àqueles que conduzem a especialização disciplinar acadêmica ou científica ou é governada por relações sócio-políticas específicas das questões envolvendo a escola e a sociedade como um todo?

Os debates se desenrolam em torno das diferentes concepções que norteiam o entendimento do que é uma disciplina escolar. De forma geral, três grandes grupos podem ser definidos (BITTENCOURT, 2008; LOPES; MACEDO, 2011). Primeiramente, aqueles que concebem as disciplinas escolares como centradas “na vida social dentro e fora da escola, em uma linha progressivista” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 108); depois há aqueles que enxergam fortes relações entre as disciplinas acadêmicas e as escolares muitas vezes evocando o conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 1998); e, por fim, aqueles que concebem a disciplina como

um campo de conhecimento autônomo (BITTENCOURT, 2008), com uma dinâmica de constituição compreensível apenas através dos embates sócio-político-históricos (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1997; POPKEWITZ, 2004; LOPES, 2008; LOPES; MACEDO, 2011). A compreensão dessas diferentes formas de se enxergar a disciplina escolar possui particular relevância para a presente tese, pois, a partir de tais concepções que se articulam as justificativas para a existência de uma dada disciplina na escola, elaboram-se os argumentos para legitimar tal presença e uma dada forma de organização em torno de conceitos, temas e abordagens metodológicas.

a) Abordagens centradas na vida social dentro e fora da escola

Essa perspectiva, também conhecida como progressivista, tem como principal autor a ela associado John Dewey (LOPES; MACEDO, 2011). Para Dewey o conhecimento deve se embasar nas experiências das pessoas e, por consequência, as disciplinas escolares devem ser a expressão de uma comunidade (LOPES; MACEDO, 2011). A essência de uma teoria educativa deve considerar que

Os elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, um ser imaturo e não evoluído – a criança – e, de outro, certos fins, ideias e valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto. O processo educativo consiste na adequada interação desses elementos (DEWEY, 2010, p. 69).

Para o autor, o problema educativo deveria ser encarado como um todo, considerando os dois elementos (a criança e o adulto que essa se tornará) e não se fixando sobre um dos dois elementos. Essa cisão se revelaria em uma outra, a oposição “criança” e “currículo” ou, em outros termos, “disciplina” e “interesse” (DEWEY, 2010). Como consequência “disciplina’ é a divisa dos que engrandecem o curso de estudo; ‘interesse’, a daqueles que têm por bandeira a criança” (DEWEY, 2010, p. 72).

Assim, “o aprendizado não deve ser uma preparação para uma possível vida futura do aluno, nesta ou naquela organização social, mas um processo contínuo e ativo que faça sentido para a vida atual do aluno” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 109). Dessa forma, levando em consideração as experiências e interesses dos estudantes e preocupado com a construção da democracia, numa perspectiva de desenvolvimento da vida social e comunitária, para Dewey “a educação não era tanto

uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos” (SILVA, 2010, p. 23).

Dewey não rompe com a organização curricular em torno das disciplinas e sua filiação às disciplinas acadêmicas. Todavia, essas são encaradas como instâncias necessárias para o desenvolvimento das habilidades requeridas para a vida social e ajustadas aos interesses e experiências dos discentes. Precisa uma disciplina escolar, então,

fazer sentido na vida do aluno, deve ser capaz de ser utilizada na interpretação dos desejos e atividades infantis, com foco na descoberta do meio em que a criança será colocada para que seu crescimento nesse meio venha a ser devidamente orientado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 110).

Dessa forma, apesar de se aproximar da perspectiva acadêmica, dela se diferencia por não subordinar a constituição e a própria existência das disciplinas aos processos e lógicas científicas. Assim, pode-se dizer que a legitimidade da existência de uma disciplina e de sua forma de organização interna não residem em pressupostos epistemológicos científicos, mas na construção da democracia e a formação de indivíduos para a atuação em uma sociedade democrática, bem como nos interesses presentes das crianças.

b) Abordagens centradas na estrutura das disciplinas acadêmicas

De acordo com essas abordagens, as disciplinas escolares são tributárias das disciplinas científicas de referência e servem de “vulgarização’ do conhecimento produzido por um grupo de cientistas” (BITTENCOURT, 2008, p. 36). Estabelece-se uma concepção geral na qual “a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outros lugares” (CHERVEL, 1990, p. 180). Nesse processo, difunde-se uma dupla visão, da “disciplina-vulgarização” e da “pedagogia-lubrificante” (CHERVEL, 1990). À primeira caberia vulgarizar para um público jovem o saber hermético e especializado das ciências através de sua simplificação e à segunda “arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível a maior porção possível da ciência de referência (CHERVEL, 1990, p. 181). Os pontos centrais aqui são: a negação de autonomia à disciplina escolar, seu rebaixamento em uma hierarquia dos saberes a uma posição

inferior ao da disciplina científica e a desconsideração da possibilidade de criação de saber em espaços escolares.

Há, de fundo, uma concepção de que existem regras e métodos para a validação de saberes que podem ser considerados conhecimento (LOPES; MACEDO, 2011). Assim, o conhecimento “é um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71). Aprofundando essa ideia, há, ainda, a suposição da neutralidade dessas regras e métodos para a validação do conhecimento e uma desvinculação das relações sociais implicadas na produção desses saberes. Assim, com base nessa concepção de conhecimento

a resposta à pergunta sobre qual conhecimento deve ser ensinado na escola é encontrada na lógica dos conhecimentos disciplinares acadêmicos. É central, nesse caso, a ideia de cânone: um corpo de conhecimentos selecionados para garantir a transmissão, às gerações mais novas, da lógica do conhecimento produzido pela humanidade. A escola, por meio do currículo, deve ser capaz de ensinar os princípios racionais que garantem a compreensão do cânone e permitem o desenvolvimento da mente do estudante (LOPES; MACEDO, 2011, p. 72).

Uma consequência disso passa a ser a identificação da disciplina escolar com as disciplinas científicas de referência. Essa identificação deriva de duas ideias básicas. Primeira ideia, “se a conservação e a transmissão da herança cultural do passado constituem inegavelmente uma função essencial da educação em todas as sociedades” (FORQUIN, 1992, p. 29), se torna função do currículo e das disciplinas escolares permitir “o aprendizado das mais diversas áreas do conhecimento que constituem a base da cultura humana” (LOPES, 2008, p. 49). Segunda ideia, o conhecimento escolar deve ser fundado na própria natureza do conhecimento, de forma que seja capaz de desenvolver nos alunos as lógicas e raciocínios engendrados pelo saber especializado acumulado pela humanidade, garantindo, neste sentido, sua perpetuação. Assim, as disciplinas científicas, expressão maior desse conhecimento, devem possuir relação estreita com as disciplinas escolares com o objetivo de transmitir mais do que os seus conteúdos, mas suas linguagens e lógicas (LOPES; MACEDO, 2011).

É possível destacar aqui três desdobramentos desse debate, que mobilizam concepções sobre o conhecimento, o educando e a escola. Em relação ao conhecimento, além da visão já aqui discutida que identifica o conhecimento a ser ensinado na escola com o conhecimento acadêmico/científico, também se entende

uma incomunicabilidade da “ciência do erudito” (FORQUIN, 1992) ao aluno e uma distância entre o saber científico e aquele da escola. O primeiro é o campo da descoberta, da criação e da invenção, o segundo é o campo da reprodução e da (re)descoberta do que já se sabe. Daí se desdobra uma concepção de escola como espaço de recebimento do que vem de instâncias consideradas superiores e que os “conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha” (CHERVEL, 1990, p. 180). Nesse sentido, a escola estaria sempre fadada a percorrer uma corrida sem alcançar o final, na medida em que estaria sempre defasada da atualidade da produção científica (LOPES, 1997) e, por fim, suas disciplinas padeceriam das mesmas “patologias” que acometem as ciências em geral (VEIGA-NETO, 1995b). Por fim, há aí uma concepção de aluno como localizado em algum lugar entre o “*ars docendi*” (a arte de ensinar – típica dos estabelecimentos escolares) e a “*ars inveniendi*” (a arte de inventar – reino da ciência), onde “o aluno não reinventa ou, mais exatamente, não descobre jamais senão o ‘já sabido’, e é este ‘já sabido’ que, pela intermediação do processo didático finaliza seu processo de pesquisa” (FORQUIN, 1992, p. 33). Configura-se, assim, o aluno aquela espécie de “recipiente vazio” a ser enchido pelo educador com o verdadeiro saber (FREIRE, 1987). Nesse processo “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 1987, p. 33).

Distinguindo o “saber sábio” (aquele concebido pelas ciências para ser utilizado de forma prática) do “saber ensinado” (aquele efetivamente transmitido nas escolas), Yves Chevallard (1998), a partir de suas experiências com a didática para o ensino da

matemática¹⁷, desenvolve uma noção¹⁸ que se relaciona a essa concepção de disciplina escolar, a noção de transposição didática¹⁹. Entendendo que “*todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar*”²⁰ (CHEVALLARD, 1998, p. 45 – grifo original), o autor postula que um conteúdo de saber sofre transformações adaptativas para que possa configurar como um objeto de ensino e “el ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado *la transposición didáctica*”²¹ (CHEVALLARD, 1998, p. 45 – grifos original).

Esse processo tem início quando da seleção dos conteúdos que compõem uma dada disciplina (e o currículo como um todo) e atravessa todas as etapas do trabalho educativo até o trabalho do professor. É um processo que “age do início ao fim

¹⁷ Segundo o próprio autor, sua obra principal “La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné” (Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985), constitui-se das notas preparatórias (com correções pontuais) de um curso de verão sobre didática da matemática proferido em Chamrousse (França) em julho de 1980. De modo geral, é marcante no texto o direcionamento das reflexões para o campo da matemática. Discute-se, assim, a sua validade a alcance para fora dessa área do conhecimento. Teria essa teoria um “domínio de validade limitado, como numerosas teorias. Ela é então dificilmente transponível, nesse estado, para outras disciplinas escolares” (CAILLOT, 1996, p. 34 *apud* MARANDINO, 2004, p. 26). Todavia, comumente, essas reflexões são transpostas para várias outras áreas do conhecimento como, até mesmo, o ensino religioso (POLIDORO; STIGAR, 2010). No caso da Geografia, é possível apontar como exemplo de estudo apoiado na noção de transposição didática a dissertação de mestrado de Boligian (2003), o trabalho de Callai (2011) e Simielli (1999). No primeiro caso, há uma apropriação do conceito como ferramenta de análise e no segundo discute-se a constituição da Geografia Escolar e o papel da transposição didática nesse processo, porém com algumas ressalvas e críticas. Já Simielli (1999) ocupa-se da passagem “do saber da cartografia, enquanto disciplina universitária, para o ensino da Geografia, disciplina de Ensino Fundamental e Médio” (p. 92). Para a autora, o saber universitário deve ser convertido em um “saber ensinado”, a partir de um processo de “reconstrução” que se dá em vários níveis: dos programas oficiais, do professor, da lição e do aluno (SIMIELLI, 1999).

¹⁸ Utilizo aqui o termo “noção” para me referir à transposição didática, pois na literatura consultada alguns autores a referem como “conceito” e outros como “teoria”. Como não objetivo uma discussão que esgote o tema ou mesmo que se cristaliza em torno da transposição didática, utilizo o termo (ainda que mais impreciso) noção e nas citações e referências mantenho a terminologia adotada pelo autor original.

¹⁹ Em geral, se credita e se faz referência a Chevallard quando se discute a transposição didática. Todavia, Forquin (1992) aponta que o trabalho de Michel Verret, datado de 1975, já discutia essa ideia de uma transposição e transformação de um objeto em objeto de ensino. (VERRET, Michel. *Le Temps des études*, Lille, Atelier de reproduction de teses, 1975.)

²⁰ Tradução livre: “Todo projeto social de ensino e aprendizagem se constitui dialeticamente com a identificação e designação de conteúdos de saber e conteúdos a ensinar”.

²¹ Tradução livre: “O ‘trabalho’ que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado transposição didática”.

seguindo normas, conceituações e parâmetros bem definidos por uma noosfera²², não havendo subdivisões de transposições nesse percurso” (NEVES; BARROS, 2011, p. 113). Nas palavras do próprio Chevallard:

Sin embargo, preparar una lección es sin duda trabajar con la transposición didáctica (o más bien, en la transposición didáctica); jamás es hacer la transposición didáctica. Cuando el enseñante interviene para escribir esta variante local del texto del saber que él llama su curso, o para preparar su curso (es decir, para realizar el texto del saber en el desfiladero de su propia palabra), ya hace tiempo que la transposición didáctica ha comenzado... (...) Bajo la apariencia de una elección teórica, el enseñante no elige, porque no tiene poder de elección (1998, p. 20)²³.

A dependência do “saber a ser ensinado” do “saber sábio” se dá de forma que “o processo pelo qual um corpo de conhecimento vem a ser ensinado não pode referir-se apenas aos usos efetivos que são feitos do mesmo nas práticas sociais múltiplas que nele se baseia” (CHEVALLARD, 2013, p. 10). Disso decorrem duas consequências. A primeira de que se busque fora da escola o conhecimento a ser ensinado, em corpos de conhecimento acadêmico já estabelecidos. E quando não estiverem estabelecidos, que se criem (cita como exemplo a contabilidade). Afinal, conhecimentos práticos (utilizados) diferem de conhecimentos ensinados. Daí o papel da transposição didática em realizar essa conversão do “saber sábio” ao “saber ensinado”. A segunda consequência diz respeito a, segundo o autor, uma passagem da relevância para a legitimidade. O conhecimento utilizado não depende de justificativas; contanto que apresente resultados, há sentido social nele. Por outro lado,

o ensino exige reconhecimento social e a legitimação do conhecimento ensinado. Ao passar de conhecimento utilizado para conhecimento ensinado, relevância dá lugar à legitimidade. O ensino de um corpo de conhecimento não pode ser justificado apenas no fato de que o conhecimento ensinado

²² “O conceito de noosfera é central para o entendimento da transposição didática. É onde opera a interação entre o sistema de ensino *stricto sensu* e o entorno societal, onde se encontram aqueles que ocupam postos principais do funcionamento didático e se enfrentam com os problemas resultantes do confronto com a sociedade; onde se desenrolam os conflitos, se levam a cabo as negociações; onde se amadurecem as soluções; local de atividade ordinária; esfera de onde se pensa” (MARANDINO, 2004, p. 97).

²³ Tradução livre: Todavia, preparar uma lição é sem dúvida trabalhar com a transposição didática (ou melhor, na transposição didática); jamais fazer a transposição didática. Quando o educador intervém para escrever essa variante local do texto de saber chama de seu curso, ou preparar seu curso (em outras palavras, para realizar o texto de saber nos limites de sua própria palavra), já faz tempo que a transposição didática começou... Debajo da aparência de uma escolha teórica o educador não escolhe, porque não tem o poder de escolha.

poderá ser útil em atividades sociais tais e tais. Pois, mesmo no caso da formação profissional, abre-se uma lacuna que não pode ser preenchida entre a *aprendizagem*, ou mesmo *aprender a usar*, e o *uso*. Em certa medida, o conhecimento ensinado deve falar por si e deve aparecer socialmente como um meio para um fim que, em última instância, nada mais é do que saber aquele conhecimento (CHEVALLARD, 2013, pp. 11-12 – grifos originais)

Reafirma-se, portanto, a centralidade dos saberes científicos/acadêmicos na conformação dos saberes a serem ensinados, inclusive no aspecto da legitimidade, *desde que* passem pelo processo de transposição didática.

Essas duas noções, a de dependência das disciplinas escolares em relação as disciplinas acadêmicas e a de transposição didática, suscitaram diversas críticas (DEVELAY, 1987; CHERVELL, 1990; FORQUIN, 1992; LOPES, 1997; LOPES, 2008; LOPES; MACEDO, 2011) que podem ser sintetizadas da seguinte forma:

Pode-se perguntar se de fato todos os saberes ensinados nas escolas não são verdadeiramente senão o resultado de uma seleção e de uma transposição efetuadas a partir de um corpo cultural pré-existente, e se não se pode considerar a escola como sendo também verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais que constituem de qualquer forma o elemento nuclear de uma cultura escolar *sui generis* (FORQUIN, 1992, pp. 34-35).

Na busca por responder a essa indagação e, ao mesmo tempo questionar os três desdobramentos da identificação entre disciplinas científicas/acadêmicas e disciplinas escolares apresentados, a própria noção de transposição didática nos fornece algumas ferramentas. Desse modo, é importante observar que a teoria da transposição didática não ignora o papel das práticas sociais e dos conflitos pela definição de recortes e conteúdos na definição das disciplinas escolares. O conceito de noosfera (central às discussões de Chevallard) é um retrato disso ao ser definido justamente como o espaço de intermediação entre sociedade e o sistema de ensino em si, no qual ocorrem as negociações e conflitos que determinam as decisões curriculares. Essa compreensão, todavia, é limitada, pois, como aponta Marandino (2004), para Chevallard “saberes e práticas sociais não podem ser confundidos, e para que se tornem saberes devem ser legitimadas epistemologicamente, e não só culturalmente” (p. 102).

Nesse mesmo sentido, autores como Develay (1987) e Caillot (1996 *apud* MARANDINO, 2004) ampliam a concepção de transposição didática no que se refere aos saberes de origem que seriam então didatizados e transpostos para a escola.

Para Develay (1987), é insuficiente pensar em uma transposição do saber sábio ao saber a ensinar, “sans considérer que le savoir à enseigner pourrait entretenir des rapports avec des pratique sociales de référence²⁴” (p. 137). Questiona-se, ainda, quais seriam essas práticas sociais com potencial de se ligar ao saber sábio na constituição do saber a ensinar e aponta para a sociedade como um todo a resposta a essa questão – reforçando, portanto, o papel do conflito e da negociação social na definição do conteúdo de uma disciplina escolar. De forma semelhante, Marandino (2004) indica que Caillot (1996 *apud* MARANDINO, 2004) também questiona a posição do saber sábio como referência última do saber ensinado e “reivindica o espaço dos saberes e das práticas sociais como referências tão legítimas quanto o saber científico ou sábio para a constituição do saber escolar” (MARANDINO, 2004, p. 102).

De todo modo, a ideia de transposição didática abre a perspectiva de que, ainda que se compreenda as disciplinas escolares como relacionadas às disciplinas acadêmicas, o conhecimento que circula na escola não é um dado, “mas é construído e transformado no processo de ser transposto de um contexto ao outro” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 98). Como consequência, os chamados “métodos pedagógicos postos em ação nas aprendizagens são muito menos manifestação de uma ciência pedagógica que operaria sobre uma matéria exterior do que alguns dos componentes internos dos ensinamentos” (CHERVELL, 1990, p. 181). Atribui-se, assim, um caráter produtivo ao processo pedagógico, colocando em xeque a visão da escola como “apenas um receptáculo de saberes produzidos em outras instâncias, mas participante de uma esfera mais ampla que reinterpreta diferentes saberes sociais para fins de ensino” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 105). Aqui também se abre espaço para superar uma concepção de aluno como “recipiente vazio” e se levar em conta saberes e experiências que trazem consigo no processo pedagógico.

Por fim, uma última questão ser debatida quanto a identificação das disciplinas escolares com as disciplinas científicas é uma visão de que a lógica que norteia a produção e organização do conhecimento científico é transcendente e a-histórica. Trata-se de uma “visão ingênua que vê esse conhecimento e essa prática como puramente racionais. Razão tomada, nesse caso, no sentido mais tradicional -, isto é, intrinsecamente isentos de interesses, estratégias de poder e dominação etc.”

²⁴ Tradução livre: “sem considerar que o saber a ensinar poderia estar relacionado às práticas sociais de referência”.

(VEIGA-NETO, 1995b, p. 108). Dissocia-se essa lógica de contextos sociais e políticos; ignora-se a historicidade da racionalidade e a necessária contextualização da produção do conhecimento.

Uma disciplina científica pode ser definida como uma organização e delimitação específicas de “um território de pesquisa, que redundam em um conjunto específico de conhecimentos com características comuns – tanto do ponto de vista de sua produção teórico-metodológica quanto do ponto de vista de sua transmissão no ensino e na divulgação” (LOPES, 2008, p. 54). Essa circunscrição e compartimentalização (CHEVALLARD, 2013) de um campo de saber possui relação estreita com uma comunidade científica e com as relações sociopolíticas que se desenvolveram nesse processo. De modo semelhante, as disciplinas escolares também se envolvem em processos históricos de “territorialização”, disputas por recursos, construção de legitimidade e definição de uma identidade própria. Todavia, esses processos se dão em ambientes e envolvendo atores diferentes. Devem, portanto, ser compreendidos à luz das transformações, conflitos e disputas historicamente situadas envolvendo os campos das disciplinas específicas, o campo educacional e a sociedade como um todo. Desse modo, as relações sociais e políticas que governam a produção e organização do conhecimento científico não podem ser transpostas para o conhecimento escolar uma vez que “as relações de poder engendradas no campo científico são diferentes das engendradas no contexto escolar” (LOPES, 2008, p. 46). Nisso se baseia a próxima abordagem a ser considerada.

c) Abordagens sócio-históricas sobre as disciplinas escolares

Apesar de bastante diferentes em seus pontos de partida e argumentos, as duas abordagens que discuti anteriormente possuem um ponto de encontro. Ambas se concentram em compreender as disciplinas a partir do estabelecimento de um objetivo final para o processo de escolarização e partir dele argumentar, a) em torno da validade desse objetivo como fato inescapável (que seja a preparação para a democracia, na primeira abordagem; ou a aquisição da lógica e raciocínios das maiores realizações humanas, ou seja, das ciências, na segunda abordagem) e b) argumentar em torno da legitimidade de tal visão de disciplina escolar ancorando-a no objetivo previsto (subordinando as disciplinas às experiências da vida social presente e futura, na primeira abordagem; e, transferindo a lógica de produção e organização das disciplinas científicas para o ensino, na segunda abordagem). Dessa forma, uma

vez instituídos esses princípios, adquirem um caráter naturalizado, como se a manutenção e organização das disciplinas por esses princípios se dessem somente em decorrência de questões lógicas e racionais, despidas de contextos sociais, políticos e históricos.

Todavia, tais argumentações não são suficientes para explicar a manutenção das disciplinas nos currículos escolares ou explicar as transformações internas (em termos de conceitos, teorias, métodos etc.) que cada disciplina sofre ao longo do tempo. Ou seja, embora seja possível “afirmar que o mecanismo disciplinar como processo de regulação, no contexto escolar, encontra sintonia com os princípios disciplinares das ciências (...), isso não faz com que o processo histórico de manutenção do processo disciplinar seja o mesmo” (LOPES, 2008, p. 55). Em torno dessa concepção, diversos autores defendem que a manutenção das disciplinas nos currículos, bem como a mudança e permanência de suas características deve ser compreendida à luz da história das mesmas (CHERVELL, 1990; FORQUIN, 1992; GOODSON, 1997; POPKEWITZ, 2004; LOPES, 2008; LOPES; MACEDO, 2011) e não como um reflexo especular das transformações ocorridas em disciplinas acadêmicas e científicas de referências, sem, contudo, negar o estabelecimento de relações entre elas.

Em síntese, tais autores entendem que as disciplinas escolares, ainda que guardem relação com disciplinas acadêmicas ou científicas, bem como com temas ou questões que atravessam diversas ciências, são inseridas, mantidas e modificadas nos currículos escolares de acordo com disputas entre diferentes projetos sociais, refletindo interesses de grupos sociais em conflito.

Essa abordagem pode ter suas origens traçadas no início dos anos 1970 com o movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE). Nesse contexto, historicizar o currículo era entendido como uma forma de desnaturalizar os padrões em torno dos quais as disciplinas escolares se estabilizavam e permitia “expor a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional” (SILVA, 2012, p. 07). Na medida em que os processos de seleção curriculares e de constituição das disciplinas escolares, em regra, precisam legitimar suas escolhas recorrendo à construção de discursos quanto à validade do conhecimento que propõem como central, essa abordagem se reveste de interesse para a presente tese. Afinal, não avalia os argumentos acionados a partir da validade epistemológica das asserções, mas permite uma abertura para que se compreenda os elementos

mobilizados na construção dos discursos e as relações de aproximação e distanciamento com outros.

Todavia, não se deve confundir essa abordagem com processos de descrição das disciplinas escolares ao longo do tempo (SILVA, 2012). Trata-se de buscar compreender as razões que explicam por que uma dada configuração de Geografia se tornou dominante em um determinado período e não outra; por que uma dada forma de se ensinar Geografia e não outra se tornou hegemônica, por exemplo. Nesse processo, os argumentos que buscam legitimar as diferentes visões sobre as disciplinas fornecem um rico material para compreensão das questões exemplificadas anteriormente. Na verdade, constituem uma via de mão dupla: tanto servem para que se compreenda qual concepção de uma dada disciplina escolar norteia sua constituição em um dado momento, como servem para entender as razões apresentadas como guia dessa constituição.

Neste campo, gostaria de destacar a produção de Ivor Goodson. Este autor se insere em uma “perspectiva educacional crítica, de vertente neomarxista” (JAEHN; FERREIRA, 2012, p. 258) e direciona seus trabalhos para investigar e teorizar sobre a construção social das disciplinas, dando destaque às dimensões internas e externas às comunidades disciplinares na legitimação das disciplinas escolares. Além disso, dá papel destacado que dão à dimensão histórica dessa constituição, bem como às relações entre conhecimento e poder (JAEHN; FERREIRA, 2012).

Ao deslocar a discussão de debates filosóficos ou epistemológicos que justificariam a presença e as características das disciplinas escolares para discussões sobre as dimensões sociopolíticas que governam suas formações, Goodson, ainda que não de forma explícita, proporciona ferramentas para o discutir a construção da legitimidade das disciplinas em articulação com o conflito e o poder. Além disso, também permite refletir quanto ao papel das disciplinas escolares na produção de subjetividades pelo viés dos discursos de legitimação. Afinal, em geral, tais discursos associam questões mais amplas àquelas de produção de sujeitos. Essa possibilidade de articular construção sócio-histórica, com produção de discursos de legitimidade e relações de poder vai ao encontro dos objetivos da presente tese. Tal perspectiva está baseada nas seguintes articulações: primeiro no papel da memória discursiva para a produção dos discursos de legitimidade, e aí o papel da dimensão sócio-histórica da construção da Geografia ganha relevo e, segundo, nas relações de conflitos, negociações, (re)interpretações que convergem para a produção de estabilidade e

visões hegemônicas sobre a disciplinas, que só podem ser compreendidas pela análise das relações de poder envolvidas. Como ficará explícito nos capítulos 06 e 07, sentidos que fizeram parte da trajetória da Geografia na educação básica foram e são continuamente reativados para legitimar a presença autônoma da disciplina na escola, bem como determinadas características que ela deve ter.

Assumindo uma posição crítica frente ao que denominou de “perspectiva filosófica” das abordagens sobre as disciplinas escolares, Goodson (1990) enxerga nestas uma quase “visão oficial” sobre o tema e se apropria das críticas de Young (1977, *apud* GOODSON, 1990) de que essa perspectiva é uma

concepção absolutista de um conjunto de formas distintas de conhecimento que correspondem estreitamente às áreas tradicionais do currículo acadêmico e assim justificam, ao invés de analisar, aquilo que não passa de constructos de uma época particular (YOUNG, 1977²⁵, p. 23 *apud* GOODSON, 1990, p. 233).

Partindo desse ponto, Goodson, então, diverge da interpretação alternativa proposta por Young por considerá-la insuficiente. Afinal, “ver as matérias como não ‘mais que constructos sócio-históricos de uma época particular’, embora correto em um certo nível, dificilmente serve para clarificar o papel exercido por aqueles grupos envolvidos em sua manutenção e promoção ao longo do tempo” (GOODSON, 1990, p. 233). Trata-se aqui de uma crítica ao que o autor denomina como “perspectiva sociológica” de abordagem das disciplinas escolares. Sua principal discordância não reside na ideia de construção “sócio-histórica” das disciplinas, mas na ênfase dada a ideia de que há um processo pelo qual grupos dominantes exercem total controle sobre os conteúdos trabalhados em cada disciplina na definição do conhecimento escolar, subordinando os atores escolares. A partir de pesquisas empíricas (em oposição a teorias “macro-sociológicas” que caracterizam muitas das análises sociológicas sobre o tema), Goodson investiga o papel que comunidades disciplinares possuem na própria constituição das disciplinas escolares e na produção de legitimidades, sempre em uma relação de conflito, negociação e reinterpretação com aquilo que é defendido por grupos externos as disciplinas.

Em sua trajetória de pesquisa, três hipóteses básicas norteiam seus trabalhos. Sinteticamente, são elas: a) as disciplinas não podem ser consideradas blocos monolíticos e homogêneos; são compostas de subgrupos, elementos múltiplos que

²⁵ YOUNG, M. Curriculum Change: limits and possibilities. (org.). YOUNG, M.; WHITTY, G. Society, state and schooling. Londres: Falmer Press, 1977.

mudam ao longo do tempo em processos de conflito e negociação, bem como por tradições inventadas.; b) a constituição das disciplinas se dá em processos de luta por recursos, território, *status* e legitimação social; c) inicialmente, as disciplinas são inventadas com base em argumentos utilitários e pedagógicos, centradas em (supostos, acrescentaria eu) interesses dos alunos, mas com o tempo, numa busca por plena aceitação, aumento de *status* e legitimação social, se aproximam de seus correspondentes acadêmicos e ligados às universidades (JAEHN; FERREIRA, 2012; MOREIRA, 2013).

Com base nessas proposições e se apropriando de um modelo construído por David Layton, Goodson (1990; 2012) distingue três etapas na formação de uma disciplina escolar. Em termos gerais, são eles:

- Primeiro estágio: a disciplina reivindica lugar no currículo escolar buscando legitimar-se por intermédio de argumentos de aplicabilidade na vida prática dos alunos e em seus interesses. Em geral, “neste ponto, raros são os professores com treinamento especializado naquilo que ensinam” (GOODSON, 2012, p. 37). Postula ainda que, nesse estágio, há entusiasmo e interesse por parte dos alunos;
- Segundo estágio: ocorre o início de aproximações com uma cultura acadêmica, há um aumento do corpo de especialistas treinados oficialmente para fins educativos e cresce o papel das universidades. Aqui os discursos por legitimidade começam a mesclar aqueles elementos ligados a vida prática e utilidade para os alunos com questões referentes a *status* e prestígio acadêmico (GOODSON, 1990; 2012);
- Terceiro estágio: por fim, a comunidade disciplinar está estabelecida com a presença de professores e profissionais bem treinados e especializados. Possuem interesses e valores definidos. Há grande papel da universidade e acadêmicos na definição dos conteúdos e metodologias. O papel da tradição e do *status* acadêmico se torna fundamental na construção da legitimidade e na disputa por recursos e território no currículo (GOODSON, 1990; 2012).

A partir do terceiro estágio ocorre uma espécie de “profecia autorrealizada”, na qual se estabelece uma visão das matérias escolares

como sendo derivadas do melhor trabalho de acadêmicos e especialistas e atuando como iniciadores nas tradições acadêmicas e é geralmente aceita tanto por educadores quanto por leigos. É uma visão sustentada por portavozes governamentais e agências educacionais, associações de disciplinas e, talvez de forma mais importante, pela mídia” (GOODSON, 1990, p. 234).

Afinal,

uma vez que uma disciplina estabeleceu uma base acadêmica, é persuasivamente auto-profetizável argumentar (como o faz Hirst) que aqui está um campo de conhecimento do qual uma matéria escolar “acadêmica” pode receber contribuições e orientação geral. Essa versão dos eventos simplesmente celebra um *fait accompli* na evolução de uma disciplina e da matéria escolar associada (GOODSON, 1990, p. 234).

Ainda que seja possível questionar a linearidade do modelo proposto por Goodson, esse aponta para um movimento geral das disciplinas escolares: “a introdução de uma disciplina no currículo está vinculada a finalidades pedagógicas e utilitárias, mas sua consolidação depende de sua vinculação a uma tradição mais acadêmica” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 119). Também permite entender o caráter mutável e sócio-histórico das formas com as quais as disciplinas escolares buscam lidar com a questão da legitimidade frente ao corpo social e justificar sua presença no currículo escolar, bem como perceber que, ao longo do tempo, são possíveis diferentes composições de comunidade disciplinar e diferentes relações com a academia. Mais uma vez, ainda que não de forma explícita, o modelo proposto também permite entrever o papel legado à construção de subjetividades, uma vez que ligada a questão da legitimidade aparecem indicações sobre qual aluno se deseja formar. Todos esses temas se entrelaçam com aquelas três hipóteses apontadas como centrais em seu trabalho.

A sua insistência na análise das disciplinas escolares reside na constatação de que essas se tornaram o principal ponto de referência dos alunos com o advento da escolarização estatal de massas. Da mesma forma, o trabalho acadêmico e a educação passaram a se organizar em torno delas (GOODSON, 1997). Assim, se a educação reflete uma legitimidade que é partilhada socialmente, “a função social do ensino fixa parâmetros perspectivas e incentivos claros para os actores envolvidos na construção das disciplinas escolares” (GOODSON, 1997²⁶, p. 28). Numa relação entre actores internos às disciplinas escolares e actores externos, é estabelecida uma

²⁶ A versão consultada dessa obra é uma edição portuguesa. Dessa forma, serão mantidas as grafias originais quando forem realizadas citações diretas.

dinâmica que busca consolidar um apoio na forma de recursos materiais e apoio ideológico para a própria existência da disciplina e da estabilização das diferentes formas que essas assumem ao longo do tempo. No estudo das relações entre “interno” e “externo” às disciplinas escolares, Goodson (1997) desenvolve a noção de “padrões de estabilidade” e “padrões de mudanças”. Com isso, o autor consegue, de forma enfática, desnaturalizar a constituição do currículo e as próprias disciplinas escolares, além de relativizar a dependência em relação às disciplinas acadêmicas ou científicas de referência. Uma disciplina escolar é, então, “construída social e politicamente e os actores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo suas missões individuais e colectivas” (GOODSON, 1997, p. 27).

Os padrões de estabilidade ou de conservação das disciplinas tendem a ser mais comuns, pois, sempre que há um descompasso ou um conflito entre o interno e o externo, as mudanças não conseguem avançar e se tornam mais lentas ou pouco profundas. Para entender essa tendência, Goodson (1997) debate uma espécie de “papal social” das disciplinas nos sistemas educativos. A disciplina escolar proporciona uma estrutura para a ação. Os sistemas de ensino estatais ocidentais, de modo geral, organizam diversas de suas atividades em torno das disciplinas e são numerosos os exemplos que podem atestar a força destas como plataformas para possibilitar muito da vida cotidiana das escolas, bem como de contextos mais amplos da educação de massas. A definição de currículos, contratação de professores, elaboração de material didático, avaliações padronizadas em larga escala, divisão de alguns dos espaços escolares e outros se estruturam em torno das disciplinas. E mesmo as iniciativas que tendem a romper a organização ou a força das disciplinas o fazem em tensão ou oposição a estas. Ainda que não determine, a organização disciplinar coloca questões que guiam o debate. Dessa forma,

A disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objectivos e possibilidades sociais do ensino. Porque a definição da disciplina escolar como discurso retórico, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada faz parte das práticas de distribuição e de reprodução social (GOODSON, 1997, p. 31).

As disciplinas, então, como práticas institucionalizadas envolvem dimensões e actores diversos dos sistemas educativos, não apenas seus praticantes (o “interno”) e instâncias “superiores” de regulação (como legisladores, órgãos estatais, editoras de livros didáticos e outros). Uma mudança possui maiores chances de avançar e de

forma mais rápida quando há algum nível de sincronia entre esses. Enquanto, “um mosaico cuidadosamente construído durante os quatrocentos anos (ou mais) que demorou a delinear os sistemas educativos estatais”, a mudança nas disciplinas escolares depende da “invenção de (novas) tradições” (GOODSON, 1997, p. 31).

Como pensar, então, a mudança? O que poderia proporcionar a instalação de padrões de mudança? Para pensar as transformações, Goodson parte de um

corpus teórico-analítico baseado em uma preocupação historicista e, simultaneamente, em uma relevância situacional, ocasionada pela estrutura social de/em dado momento, somada à compreensão de que o engajamento e a decisão subjetiva são oportunizados pelo imbricamento contextual da história e da estrutura social (COSTA; LOPES, 2016b, p 1013).

Assim, as estruturas que colocam as “regras do jogo” internalizadas pelos atores sociais devem ser compreendidas num contexto histórico e como elementos que limitam, mas, ao mesmo tempo, capacitam esses atores a atuarem por transformações (GOODSON, 1997). Ganha relevo, então, a noção de comunidade disciplinar.

A comunidade disciplinar (ou comunidade de referência), “não deveria ser vista como um grupo homogêneo cujos membros comungam dos mesmos valores e definições de papéis, interesses e identidades” (GOODSON, 1997, p. 44), mas deve ser vista como um “movimento social”, composta por diferentes sujeitos e subgrupos com missões, objetivos e “tradições” distintas, cuja importância interna varia ao longo do tempo. Trabalham para a construção social e política das disciplinas empregando diversos recursos materiais e ideológicos na persecução de objetivos individuais e coletivos. Limitados e capacitados por estruturas sociais mais amplas (como as próprias disciplinas em si), precisam estabelecer relações com agentes externos na busca por recursos ou apoio ideológico. Por exemplo, “os interesses materiais dos professores – salário, promoção, condições de trabalho – estão intimamente ligados ao destino da sua disciplina especializada” (GOODSON, 1997, p. 46). São atores que “desempenham papel principal na promoção da disciplina escolar, pois a mobilizam com vistas à aquisição de benefícios profissionais” (COSTA; LOPES, 2016b, p. 1017). Seriam esses atores profissionais ligados aos campos científico, acadêmico e escolar, formando a comunidade disciplinar pesquisadores científicos, professores universitários e escolares que

articulados em diferentes períodos históricos sob um nome comum (o da disciplina) (...) operam na 'gestão' da disciplina, influenciando, gerando e cancelando oportunidades, mudando fronteiras e prioridades, sofisticando a burocratização com a institucionalização de associações especializadas, com normas e éticas próprias (COSTA; LOPES, 2016b, p. 1018)

A noção de comunidade disciplinar tem importância teórico-analítica para Goodson, pois permite avançar em relação a concepções de disciplina escolar mais tradicionalmente estabelecidas, as perspectivas filosóficas e sociológicas discutidas anteriormente. O ponto central é a consideração de que ainda que as disciplinas sejam construções sócio-históricas com fortes vinculações a interesses de grupos dominantes e a divisão e gestão do conhecimento científico-acadêmico, a atuação das comunidades disciplinares possui um grande papel na construção das disciplinas, seja mobilizando argumentos e interesses dos grupos dominantes (para obter o apoio externo necessário a mudança ou estabilidade das disciplinas), bem como na busca por aproximação das disciplinas escolares com suas correspondentes científicas e acadêmicas (para majorar seu *status* e legitimidade) (GOODSON, 1990). Difere, assim, de uma perspectiva que “focaliza a estrutura econômica (...) com generalizações nas quais o centro reconhecível seria a vinculação entre relações sociais de produção e o caráter reprodutivo da escola” (COSTA; LOPES, 2016b, p. 1016). Isso não significa ignorar a influência das estruturas econômicas sobre o currículo e as disciplinas escolares, mas o que “não pode ser eufemizado por uma macroanálise crítica é o caráter singular e articulado de tais grupos ao longo da história e em contextos sociais específicos” (COSTA; LOPES, 2016b, p. 1016).

Para o presente trabalho, tais noções de “mudança”, “estabilidade” e “comunidade disciplinar” possuem relevo, pois a constituição sócio-história desses padrões depende da construção e mobilização de discursos que leguem legitimidade a propostas de transformação ou conservação das disciplinas escolares. Ao mesmo tempo, essa mobilização se dá no seio dos embates, conflitos e negociações entre grupos que compõem uma comunidade disciplinar. Todavia, a partir das perspectivas teóricas que assumo na presente tese, me alinho com Costa e Lopes (2016b) ao problematizarem a noção de “comunidade disciplinar” tal qual teorizada por Goodson, conforme discutirei mais à frente.

A construção de uma razão e de uma individualidade dos sujeitos promovida pela Pedagogia e pelas disciplinas escolares “pouco se relaciona com as práticas culturais de produção do conhecimento acadêmico” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 120)

que não objetivam, de modo geral, a produção de identidades. As disciplinas escolares assumem um papel de “dispositivo moral” – sem negar, evidentemente, o apelo de formação “técnica²⁷” que venham a possuir. Todavia, como já discutido anteriormente neste trabalho, enquanto construções sociais as disciplinas estão sujeitas a embates e conflitos entre os membros de suas comunidades disciplinares e sujeitos externos. Assim, “por diferentes lutas políticas hegemonizamos campos disciplinares e constituímos nossas identidades nessas lutas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 121). Isso significa que as identidades em jogo (tanto dos sujeitos das comunidades disciplinares, quanto aquelas projetadas nos discursos disciplinares) estão sujeitas a mudanças e reconfigurações, são posições que se transformam ao longo dos embates e conflitos, bem como das disputas de interpretação, negociação entre diferentes poderes constituídos. Há momentos de construção de hegemonias que negociam com tradições que são forjadas e (re)interpretadas. São disputas discursivas que pretendem instituir um sentido para a disciplina escolar e, por consequência, para o sujeito a ser formado por ela e que por ela luta.

É nesse sentido que Costa e Lopes (2016b) problematizam a noção de comunidade disciplinar tal como trabalhada por Goodson (1990, 1997). Goodson compreende que na disputa por legitimidade, recursos e território para uma disciplina escolar, há um confronto entre diferentes identidades que compõem grupos e subgrupos que formam a comunidade disciplinar. Costa e Lopes (2016b), por outro lado, chamam a atenção para o fato de que, a partir de uma perspectiva discursiva, o confronto e o embate é que produzem as identificações. Trabalhar nesse sentido significa

evitar o foco em traços identitários profissionais das comunidades disciplinares e buscar a referência às subjetivações produzidas pela política curricular. (...) Investigar quem fala em nome da disciplina torna-se menos importante do que entender as identificações que constituem os discursos disciplinares e assim subjetivam os coletivos que falam em nome da disciplina, que dela se utilizam como oportunidade de envolvimento na política” (COSTA; LOPES, 2016b, p. 1027).

Compreendo que esse entendimento possui grande relevância, na medida em que conduz a pesquisa a entender a disciplina como “uma construção discursiva. Não é o conjunto de saberes primordiais a serem apropriados pelos integrantes de uma

²⁷ Utilizo aspas na palavra técnica para diferenciar o sentido que aqui emprego daquele utilizado na formação profissional. Técnica teria mais a ver com o conteúdo efetivo da disciplina escolar para utilização prática na vida social ou para fins de continuidade em estudos, inclusive, técnicos (em sentido profissional).

comunidade sem os quais dela estariam excluídos” (COSTA; LOPES, 2016b, p. 1018). Os sujeitos que se envolvem com a construção discursiva das disciplinas escolares também se constituem nesse processo e produzem sentido: sentido para a disciplina escolar, para seu papel social, para sua legitimidade e características.

Afinal, seguindo a trilha teórica de Maingueneau (2015), o discurso é uma forma de ação (nesse caso, produção de um sentido para a disciplina escolar), uma interatividade (entre os diversos sujeitos envolvidos com os conflitos e embates que a envolvem) e deve ser compreendido no bojo do interdiscurso (enunciados diversos, oriundos de formações discursivas são ativadas para a composição de discursos que são utilizados nos embates disciplinares). Na enunciação de discursos pró-disciplinares “são feitas referências à tradição curricular, aos discursos pedagógicos sedimentados, mas a própria luta política modifica tanto tradições quanto demandas, constituem outros discursos em virtude das articulações contextuais” (COSTA; LOPES, 2016b, p. 1018). Isso permite entender os diferentes deslocamentos discursivos que uma disciplina escolar como a Geografia sofreu e sofre ao longo da história, se reorganizando e rearticulando em torno de diferentes enunciados.

2.3.1 Sobre a permanência e força das disciplinas escolares

De modo geral, continua dominante, mesmo depois de quase cinco séculos, a organização disciplinar dos processos educativos em todos os níveis da educação formal. Mesmo mudanças educacionais recentes, no Brasil e no mundo²⁸, ao proporem alterações na organização curricular, fazem com base em ideias de integração de disciplinas. Desse modo, o debate “permanece no âmbito das disciplinas, parecendo pressupor um consenso em relação às disciplinas entendidas como válidas e legítimas de serem ensinadas” (LOPES, 2008, p. 19). Também sintomática dessa centralidade das disciplinas são os movimentos em torno da defesa

²⁸ Refiro-me aqui, principalmente, às reformas chamadas genericamente de “neoliberais” levadas a termo por diversos países ocidentais em maior ou menor profundidade desde os anos 1980. A generalização quase global dessa orientação nas políticas educacionais, bem como de determinadas características nos projetos de reforma (como, por exemplo, a organização curricular com base em habilidades e competências) pode ser tributada à grande influência de organismos internacionais multilaterais sobre os Estados nacionais. Além disso, há um intercâmbio de experiências e conhecimento acadêmico entre diferentes países, processo no qual a adoção de modelos e orientações oriundas de outros países parece conferir uma certa legitimidade e garantia de sucesso (LOPES, 2008). De toda forma, não pretendo com tais considerações guiar o entendimento para uma conclusão de que há homogeneidade nas políticas nacionais de diversos países, mas sim convergência em alguns pontos.

da manutenção da organização disciplinar mesmo frente a propostas que não tenham, explicitamente, a intenção de acabar com as disciplinas. Exemplo recente são as discussões em torno da Reforma do Ensino Médio (Lei 13 415/17) e as reações de grupos ligados a disciplinas que tradicionalmente fazem e fizeram parte da educação básica brasileira. São movimentos em busca de garantias da manutenção destas no currículo para essa etapa de ensino.

De modo semelhante, é possível pensar na permanência de um apelo à disciplina no seu eixo-corpo materializado nas discussões sobre “a falta de disciplina” ou “comportamentos inadequados” dos alunos em sala de aula como uma das determinantes para o insucesso escolar. Tal debate se revela na multiplicação de escolas militares ou militarizadas no país com foco na disciplinarização dos alunos, apoiada por um apelo discursivo em torno de supostos benefícios de um regime disciplinar diferenciado.

Assim, para encerrar, pelo menos por enquanto, a discussão sobre disciplina, retomo aqui um ponto convertido em questionamento. Sem pretender esgotar a questão, proponho-me a debater brevemente: o que explica a permanência e a força das disciplinas no âmbito da escolarização?

De início é preciso salientar que qualquer tentativa de resposta à essa questão não pode se abrigar sob a argumentação “meramente” epistemológica, mas precisa considerar o papel que processos sociais e políticos possuem na manutenção das disciplinas como uma das forças motrizes da escolarização moderna e contemporânea. Ou seja, “isso significa não assumir alguma suposta naturalidade da disposição disciplinar dos saberes, intrínseca e essencial desses mesmos saberes, mas significa, sim, buscar nas condições concretas da existência humana a raiz do pensamento disciplinar (VEIGA-NETO, 1995, p. 253). As escolhas curriculares que desembocam na permanência das disciplinas “são o resultado de complicados processos culturais e sociais em que entram em jogo representações, estratégias de poder, busca de legitimação, ações de ocultação e dominação etc.” (VEIGA-NETO, 1995b, p. 112).

Nessa perspectiva, é preciso entender que a chamada “virada disciplinar” que foi incorporada pela escola através do dispositivo do currículo, conduziu a uma fusão das ideias de escola e disciplinarização. Uma parece ser indissociável da outra, conforme os exemplos citados no início do presente item. Se a disciplinaridade foi a forma que o saber moderno encontrou para por “ordem” ao mundo, esse se dá tanto

através do “entendimento que se tem *sobre o mundo*, quanto do tipo de sujeito que cada um é – como se *vê* e como é *visto* – e do tipo de vida que cada um vive *no mundo moderno*” (VEIGA-NETO, 1995, p. 254 – grifos originais). Assim, a disciplina se tornou uma importante tecnologia de controle. Controle das individualidades, das sensibilidades e da forma como se *vê* e entende o mundo. Trata-se do “governo da alma” aludido por Popkewitz (1997, 2001). Daí que “mexer” com a disposição disciplinar do conhecimento e a perspectiva de disciplinarização de corpos vai muito além de uma operação epistemológica ou de “mudança de atitude”. Trata-se de mexer nos fundamentos da forma como se entende o mundo, a construção de subjetividades e mesmo do que se entende por conhecimento. Trata-se de alterar relações de poder-saber (VEIGA-NETO, 1995).

Se há uma relação estabelecida entre poder e governo²⁹ (PRADO, 2000), essa relação se desenrola através da produção de saberes e disciplinas. O saber não é apenas um produto das relações de poder, mas também sustenta relações de poder. É através da produção disciplinarizada do conhecimento que se desenvolvem especialistas que determinam não apenas o que somos, mas como devemos agir, pensar e sentir, ou seja, determinam o governo de subjetividades. Da mesma forma que o poder sustenta as relações que geram esses saberes de governo das individualidades, o próprio conhecimento dessas relações e saberes por parte dos “governados” gera poder em outro sentido, o da resistência (PRADO, 2000). Em síntese, sem confundir poder com saber, sem toma-los como sinônimos, “the exercise of power perpetually creates knowledge and, conversely, knowledge constantly induces effects of power. (...) It is not possible for power to be exercised without knowledge, it is impossible for knowledge not to engender power” (FOUCAULT, 1995b, p. 52-53)³⁰.

Dessa forma, a disciplina escolar se converte, então, em uma tecnologia de controle que, através da organização curricular disciplinar, controla espaços, tempos, saberes e sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011). Assim, a manutenção das disciplinas escolares corresponde a necessidades de controle para garantir

²⁹ Ver nota 12 para o sentido dado ao termo governo/governar.

³⁰ Tradução livre: “O exercício de poder perpetuamente cria saber e, no sentido inverso, saber constantemente induz efeitos de poder. Não é possível que o poder seja exercido sem saber; é impossível que o saber não engender poder”.

o atendimento às finalidades sociais da escolarização: os processos de seleção de alunos, a produção de diplomas para o sistema produtivo e a produção de padrões e tipificações sociais estáveis e legitimadas (...). É nos espaços disciplinares que professores e alunos podem atender a esses padrões e tipificações sociais, via construção da carreira dos alunos, produção de retóricas legitimadas e legitimadoras das atividades realizadas, garantia do *status* dos professores. Todas essas finalidades são distintas das finalidades sociais do mundo acadêmico e do mundo científico (...). (LOPES, 2005, p. 266).

Acrescento ainda as finalidades de produção de subjetividades, sobre formas de se portar e ser no mundo e, também, de produção de discursos sobre o mundo.

Em uma outra dimensão, Goodson (1990) ao estudar o processo de construção das disciplinas escolares, demonstra como, em muitos casos, o processo não se dá “de cima para baixo”, com as disciplinas escolares sendo influenciadas ou derivadas de disciplinas acadêmicas, mas o oposto: as disciplinas escolares, derivadas de aspirações e finalidades sociais buscam se introduzir no meio acadêmico como forma de garantir sua sobrevivência e prestígio. Assim, a manutenção da organização disciplinar e sua conexão com as disciplinas científicas/acadêmicas garantiria *status*, recursos, empregabilidade para profissionais e legitimidade social. As comunidades disciplinares buscam a promoção da disciplina mesclando recursos ideológicos e materiais em suas missões individuais e coletivas (GOODSON, 1997). Ou seja,

Goodson (...) constrói a reflexão sobre as operações da comunidade disciplinar como em um trabalho de retroalimentação com vistas ao crescimento dos domínios disciplinares. (...) Com o aumento da participação do nome disciplinar nos mais distintos espaços (acadêmico, científico e escolar), com a formação disciplinar na universidade, com as pesquisas e a fundação de associações disciplinares, com o conseqüente aumento de burocratização, o campo ganharia maior notoriedade e rigidez social, difundindo suas nuances timbradas e, assim, fortalecendo a edificação da disciplina escolar no currículo (COSTA; LOPES, 2016b, p. 1019).

Todavia, nessa busca pela manutenção de uma disciplina, as comunidades disciplinares são confrontadas com grupos externos, com os quais precisam negociar para a sua permanência e organização de tal ou qual forma nos currículos escolares (GOODSON, 1997). Nesse processo, os participantes da comunidade disciplinar não podem recorrer apenas a argumentos epistemológicos ou da tradição da disciplina, já que lidam com atores que não estão comprometidos, necessariamente, com a disciplina escolar em questão. Torna-se necessário, portanto, a mobilização discursiva de elementos que expressem objetivos para além da empregabilidade ou outros elementos corporativos.

Assim, Costa e Lopes (2016b), a partir de um registro pós-estrutural, atentam para o fato de que não é apenas o dinamismo interno às comunidades disciplinares que definem as políticas curriculares e, acrescento eu, por extensão, sua permanência e a disciplinaridade como um todo na escolarização. Mas é o contexto da produção de políticas curriculares que gera as oportunidades para que as disciplinas se estabilizem em torno de determinadas subjetivações e construam sua legitimidade. São, então, múltiplos os sentidos que se cruzam na produção de argumentos para a manutenção das disciplinas escolares. Sentidos que são construídos nos conflitos e no embate para a produção das políticas curriculares. Se a escola é a principal instituição de disciplinamento dos indivíduos, “instituição disciplinar por excelência” (SILVA, 1995, p. 252), o currículo desempenha papel fundamental nesse processo, pois “se corporifica, seja pelo seu conteúdo, seja pela sua forma, como o elemento que, na escola moderna, *se institui com e institui o pensamento disciplinar*” (VEIGANETO, 2008, p. 145 – grifos originais). Apoiado nessas bases, no próximo item discuto sobre a ideia de currículo e de que forma esse artefato pedagógico da modernidade se articula a ideia de disciplina e como pode ser mobilizado no contexto do presente trabalho.

2.4 CURRÍCULO: PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SELEÇÃO DE CONHECIMENTOS

Cherryholmes (1993) admite uma possível definição de currículo como aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender e, ao mesmo tempo, aquilo que eles não têm oportunidade de aprender, pois foi deixado de fora. A noção de “oportunidade de aprender” está ligada à ideia de legitimidade, uma vez que, o que aparece de forma explícita (ou mesmo implícita, caso seja aceita a definição de currículo oculto³¹) foi, de

³¹ “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. (...) Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conivente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, e geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação. (...) Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprendem-se no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia” (SILVA, 2016, p. 78-79).

alguma forma, legitimado como conhecimento socialmente relevante e aprovado por instâncias as mais diversas. Além disso, essa definição permite abarcar além daquilo que é entendido como currículo prescrito ou formal (documentos e normas para a atividade educativa) e inclui a prática e a vivência em sala de aula, uma vez que “oportunidade” pode incluir tanto o que é formalizado quanto aquilo que efetivamente acontece (ou espera-se que aconteça) na escola e outros espaços educativos.

Essa primeira aproximação de currículo parece interessante para o trabalho que aqui se desenvolve, pois conjuga alguns elementos que possuem ressonância em outras definições e teorias curriculares. Por exemplo, ao discutir a ideia de oportunidade como aquilo que aparece e o que não aparece no currículo, encaminha a noção para a ideia de uma construção social baseada em escolhas, rompendo com perspectivas essencialistas que apresentam o conteúdo do currículo como fato “inescapável” e naturalizam a presença de disciplinas e seus componentes no processo educacional. A ideia de legitimidade deixa entrever que aquilo que é considerado conhecimento válido precisa ser autorizado e legitimado por atores considerados competentes no processo. Assim como as disciplinas escolares necessitam de legitimidade para garantir sua presença e uma determinada configuração que venham a adotar, o currículo também necessita ser validado no que diz respeito aos seus conteúdos, ideologias e valores.

Essa definição direciona, porém não confina, o debate para uma questão recorrente no que diz respeito ao currículo: a seleção de conhecimentos (FORQUIN, 1992; GALIAN, 2016; LOPES; MACEDO, 2011; SACRISTÁN, 2013; SILVA, 2010; 2016). Desde sua origem, produzir um currículo tem significado estar envolvido com a seleção, o ordenamento e a classificação dos saberes que serão cobertos pela ação de ensinar (SACRISTÁN, 2013). Compreende-se o papel da escola, via currículo, como “um local – local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e símbolos” (FORQUIN, 1992, p. 28). Entretanto, se considerarmos que o que o currículo faz é propor a transmissão de uma cultura para os alunos, “nem tudo aquilo que constitui uma cultura é considerado como tendo uma tal importância, e, de todo modo, dispomos de um tempo limitado; por isso *uma seleção é necessária*” (FORQUIN, 1992, p. 31 – grifo original).

Desse modo,

se a conservação e a transmissão da herança cultural do passado constituem inegavelmente uma função essencial da educação em todas as sociedades (pois ninguém pode se subtrair ao imperativo da perpetuação do mundo humano e da continuidade das gerações), é preciso prontamente admitir também que esta reprodução se efetua ao preço de uma enorme perda ao mesmo tempo que de uma reinterpretação e de uma reavaliação contínuas daquilo que é conservado (FORQUIN, 1992, p. 29).

Trata-se da perda daquilo que, como já afirmado anteriormente, é deixado de fora e conservação daquilo que se entende como relevante. Acontece que a escolha entre o “dentro” e o “fora” do currículo pode estar ancorada em diferentes princípios e critérios. Esses “princípios e critérios” estão diretamente relacionados às finalidades que se pretende alcançar com o processo educacional. Para Silva (2016), trata-se de uma questão de identidade. Afinal, o objetivo de um processo de escolarização é a produção de um sujeito, pois “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (SILVA, 2016, p. 15).

É, dessa forma, que ao longo da história as diferentes concepções de currículo vão se modificando de acordo com as finalidades e os contextos sociais em que são produzidos e “dependendo das finalidades da escolarização e da concepção de conhecimento defendida, diferentes respostas são elaboradas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 70). Nesse processo, “os critérios podem ser acadêmicos, instrumentais, pragmáticos, científicos, historicamente situados, vinculados à capacidade de libertação humana ou à capacidade de produzir mudanças na estrutura social” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 91) entre outros. A construção de tais critérios e a defesa da legitimidade dos mesmos são uma tentativa de “em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar se orienta, modela e limita a autonomia dos professores” (SACRISTÁN, 2013, p. 17 – grifo original). Além dos embates entre os diferentes critérios, mesmo entre aqueles que defendem um mesmo critério, há conflito, pois, diferentes atores tentam fixar diferentes significados aos termos escolhidos como princípios de seleção de saberes.

Essa ideia de seleção de conhecimentos no currículo se dá em diversos níveis. Em um nível seleciona quais disciplinas comporão o percurso escolar dos estudantes. De forma mais radical, pode até mesmo determinar se a organização desses saberes e conhecimentos se dará de forma disciplinar ou outra. Por fim, determina o conteúdo de cada componente curricular (entendendo aqui que se opte por uma organização

disciplinar). É assim que a seleção curricular pode decretar a “vida” ou “morte” de uma disciplina, bem como sua estabilidade ou transformação em relação ao seu passado.

A seleção de conteúdos se apresenta como um recorte sobre uma realidade objetiva: frente ao mundo e o conhecimento produzido sobre este, realiza-se uma operação que pretende destacar aquilo que é considerado essencial para que os objetivos de um determinado projeto educativo e projeto de construção de subjetividade aconteça. Parte-se de uma visão especular do conhecimento: tal qual num espelho, a realidade concreta objetiva é capturada e reproduzida, re(a)presentada pelo conhecimento (lógica representacional) que é, então, categorizado, compartimentalizado e disciplinarizado pelo currículo. Ocorre, dessa forma, a criação de “um sentido para a escola como o lugar e o tempo em que determinados conhecimentos devem ser apreendidos, simplificando a seleção pela alusão a um conjunto de conhecimentos mais válidos que os outros” (MACEDO, 2017a, p. 24).

Todavia, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, abandonando a perspectiva representacional do conhecimento, o processo de seleção deve ser visto não como um mero recorte sobre uma realidade objetiva, mas como a construção dessa realidade. Nesse sentido, falar sobre “seleção de conhecimentos”, não significa aceitar as operações efetuadas como produtoras de uma verdade ou processos epistemológicos, mas sim compreender essa seleção como um processo de elaboração de um sentido para o currículo. Assim, cada tradição curricular que engendrou uma série de justificativas para legitimar as supostas escolhas de seus projetos para o currículo “é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40). A seleção de conhecimentos não se faz, portanto, sobre “um repertório de sentidos dos quais alguns serão selecionados para compor o currículo. São a própria produção de sentidos que se dá em múltiplos momentos e espaços, um dos quais denominamos currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Essa produção de sentidos que se coloca como um recorte sobre a realidade é fundamentada em e, ao mesmo tempo, engendra por relações de poder. É no campo da disputa política que alguns sentidos irão se colocar como dominantes sobre outros. São as relações de poder e, portanto, o conflito e a negociação, que determinarão a produção de hegemonias e de silenciamentos na produção curricular. Nessa perspectiva, “produzir um documento curricular, assim como escrever um projeto

educacional, desenvolver uma dada prática curricular ou defender uma tese, é se engajar em uma luta por hegemonia, lutar por uma dada fixação, uma dada representação (LOPES, 2012, p. 713).

Não se trata nunca de uma construção inescapável: sempre é uma tentativa de fixar um sentido, mas que sempre escapa do controle, pois “o significado não é, da perspectiva pós-estruturalista, pré-existente; ele é cultural e socialmente produzido” (SILVA, 2016, p. 123). Não se trata de circunscrever um sentido que estava lá, pronto, aguardando ser capturado, mas de um processo de significação e “como, no entanto, esse processo é atravessado por poder, alguns sentidos são bloqueados, enquanto outros emergem como efeitos de poder” (MACEDO, 2017a, p. 28). Assim, é possível retomar a definição proposta por Cherryholmes (1993), apresentada no início da presente seção, a ideia de currículo como a oportunidade e não-oportunidade de aprender e reinterpretá-la agora a partir da ótica do currículo como uma produção de sentido. Dessa forma, os significados colocados em circulação a partir do currículo apresentado, são uma tentativa de fixar os sentidos possíveis para a aprendizagem dos alunos ou não. As tradições curriculares que se constituem (na forma de teorias, princípios, manutenção de disciplinas e temas entre outras), resultam de um processo que se desenvolve sempre entre disputas de projetos que buscam se hegemonizar, buscando legitimidade para os sentidos que tentam fixar através da construção discursiva de justificativas para as escolhas efetuadas.

Assim, quando se fala sobre a construção de hegemonias e projetos vitoriosos na elaboração de currículos, é preciso evitar uma visão “exclusivista” sobre o tema. Em outras palavras, a “vitória” de um determinado projeto não significa a exclusividade de determinada abordagem sobre as orientações curriculares. É preciso levar em conta que o conflito é permeado pela negociação e pela produção de hibridismos, nos quais diferentes características de diferentes proposições acabam se combinando no resultado final dos currículos (LOPES; MACEDO, 2011). Um texto curricular “não consegue, por mais que tente seduzir o leitor a isso, proporcionar uma leitura única de seus pressupostos como a verdade textual curricular, sistematizando um dado conhecimento tido como universal” (DESTRO, 2021, p. 07). Ocorrem, então, traduções e ressignificações dos sentidos construídos pelos documentos curriculares quando esses passam a circular em outros contextos.

Esse processo de produção de sentidos, apresentado como uma seleção de conhecimentos e saberes une irrevogavelmente currículos e disciplinas: o mesmo

processo de legitimação e elaboração de justificativas para a seleção curricular também atinge as disciplinas. A legitimidade social de suas presenças na escola, bem como de determinadas formas que venham a assumir, estão ligadas à construção da legitimidade do currículo a que estejam associadas. Como se trata da produção de um sentido para o currículo e para a disciplina escolar, para além do ambiente escolar, também se trata da construção da realidade com que se entende o mundo. Nesse contexto, a ativação de uma rede de discursos para justificar as supostas escolhas operadas, redundam numa visão em que “o conhecimento é considerado como refletindo a realidade objetiva, e pretende-se que a separação entre as áreas de saberes que coexistem no interior do currículo corresponda a separações que existiriam ao nível próprio das coisas” (FORQUIN, 1992, p. 39). Trata-se do processo de disciplinarização do mundo (e da visão dos sujeitos sobre esse) discutida por Veiga-Neto (1995) e já referida anteriormente nesse trabalho.

Essa visão disciplinar de mundo, sustentada por uma divisão disciplinar do conhecimento aos quais os alunos têm acesso e que produz uma determinada subjetividade, não possui uma justificativa última “objetiva” que asseguraria a adoção de tais princípios de seleção por si. São operações de poder: “toda espécie de delimitação, quer ela seja material ou simbólica, supõe e induz, relações de poder” (FORQUIN, 1992, p. 38). Relações de poder entre as diferentes disciplinas (aquelas que podem ser consideradas pertinentes ou não de figurar no currículo, qual a extensão e aprofundamento serão dados aos conteúdos de cada uma delas); relações de poder entre partidários de diferentes abordagens para uma mesma disciplina; relações de poder entre os indivíduos que participam do processo educacional, pois, mais uma vez, em última instância trata-se da disputa pela produção de uma subjetividade daqueles educados sob um determinado modelo curricular.

Dessa forma, o entendimento de currículo aqui apresentado, encaminha as análises para a compreensão das relações que engendram a produção de sentido; “mais do que sua fidelidade a um suposto referente, o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção” (SILVA, 2016, p. 123). O que cada corrente que pensa e teoriza como sendo currículo e, portanto, estabelece os critérios e condições para a seleção de conhecimentos, ganha um estatuto de verdade, mas na perspectiva aqui adotada, trata-se de investigar não a validade das afirmações. Desloca-se a pergunta de “isso é verdade?” para “por quê isso é considerado verdade?”. Ou seja, “a questão não é saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber

por que esse algo se *tornou verdadeiro*” (SILVA, 2016, p. 123 – grifo original). Do mesmo modo, a partir de uma perspectiva discursiva, trata-se, também, de entender “como isso se coloca como verdade?”. Ou seja, como se constrói um efeito que objetiva fixar alguns sentidos como verdade. A dimensão política da produção de sentidos para o currículo e para as disciplinas torna-se, então, uma questão de grande relevância.

2.5 CURRÍCULO E POLÍTICA CURRICULAR

De forma sintética, “as políticas de currículo visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e ou para uma transformação social almejada” (CUNHA; GARSKE, 2012, p. 80). Colocam-se como orientações, justificadas em objetivos últimos, para condução do trabalho pedagógico nas escolas. Pretendem que seus efeitos se estendam para além das salas de aula; de forma direta ou indireta, podem incidir sobre políticas de produção de materiais didáticos, formação de professores, financiamento da educação pública, estar ligados a políticas de avaliação de sistemas educativos, entre outros. Assim, “nas políticas, o discurso define como são os termos de um debate político, quais agendas e ações prioritizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252).

Em seu processo de elaboração, tais políticas articulam diferentes vozes que expressam interesses e projetos em disputa. Também, os documentos produzidos no âmbito das políticas curriculares (e educacionais como um todo) focalizam as questões e problemas cujos formuladores e outros envolvidos reconhecem como legítimas e relevantes e

Uma proposta curricular é sempre decorrente do diálogo com outros textos e discursos já produzidos ou que estão circulando em outras esferas do poder público e da sociedade civil, assim como é sempre decorrente de processos de recontextualização do texto político no interior da prática pedagógica para a qual se dirige (LOPES, et. al., 2008, p. 10).

Dessa forma, por mais que os documentos produzidos, bem como as ações desencadeadas pelas políticas pareçam peças unitárias, as políticas

envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos,

criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13)

Não conseguem abarcar ou prever todas as dimensões que podem vir a influenciar ou afetar os objetos aos quais se direcionam. Em geral, são pensadas para contextos abstratos que não consideram as condições materiais, institucionais e outras das instituições e lugares em que serão performadas (MAINARDES; BALL, 2011). Assim, os resultados podem ser imprevisíveis ou distantes daqueles pretendidos a partir de suas formulações originais. Pois,

os fluxos da política são também fluxos do discurso – metalinguagens que orientam pessoas a viver como pessoas. Novas narrativas sobre o que conta como boa educação estão sendo articuladas e validadas. (...) Na prática, as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos (MAINARDES; BALL, 2011, p. 13).

Esses elementos – inexatidão, disputas entre grupos diversos, distanciamento entre os contextos para os quais as políticas são pensados e aqueles em que efetivamente se aplicam, bem como a multiplicidade de atores que deverão se guiar e orientar pelos ditames das políticas curriculares – produzem

diferentes quantidades de “espaços de manobra”, mas são sempre objeto de alguma forma de tradução ou de “leitura ativa”, processos que permitem a compreensão de textos dentro dos limites de ação – um processo de representação, reordenação e refundamentação (MAINARDES; BALL, 2011, pp. 13-14).

Focalizando especificamente os textos das políticas e, no caso aqui em questão, os documentos curriculares, estes representam a política; são intervenções na forma de textos sobre as práticas curriculares (e pedagógicas em sentido amplo), porém as respostas a estas tentativas de intervenção sobre a prática são sempre “interpretações das interpretações” realizadas em contextos institucionais diversos, em razão das histórias, experiências, valores, interesses e propósitos de quem lê” (LOPES, 2012, p. 704). Da perspectiva de uma abordagem discursiva, os textos curriculares são, então, tentativa de fixação de sentidos, mas que nunca são totais: sempre escapam as interpretações e ações decorrentes.

Se por um lado, as políticas “não são (...) fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da

prática” (MAINARDES; BALL, 2011, p. 14), por outro, as interpretações não são totalmente livres. Afinal, ainda que os professores (e outros) sejam “proactive, ‘writerly’ readers of texts, their readings and reactions are not constructed in circumstances of their own making (BALL, 1993, p. 12)³². As políticas colocam questões e contextos que passam a circular e a fazer parte do cotidiano daqueles envolvidos no processo educacional. Ainda que seja para negar, se recusar ou resistir, é em relação à política – e ao texto da política – que essas ações se desenrolam.

As políticas, então, produzem uma “verdade” e um “saber” sobre os currículos através de exercício de poder, na forma de discursos (BALL, 1993). Entender as políticas curriculares (e o currículo em si) como discurso, significa entender tais políticas como: a) exercícios de poder que direcionam ações e pensamentos; b) construção sistemática dos objetos sobre os quais, supostamente, falam; e c) como ocorre o estabelecimento de um contexto que rege aqueles autorizados a falar, o que falar e como agir. Se os discursos “are about what can be said, and thought, but also about who can speak, when, where and with what authority” (BALL, 1993, p. 14)³³ uma política curricular tenta circunscrever aqueles autorizados a falar sobre o currículo, de que forma e em quais contextos. Trata-se da construção de certas possibilidades, nas quais “words are ordered and combined in particular ways and other combinations are displaced or excluded” (BALL, 1993, p. 14)³⁴. No mesmo sentido, as políticas curriculares mais do que capturar um sentido pré-existente ou refletir uma determinada realidade para o currículo e, por extensão, para as próprias disciplinas escolares, promovem uma ativa construção do que entendemos, como agimos e como sancionamos e prescrevemos comportamentos “curriculares”.

Assim, apesar da possibilidade de interpretação, recriação e subversão do texto curricular, há sempre “constrangimentos discursivos” e tentativas de imposição de “leituras e interpretações privilegiadas” (LOPES, 2012), construção de hegemonias (LACLAU; MOUFFE, 2015b). Ou seja, existem relações de poder que direcionam e buscam orientar as interpretações dos textos das políticas curriculares, inseridas nos próprios textos como nas instâncias reguladoras e por outros instrumentos (como avaliações padronizadas em larga escala, por exemplo). O ponto central aqui é

³² Tradução livre: “proativos, leitores ‘escritores’ dos textos, suas leituras e reações não são construídas em circunstâncias produzidas por eles próprios”.

³³ Tradução livre: “são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com qual autoridade”.

³⁴ Tradução livre: “palavras são ordenadas e combinadas de modos particulares e outras combinações são deslocadas ou excluídas”.

there are real struggles over the interpretation and enactment of policies. But these are set within a moving discursive frame which articulates and constrains the possibilities and probabilities of interpretation and enactment. We read and respond to policies in discursive circumstances that we cannot, or perhaps do not, think, about (BALL, 1993, p. 15)³⁵.

Essas “circunstâncias discursivas” se constroem através de “articulações hegemônicas” e os textos “estão inseridos em um discurso que tenta fixar, ainda que provisoriamente, determinadas significações” (LOPES, 2012, p. 706). Desse modo, “as políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas)” (MAINARDES; BALL, 2011, p. 14). Em síntese, pensando nesses termos, “the effect of policy is primarily discursive; it changes the possibilities we have for thinking ‘otherwise’. Thus, it limits our responses to change, and leads us to misunderstand what policy is by misunderstanding what it does” (BALL, 1993, p. 15)³⁶.

Essa disputa pela redação e interpretação dos textos das políticas curriculares, faz com que estes sejam, assim como outros, textos coletivos, fruto de disputas e negociações entre partes cujos interesses se pretendem hegemônicos. Consequentemente, os documentos curriculares, “a despeito de cancelados pelo Estado e construídos em comissões de Ministérios ou secretarias, são enunciações coletivas (...). Seus sentidos são historicamente construídos em espaços (sempre) políticos e, portanto, contestados” (MACEDO, 2008, p. 96). Na produção de um documento curricular, há um engajamento em uma luta por hegemonia, uma luta por uma dada fixação, uma dada representação (LOPES, 2012). Ocorre a busca pela produção de sentidos que tentem garantir “supostos consensos a priori – cultura comum, projeto de nação, cidadania, currículo único, qualidade da educação – (...) opera-se como se existisse um particular que definitivamente pudesse (e devesse) se hegemonizar como universal)” (LOPES, 2012, p. 712).

³⁵ Tradução livre: “existem disputas reais sobre as interpretações e promulgação de políticas. Mas estas são dispostas no contexto de um quadro discursivo em movimento, que articula e constriange as possibilidades e probabilidades de interpretação e promulgação. Lemos e respondemos a políticas em circunstâncias discursivas que nós não podemos ou talvez simplesmente não pensamos sobre”.

³⁶ Tradução livre: “o efeito da política é primariamente discursivo; ela muda as possibilidades que temos apra pensarmos ‘de outra forma’. Assim, ela limita nossas respostas à mudança e nos leva a compreender mal o que a política é, pois compreendemos mal o que ela faz”.

Compreender o texto curricular como enunciação (ou como discurso), permite “superar a ideia de que há algo especificamente distinto entre o texto curricular escrito nesse espaço político (...) e os textos que os professores escrevem diariamente no contexto da prática” (MACEDO, 2008, p. 94-95). Afinal, qualquer que seja a manifestação do currículo (o texto das políticas curriculares, os textos produzidos para orientação dos trabalhos nas escolas, os livros didáticos e seus recortes e seleções e outros) são, todos eles, produção de sentido. Ou seja, são discursos que tentam se hegemonizar. São eles prática de significação, criação ou enunciação de sentidos (LOPES; MACEDO, 2011). Os diferentes âmbitos em que ocorrem texto e prática se influenciam mutuamente, se imbricam “de forma não linear, complexa e interativa na produção do texto curricular” (MACEDO, 2008, p. 93).

É assim que Costa (2021) enfatiza que a política curricular pode ser pensada como uma textualização ampla, que vai além do texto da política curricular e da legislação. Textos que estabeleçam uma intervenção e uma interlocução com esses documentos da política, também podem ser considerados como produções curriculares, “momentos de um texto curricular mais amplo, sempre afetado na/ pela relação com a alteridade” (COSTA, 2021, p. 04). Essa compreensão tem um papel fundamental para o trabalho que aqui desenvolvo. Quando busco textos para investigar a legitimação e a construção de sentidos para a Geografia como disciplina autônoma nas escolas, vou além dos documentos oficiais e abarco outras produções das mais variadas fontes, conforme estabeleço nos capítulos 06 e 07.

Quais seriam, então, de forma geral, os sentidos atribuídos, hegemônicos ou que tentam se hegemonizar, atualmente, nas políticas de currículo? Para responder a essa pergunta é necessário atentar para o fato de que as políticas educacionais atuais se dão num contexto de transformações ocorridas nas práticas políticas, econômicas e culturais desenvolvidas no capitalismo como resposta as suas crises internas, desde mais ou menos meados dos anos 1970 no mundo de um modo geral (HARVEY, 2003) e a partir dos anos 1990 no Brasil. As políticas públicas para educação passaram a se guiar por um ideário liberal de redução tanto das despesas estatais (redução do Estado de Bem-estar-social) como de sua presença nas atividades econômicas (o chamado “Estado Mínimo) e uma redefinição do papel estatal como regulador ou gerenciador. No setor público, isso envolve “privatização, liberalização e uma

imposição de critérios comerciais em algum setor residual” (JESSOP³⁷, 1994, p. 30 *apud* BALL, 2011). Na educação, mais especificamente, houve a adoção de um discurso que prega uma lógica economicista e fiscal para a definição de metas, objetivos e processos a serem alcançados e o “desmantelamento dos regimes organizacionais profissionais-burocráticos e sua substituição por regimes empresariais mercadológicos” (BALL, 2011, p. 25) focados em concepções de “qualidade” expressas quantitativamente e descoladas de condicionantes estruturais e conjunturais do cotidiano escolar. Ainda, o “Estado intervém, nesse processo, como agente regulador das políticas educativas de modo enfático e centralizado, muito embora o discurso do Estado mínimo e descentralizador” (HYPOLITO, 2010, p. 1338). Passa a ocorrer um

movimento de empresariamento do Estado e da alma humana [que] faz-se acompanhar de uma ética e de uma linguagem baseadas no mercado e na performatividade, impondo novas categorias e termos para pensar o mundo, a sociedade e os indivíduos. A defesa da educação como direito social e bem público vem se tornando rapidamente no imaginário social algo ultrapassado e inalcançável (...) (GARCIA; ANADON, 2009, p. 66).

Acompanhando essa transformação, a “introdução de sistemas de avaliação [e informações] da educação e do desempenho docente é crucial para essa regulação por parte do Estado, que passa a controlar e a avaliar desde longe, por meio da contratação de terceiros para realizar a avaliação externa” (HYPOLITO, 2010, p. 1339), objetivando o acompanhamento das políticas educacionais implementadas, mensurar seus efeitos, alcance, definição de prioridades e propagandeado como uma forma de prestação de contas para a sociedade. São exemplos de sistemas avaliativos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e avaliações regionais como o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e sistemas de informação, como o Censo Escolar e o Censo da Educação Superior. São tais sistemas que “norteiam, em grande parte, as políticas públicas colocadas em práticas pelos governos municipais, estaduais e federais, bem como as pressões por modificações e melhorias nos sistemas de ensino

37JESSOP, B. The Transition to post-Fordism and Schumpeterian workfare state. IN: BURROWS, R; LOADER, B. (Orgs.). *Towards a Post-Fordist Welfare State?* London: Routledge, 1994.

são fortemente influenciadas pelos seus resultados” (ANDRÉ, 2012, p.108). Constituem as chamadas políticas de responsabilização (ou *accountability*), que buscam responsabilizar os agentes da educação (professores, alunos, gestores e outros) pelos seus resultados.

Apontam autores da área (GARCIA; ANADON, 2009; HYPOLITO; AITA, 2013; LOPES; LÓPEZ, 2010; ALVES, 2014) que um dos efeitos mais notórios das políticas de responsabilização sobre as políticas curriculares atuais é a instalação “nos estabelecimentos de ensino de uma corrida desenfreada em busca de índices e resultados” (HYPOLITO; AITA, 2013, p. 381). Ocorre um “afastamento gradual do Estado em seu financiamento, mas não em sua regulação” (LOPES; LÓPEZ, 2010) que é expressa no cotidiano escolar através da subordinação das práticas educativas a uma “exterioridade, a partir da adoção de regras e da utilização de um suporte material (livros, mídia institucional, parâmetros) que se quer prescritivo, estandardizado e, por isso, mesmo passível de ser classificado, mensurado e comparado, sempre com a finalidade de se atingir metas” (LOPES; LÓPEZ, 2010).

É nesse panorama geral que “os exames e os sistemas de avaliação funcionam como reguladores das práticas curriculares e das decisões pedagógicas das escolas” (HYPOLITO; LEITE; VIEIRA, 2012, pp. 8-9). Passa a vigorar uma “compreensão restrita do currículo como conteúdos a serem validados por sistemas de avaliação centralizados nos resultados e [a formação dos] consequentes *rankings* de escolas e de alunos” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 90). Nesse processo, “o fracasso da qualidade da educação pública vem sendo atribuído por uma descentralização da culpa, que recai em última instância na responsabilização das escolas, do corpo docente, dos estudantes e pais” (HYPOLITO, 2010, p. 1343). Por fim, “há até diminuição das ações burocráticas do Estado, mas não de seu poder de intervenção” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 241).

É necessário considerar que, ao entender

as políticas de currículo como produção de sentidos e significados para as decisões curriculares em múltiplos contextos, de maneira a constituir um ciclo contínuo de produção de políticas (BALL, 1994), não trabalhamos com o entendimento de que essa cultura da performatividade seja um discurso produzido exclusivamente pelo Estado ou pelas agências governamentais (...). Reinterpretações globais e locais se inserem nos discursos políticos de currículo. Por essas reinterpretações, o discurso se torna muito mais matizado e capaz de produzir efeitos variados. (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 90).

3. INDICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Abordagens que teorizam sobre a questão do discurso e de suas relações com currículo e política curricular, abrem possibilidades de ação metodológica que permitem a realização das reflexões sobre a construção da legitimidade da Geografia como disciplina autônoma. Permitem que seja dado um tratamento analítico aos textos das políticas curriculares, bem como às relações políticas que produzem, fazem circular, disputam, negociam e tentam hegemonizar determinados sentidos sobre a Geografia na escola.

Assumir que os termos disciplina/ currículo/ política curricular pode ser compreendidos e analisados sob uma perspectiva discursiva, implica em assumir uma série de posicionamentos teóricos e metodológicos para a investigação que pretendo conduzir. Assim, tenciono no presente capítulo indicar caminhos em duas dimensões relacionadas. São elas: o que entendo por uma “perspectiva discursiva” e a indicação de algumas implicações metodológicas na perspectiva da Análise do Discurso Francesa e a discussão sobre políticas curriculares na perspectiva da Teoria do Discurso.

3.1 DISCURSO E ANÁLISE DO DISCURSO

Para discutir a noção de discurso é necessário retomar algumas proposições sobre termos relacionados como língua, fala e linguagem. O ponto central que conecta essas noções e da qual pode emergir a noção de discurso é o debate sobre o caráter individual ou social da língua e da fala, do enunciado e da enunciação, em suma, do processo de comunicação. Nesse debate, as postulações teóricas de Saussure são uma referência – tanto para aqueles que as assumem como válidas, como para aqueles que as rejeitam e, então, constroem novas proposições (BRANDÃO, 2012).

Saussure estabeleceu a linguagem como um fenômeno mais amplo, do qual a língua é um recorte essencial que “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade aos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p. 17). Enquanto objeto da linguística, é “algo abstrato e ideal a constituir um sistema sincrônico e homogêneo” (BRANDÃO, 2012, p. 07). A língua, então, se constitui em algo externo aos indivíduos e impossível de ser modificada pelo falante, pois está submetida às regras estabelecidas entre os membros de uma dada

comunidade. Trata-se de uma “estrutura constituída por uma rede de elementos em que cada elemento tem um valor funcional determinado” (PETTER, 2010, p. 14)³⁸.

Nessa visão sobre o complexo língua-linguagem, a fala aparece como uma manifestação individual da língua, fruto de escolhas e seleções operadas pelo falante a partir do sistema abstrato geral que é a língua. Assim, opera-se uma separação que entende a língua como algo social e a fala como algo individual. Colocado de outra forma, o objeto da fala, o enunciado, é “um ato individual e, portanto, uma noção não pertinente linguisticamente” (BRANDÃO, 2012, p. 08) e, portanto, não tratável analiticamente.

Em outra perspectiva, Bakhtin “atribui um lugar privilegiado à enunciação enquanto realidade da linguagem” (BRANDÃO, 2012, p. 08): o enunciado é composto não apenas daqueles elementos do sistema abstrato que é a língua, mas também de uma dimensão não verbal, o contexto de enunciação. Assim, ganha destaque a fala enquanto elemento tratável analiticamente, pois trata-se de um fenômeno social, fruto de uma interatividade entre o falante e aquele a quem se direciona a fala. Nessa teorização, o Outro

desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o linguístico e o social. O percurso que o indivíduo faz da elaboração mental do conteúdo, a ser expresso, à objetivação externa – a enunciação – desse conteúdo é orientado socialmente, buscando adaptar-se ao contexto imediato do ato da fala e, sobretudo, a interlocutores concretos (BRANDÃO, 2012, p. 08).

Ultrapassa-se, dessa forma, o esquema elementar da comunicação que considera uma linearidade dos elementos da comunicação, “como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a” (ORLANDI, 2015, p. 21). Não se trata, portanto,

de transmissão de informação apenas, pois, *no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos (...)*. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. (ORLANDI, 2015, p. 21, grifos meus).

³⁸ “A teoria de análise linguística que desenvolveram, herdeira das ideias de Saussure, foi denominada *estruturalismo*” (PETTER, 2010, p. 14 – grifo original).

Assim, compreender a linguagem enquanto um discurso ultrapassa o entendimento desta como apenas um instrumento de comunicação ou expressão do pensamento. O discurso é “palavra em movimento, prática de linguagem” (ORLANDI, 2015, p. 15), uma prática de produção de efeito de sentido entre interlocutores. Trata-se da linguagem em uma visão interativa e um modo de produção social (BRANDÃO, 2012). Assim, se por um lado

a língua constitui a condição de possibilidade do “discurso”, pois é uma espécie de invariante pressuposta por todas as condições de produção possíveis em um momento histórico determinado; [por outro lado] os processos discursivos constituem a fonte da produção dos efeitos de sentido no discurso e a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido (BRANDÃO, 2012, p. 42).

Parte-se, então, da ideia de que o discurso é a materialidade específica da ideologia e a materialidade específica do discurso é a língua. Trata-se da relação língua-discurso-ideologia. O discurso, é, então, “o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/ para os sujeitos” (ORLANDI, 2012, p. 15).

Algumas ideias-força sobre a noção de discurso parecem ser especialmente potentes para as análises objetivadas por mim neste trabalho. Antes de apresentá-las, é necessário, porém realizar uma importante observação sobre o termo discurso. Para Maingueneau (2015):

Discurso se emprega de duas maneiras: - como substantivo *não contável* (“isto deriva do discurso”, “o discurso estrutura nossas crenças”...); - como substantivo contável que pode referir acontecimentos de fala (“cada discurso é particular”, “os discursos se inscrevem em contextos”...) ou conjuntos textuais mais ou menos vastos (“os discursos que atravessam uma sociedade”, “os discursos da publicidade”...). Tal polivalência permite que “discurs” funcione, ao mesmo tempo, como algo referindo objetos empíricos (“há discursos”) e como algo que transcende todo ato de comunicação particular (“o homem é submetido ao discurso”). Isto favorece uma dupla apropriação da noção: por teorias de ordem filosófica e por pesquisas empíricas sobre o funcionamento dos textos” (p. 23).

De toda forma, essas duas maneiras não se excluem e podem ser utilizadas concomitantemente uma sem prejuízo da outra. São as ideias-força sobre a noção de discurso³⁹:

³⁹ Além das quatro ideias-força aqui apresentadas, Maingueneau (2015) apresenta outras: a) o discurso é uma organização além da frase; b) o discurso é contextualizado; c) o discurso é assumido por um sujeito; d) o discurso é regido por normas. Apesar de importantes, selecionei essas discutidas no corpo do texto por possuírem maior relação com os objetivos da pesquisa que aqui desenvolvo, conforme ficará mais claro após sua exposição.

a) O discurso é uma forma de ação

Ao enunciar algo, o falante, além de fazer uma representação sobre o mundo, age sobre o outro (MAINGUENEAU, 2015). Mesmo enquanto representação sobre o mundo trata-se de uma forma de ação sobre o mundo, pois visa criar uma determinada visão e conformar um sentido para esse. Em relação ao outro, o interlocutor, o discurso visa modificar este construir por/para/com este um sentido sobre o que se fala. Afinal, um signo não apenas “significa”, mas “significa para”. Ou seja, ocorrem dois processos ao mesmo tempo: a significação da linguagem e um ato de transmissão de algo, sendo a transmissão a própria significação, a produção de um efeito sobre o outro (CHARADEAU, 2011). Partindo dessas ideias, “o problema que se coloca então é o da articulação entre, de um lado, aquilo a que remetem os discursos do ponto de vista dos valores, e do outro lado, os efeitos que os discursos são capazes de produzir” (CHARADEAU, 2011, p. 08).

Também enquanto ação, o discurso é um processo de constituição de sujeitos. Nesse sentido,

o sujeito da Análise do Discurso de linha francesa (AD) é uma posição, um lugar social. Ele não é o indivíduo, sujeito empírico, mas o sujeito do discurso, que carrega marcas do social, do ideológico, do histórico e tem a ilusão de ser a fonte do sentido. Se o sujeito, na Análise do Discurso pecheutiana, é posição entre outras, à medida que se posiciona no seu discurso, passa a subjetivar-se diante da posição na qual está inserido (DA SILVA, 2019, p. 166).

Retomando discussões anteriores nas quais discuti as formas pelas quais as disciplinas podem ser entendidas como instrumentos de subjetivação, entender a disciplina escolar Geografia numa perspectiva discursiva permite compreender, entre outras coisas, de que formas os discursos sobre sua legitimidade, bem como os enunciados por ela veiculados produzem posições de sujeitos.

b) O discurso é interativo

Além da manifestação mais evidente da interatividade do discurso – a troca oral ou conversação –, qualquer enunciação, mesmo aquelas produzidas sem a presença direta de um destinatário, “se dá em uma interatividade constitutiva. Qualquer enunciação supõe a presença de outra instancia de enunciação, em relação à qual alguém constrói seu próprio discurso (MAINGUENEAU, 2015, p. 26). Por isso que há muitas formas de se referir àqueles a quem se dirigem os discursos: “interlocutor”,

“interactante” e, aquela que será utilizada aqui, “coenunciador”. Reservo o uso do termo coenunciador, pois entendo que aquele a quem se dirige o discurso também participa do processo de enunciação. Seja porque é considerado nas escolhas linguísticas e discursivas do enunciador, seja porque o processo de interatividade pressupõe também um processo de significação conjunta. Afinal,

não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque (ORLANDI, 2012, p. 19).

Utilizar a noção de discurso para estudar a construção da legitimidade da Geografia, significa assumir que essa construção se dá na interação entre diferentes atores. A produção, circulação e tentativas de fixação de sentido nesse respeito se dão na interação entre esses atores. O enunciado em um documento curricular, livro didático ou manifesto em defesa da permanência da Geografia no currículo possui um enunciador que interage durante essa enunciação com seu coenunciador. Por sua vez, no processo de leitura e interpretação, a construção de sentido realizada pelo coenunciador é resultado da interação com o enunciador.

c) O discurso é compreendido em interdiscurso

Os discursos circulam, significam, se modificam e agem sobre as pessoas e a realidade em uma constituição interativa uns com os outros. Só é possível interpretar um enunciado se for possível relacioná-lo a “todos os tipos de outros enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras” (MAINGUENEAU, 2015, p. 28). Mesmo quando um enunciado se constitui em um discurso de oposição ou negação de outro, estabelece-se aí uma relação interdiscursiva (quem nega, nega algo previamente constituído, previamente enunciado). De forma mais direta, quando se enuncia algo de modo “afirmativo” recupera-se sentidos previamente estabelecidos; todo enunciado está inscrito em um “dialogismo generalizado; princípio que recusa o fechamento do texto, aberto aos enunciados exteriores e anteriores, cada enunciado participando assim de uma cadeia verbal interminável” (MAINGUENEAU, 2015, p. 28). Aquilo que se diz não é exclusividade ou propriedade particular de quem diz; as palavras significam pela história e em relação com a história. Há sempre

uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre interdiscurso e intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação. (...) A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação) (ORLANDI, 2012, p. 30-31).

Ainda que considerados “superados” ou “vencidos” pelas propostas subsequentes para a Geografia, toda produção discursiva histórica em torno de um determinado modelo de Geografia é ativamente recuperada, hibridizada, ressignificada, assumida ou negada no todo ou em partes pelas propostas “vencedoras” hegemônicas. São as redes de interdiscurso que constroem a memória discursiva da disciplina.

c) O discurso é uma construção social do sentido.

Em coerência a tudo que já foi discutido até o momento, a construção social a qual esse item se refere se relaciona às práticas discursivas que continuamente constroem e reconstróem através do discurso o sentido (MAINGUENEAU, 2015). Ainda que obra de indivíduos, essa construção é obra de indivíduos interpelados pela ideologia e pelas configurações sociais e históricas do período em que vivem. Cruzando essa discussão com aquela realizada antes sobre interdiscurso e sobre a articulação entre língua e ideologia que o discurso promove, é possível dizer que “o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2012, p. 18). O caráter social da construção do sentido pelo discurso se dá em um contexto em que “nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos” (ORLANDI, 2012, p. 20). A língua enquanto fenômeno social é a condição de possibilidade do discurso.

A disciplina escolar Geografia enquanto um discurso sobre o mundo, bem como os discursos que versam sobre sua legitimação são construções sociais: são verdades produzidas em um contexto histórico e social específico. Estabelecem regimes de verdade amarrados às outras verdades do seu tempo.

A partir do exposto sobre as relações língua, linguagem e discurso, duas perguntas se impõem: a) de que forma tais noções podem auxiliar na obtenção de respostas para a questão central do trabalho; b) de que forma tais noções podem ser operacionalizadas de forma coerente com a dimensão teórica sobre disciplinas e currículo já apresentadas?

Entender a Geografia que se ensina na escola, bem como os currículos de Geografia como um discurso possibilita que se investigue como se constroem os sentidos para a sua legitimação. Nesse processo, diversas vozes se relacionam e os documentos a serem analisados se tornam um testamento da dinâmica entre diversos sujeitos e podem ser encarados como um espaço de interação entre diversas “formações discursivas materializando o discurso sobre ciência na escola e mediando interações entre sujeitos, autores e leitores, implícitos e empíricos” (MARTINS, 2006, p. 117).

Dessa forma, sob a ótica do discurso, os diversos documentos curriculares são um importante instrumento de interação entre atores (acadêmicos, autores, burocratas, professores, alunos e outros) na produção de sentidos sobre a realidade e sobre as disciplinas de referência. Considerando essa relação entre sujeitos de diferentes comunidades discursivas, é possível realizar análises que passem de uma lógica que relega a esses textos o papel de “uma normatização de sentidos previamente autorizados pelo discurso científico-escolar, para estudos das formas de interação entre sujeitos inscritos em diferentes comunidades discursivas, entre si, e entre eles e o conhecimento científico” (MARTINS, 2006, p. 128-129).

Pode-se, então, afirmar que tais documentos são uma prática discursiva cujos atos enunciativos “se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade (...) obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As coisas ditas, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo” (FISCHER, 2001, p. 204).

Dessa forma, os textos curriculares veiculam discursos que constroem um sentido e determinam a realidade da própria noção de “Currículo de Geografia” e sobre a própria Geografia e sua realidade social enquanto disciplina da educação básica. Essa compreensão não trata “os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2016, p. 56).

Se os diferentes enunciados que formam os discursos podem ser entendidos como uma imbricação entre um texto e um lugar social (MAINGUENEAU, 2008), analisar os currículos e a própria disciplina Geografia sob essa ótica implica aceitar que “a realidade se caracteriza antes de tudo por ser belicosa, atravessada por lutas em torno da imposição de sentidos” (FISCHER, 2001, p. 205). Esses textos

apresentam, então, o resultado de embates e relações entre muitos atores sociais na construção de uma determinada disciplina escolar, nesse caso, a Geografia.

Compreendendo essa dimensão social da produção do sentido da realidade, “vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras próprias da prática discursiva” (FOUCAULT, 2016, p. 56). É possível, assim, romper com a ideia de que o sentido estaria irremediavelmente contido apenas nas palavras e promover uma problematização do caráter histórico e social de construção, negociação e reelaboração de sentidos que decorre da interação entre indivíduos e entre discursos (MARTINS, 2006).

Para operacionalizar a noção de discurso de forma analítica, recorro nesse trabalho à Análise do Discurso Francesa (ADF)⁴⁰. A Análise do Discurso, fundamentada numa concepção de discurso que emerge da interação entre as ciências da linguagem e as Ciências Humanas e sociais, visa “pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Linguística” (ORLANDI, 2012, p. 17). Busca compreender como o uso da língua produz sentidos para/ pelos sujeitos e entender como um texto significa. A pergunta central não é “o quê esse texto significa?”, mas “como esse texto significa” (ORLANDI, 2012). Ou seja, deslocada para o presente trabalho, a ADF é uma ferramenta que possibilita entender como se constroem os sentidos para a Geografia que se ensina na escola.

Em suas origens, a ADF remonta a uma tradição intelectual que costuma reunir reflexão sobre o texto e história e buscou articular a linguística, o marxismo e a psicanálise, na busca por entender a interação entre o linguístico e o social (BRANDÃO, 2012). Assim, da linguística recupera a ideia de não-transparência da linguagem: a relação linguagem/ pensamento/ mundo não é direta, nem termo-a-termo, a linguagem não é uma representação exata do que há no mundo. Assim sendo, busca no marxismo a ideia de que há um real da história feita pelos homens, mas não em suas próprias condições e apenas através da história e afetados por elas os homens podem construir sentidos. O discurso é, então, uma forma material (não

⁴⁰ Em alguns casos também se utiliza a expressão “escola francesa de análise do discurso” ou simplesmente “análise do discurso”(AD). No presente trabalho, me utilizarei das duas expressões, bem como da já mencionada “análise do discurso francesa” de forma indiscriminada para me referir ao conjunto de estudos que se filia àqueles que emergiram na França nos anos 1960.

abstrata como a língua), uma forma linguístico-histórica. Por fim, a AD desloca sua análise da noção de homem para sujeito. Um sujeito discursivo que é afetado pelo inconsciente e constituído pela história e pela ideologia. Dessa forma, as palavras e os enunciados já chegam até os sujeitos com sentidos pré-existentes, socialmente construídos, que nos afetam de modo inconsciente e que são ressignificadas nas novas enunciações que são feitas, em uma cadeia de memória discursiva interminável. (ORLANDI, 2012).

Importante destacar que

se a Análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2012, p. 18).

Em suas análises a AD considera as relações de poder e o quadro das instituições nas quais o discurso é produzido, os embates e conflitos históricos que se cristalizam no discurso e as relações que cada discurso produz para si e entre outros discursos no interdiscurso (BRANDÃO, 2012).

A seguir apresento brevemente três noções tematizadas pela AD que julgo pertinentes e tento destacar sua relevância para minha tese.

3.1.1 Interdiscurso e memória discursiva

O primado do interdiscurso sobre o discurso se assenta sobre a ideia de que não existe discurso autofundado, com origem em si mesmo. Toda atividade de enunciação sempre se situa em relação a algo já dito, em um Outro do discurso que se enuncia (BRANDÃO, 2012). É justamente essa posição em relação ao já-dito que permite a enunciação e a significação, uma vez que disponibiliza dizeres e sentidos que serão reconstruídos e interpretados no processo de coenunciação.

Assim, nenhuma enunciação é “propriedade particular”, “o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (ORLANDI,

2012, p. 31). O esquecimento possui, então, relevância no entendimento do interdiscurso. Afinal, o sujeito

pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Por isso é inútil do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse “x” (...). O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados. (...) Ao falarmos nos filiamos a redes de sentidos mas não apreendemos como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente. (ORLANDI, 2012, p. 30-32).

Isso reflete a heterogeneidade necessária de todo discurso. Essa heterogeneidade liga em sua própria constituição um discurso e seu Outro ou, em outros termos, seu exterior. O outro de um discurso pode estar presente pela negação (quando este nega o Outro), seja pela memória discursiva (um discurso em relação àquele que o precede) (BRANDÃO, 2012). Assim, um discurso nunca é autônomo: “como ele se remete sempre a outros discursos, suas condições de possibilidades semânticas se concretizariam sempre num espaço de trocas, mas jamais enquanto identidade fechada” (BRANDÃO, 2012, p. 91). A formação discursiva pode ser entendida como esse espaço de trocas. Todavia, antes de discutir essa noção, faço algumas breves observações sobre como o interdiscurso pode ser considerado na Análise do Discurso.

Quando da análise do discurso, esta não deve procurar constituir *corpora* de análise que primem por uma homogeneidade. Afinal, essa será sempre artificial. O analista deve fazer aflorar as contradições e as relações entre enunciados e diferentes discursos; fazer aflorar a diferença que subjaz a todo discurso. Se todo discurso possui um caráter dialógico, é na diferença e heterogeneidade que os sentidos se constituem (BRANDÃO, 2012). No mesmo sentido, cabe ao analista investigar as relações entre enunciados diferentes que constroem os sentidos no que se analisa ainda que estes não estejam explícitos. Se o sujeito que fala, não sabe de onde vem o que fala, é papel do analista reconstituir essa trilha e fazer aparecer as relações com o Outro que não já disse antes e em outro lugar (ORLANDI, 2012).

Para o presente trabalho, a noção de interdiscurso é de extrema relevância pois entender os sentidos construídos pelos discursos de legitimidade para a Geografia que se ensina na escola é preciso compreender a confluência de enunciados que emergem de diferentes formações discursivas: o campo educacional acadêmico, a Geografia Acadêmica, o das reformas e legislações educacionais, aqueles ligados a

ideologias e militância de atores e entidades representativas entre outros. Desse modo, os enunciados que formam os discursos veiculados em documentos curriculares nunca se encerram e constroem sentidos a partir de si mesmos, como origem de dizeres (ainda que haja o esquecimento por parte de autores de onde vem seus sentidos pretendidos). Mas os sentidos se constroem no dialogismo com outros enunciados e discursos diversos.

3.1.2 Formação Discursiva

O conceito-noção⁴¹ de formação discursiva possui uma longa trajetória e tradição na Análise do Discurso (BARONAS, 2007) e mesmo para os estudos pós-estruturalistas da linguagem como um todo (INDURSKY, 2007)⁴². De modo geral, a parte às polêmicas e diversidade de sua definição, algo que parece constante no mesmo é a ideia de “um sistema de restrições invisíveis” (MAINGUENEAU, 2015, p. 81) ao discurso, tratando-se de um “jogo de princípios reguladores que forma a base de discursos efetivos” (BARONAS, 2007, p. 206). Em uma de suas formulações mais célebres, é entendida como “aquilo que pode e deve ser dito” (PECHEUX, 1971 *apud* BARONAS, 2007, p. 204) em um determinado contexto.

Para compreender no que consistem as formações discursivas é necessário recuperar um ponto ao qual venho retornando constantemente na presente exposição, a relação entre a língua e seu exterior na produção do sentido. Ou seja, o sentido de um enunciado não é encontrado internamente na rede de significados supostamente contidos pela língua, mas na relação desta com seu contexto (histórico, social, das posições ocupadas pelo enunciador e coenunciador etc). Em outros termos, “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam

⁴¹ O termo “formação discursiva” em alguns momentos aparece referido como conceito (BARONAS, 2007), em outros como noção (INDURSKY, 2007; ORLANDI, 2012), como noção-conceito (como é o título da coletânea em que se encontram os textos de Baronas, 2007 e Indursky, 2007) ou um mesmo autor flui entre ambos (MAINGUENEAU, 2015). Ciente que os termos “noção” e “conceito” não se equivalem, nem tampouco são substituíveis, procuro aqui respeitar o termo usado originalmente pelos autores e quando de minha discussão própria utilizar noção-conceito, para realçar a dupla possibilidade com que este é entendido no campo da AD.

⁴² Baronas (2007) aponta que na França a noção entra em decadência no início dos anos 1980, porém permanece “bastante operativo nas pesquisas sobre o discurso, principalmente no Brasil” (p. 199). De toda forma, é interessante observar que mesmo em algumas de suas obras mais recentes Maingueneau (um dos mais celebrados autores da ADF) se dedica a debater a noção em um capítulo especial (2015), bem como partir dessa mesma constatação (o declínio da noção na análise francófona) para “mostrar o interesse – e os limites – dessa noção” (2008b, p. 11).

de sentido segundo as posições daqueles que as empregam” (ORLANDI, 2012, p. 40). Um exemplo dessa relação entre palavras, sentidos e posições pode ser dado para termos utilizados de forma pejorativa por alguns grupos sociais para se referirem a minorias e a apropriação com produção de novos sentidos que é feita por esses últimos. O termo “vadia” ao ser utilizado por grupos feministas em seus protestos políticos possui conotação muito diferente daquela utilizada com intenções difamatórias. De mesma forma, a expressão “vale dos homossexuais” oriunda de pregação religiosa com tom condenatório a práticas da comunidade LGBTQIA+ foi ressignificada se tornando uma gíria entre esse grupo. Ou seja, “as palavras derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem” (ORLANDI, 2012, p. 41). Mais do que isso, a constituição dos indivíduos em sujeitos do discurso tem a ver com o processo de (des)identificação com as formações discursivas.

É nesse sentido que a formação discursiva funciona como paráfrase e como pré-construído (BRANDÃO, 2012). Como paráfrase, há um fechamento das fronteiras da formação discursiva: os enunciados são retomados e reformulados, produzem-se novas formulações para os mesmos dizeres já sedimentados na memória autorizada pela formação discursiva. Por sua vez, o pré-construído trata dos sentidos que são tomados como universais pela formação discursiva em questão. Tomando esses dois mecanismos de funcionamento e considerando a identificação ou não dos sujeitos com a formação discursiva, é possível, então, afirmar que as formações discursivas são, portanto, instáveis, podendo se modificar de acordo com os embates das lutas ideológicas e do movimento no espectro ideológico dos seus sujeitos.

Frente a isso, qual seria, então o papel do analista do discurso na operacionalização do conceito de formação discursiva? De início, entender quais são as regras de funcionamento, dispersão e regularidade das formações discursivas. Entender de que forma são produzidas as paráfrases, bem como captar as posições dos sujeitos falantes dentro das possibilidades de identificação, desidentificação e contra-identificação com uma formação discursiva dada. De fato:

toda sequência discursiva deve ser analisada em um processo discursivo de reprodução/transformação dos enunciados no interior de uma FD [formação discursiva] dada: daí porque o estudo do intradiscorso de toda sequência manifesta deve estar associado ao do interdiscorso da FD (BRANDÃO, 2012, p. 52).

3.2 ABORDAGEM DAS POLÍTICAS CURRICULARES A PARTIR DA TEORIA DO DISCURSO

No campo brasileiro de estudos sobre currículo após uma hegemonia de perspectivas teóricas críticas, em geral, de inspiração marxista ao longo dos anos 1980 e início dos anos 1990, ocorre uma penetração de pesquisas e discussões teóricas fundamentadas em abordagens pós-estruturalistas tensionando essa tradição crítica (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013; LOPES; MACEDO, 2014; BORGES; CUNHA, 2019). Além desse deslizamento para novas perspectivas teóricas, ocorre também o florescimento de tematizações de outra ordem. A dimensão da política curricular começa a ganhar proeminência na medida em que a própria política educacional do país começa a dar destaque à produção de documentos curriculares (notadamente os PCN). Nesse processo, abordagens que deslocam a ênfase da discussão da análise sobre seleção e organização do conhecimento para uma política de produção de sentidos ganham destaque. O currículo passa ser entendido como discurso e a política curricular como uma disputa pela produção de hegemonia de sentidos.

Nesse contexto, ganham destaque abordagens que dialogam com a Teoria do Discurso (LACLAU, 2011; LACLAU; MOUFFE, 2015a, 2015b). Para tais abordagens a produção de sentidos que caracteriza o currículo é sempre parcial, provisória e contingente (PIMENTEL JUNIOR, 2021). A política de currículo é uma luta pela sua significação, todavia, essa luta não se dá a partir de fundamentos seguros e estáveis, pré-definidos. Não há “um critério que fundamente de uma vez por todas a tomada de decisão entre diferentes possibilidades de solução de um problema” (LOPES, 2014, p. 103), mas um jogo de poder entre o universal e o particular. Todo sentido que se torna universal, hegemônico é um particular que se universalizou e “A decisão sobre qual particular ocupa provisória e contingencialmente o espaço vazio do universal é uma questão de poder e de discurso” (LOPES, 2015, p. 103). Nesse debate, a noção de hegemonia (LACLAU; MOUFFE, 2015) ganha centralidade.

Para Laclau e Mouffe (2015b) a hegemonia é uma operação de poder no qual um significado em particular assume o lugar de uma totalidade, uma função de significação universal. Assim, qualquer discurso “que emerge com uma função de fixação provisória no horizonte social nada mais é que um particular que foi destacado por relações de poder e articulações políticas específicas, em determinadas redes de sociabilidade” (PIMENTEL JUNIOR, 2021, p. 7). Um particular que se universalizou

foi produzido por articulações que conseguiram produzir uma sutura na configuração social e o discurso hegemônico resultante se apresenta como um princípio de reorganização do sistema, conferindo uma solução para uma dada crise de significação (MACEDO, 2014).

Uma articulação é definida como “qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória” (LACLAU; MOUFFE, 2015b, p. 178). Em outros termos, em uma dada configuração social, a partir de uma multiplicidade de identidades, com diferentes demandas sobre o social, a articulação entre essas diferentes identidades, produz uma modificação nelas próprias e a articulação é possível quando há um fechamento em um ponto nodal (uma demanda) em específico (LACLAU, 2011). Esse fechamento ocorre quando, a partir de uma, “pluralidade de lutas separadas” (LACLAU, 2011, p. 71) pode haver um ponto em comum, a oposição a algo, um *antagonismo*. Quando há esse fechamento, ocorre, então, uma substituição da “lógica da diferença” por uma “lógica da equivalência”, quando uma diversidade de “demandas insatisfeitas” compartilha a mesma insatisfação (MACEDO, 2014). O discurso hegemônico é, precisamente, o que emerge dessa articulação entre demandas diferentes, organizadas em torno de um ponto (uma insatisfação, uma oposição em relação a um exterior) em comum.

Na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015b), a instituição da representação do universal por um particular está sempre tensionado pela existência das identidades excluídas do processo de articulação, constituindo assim uma contingência do processo de universalização (PIMENTEL JUNIOR, 2021) e esse só pode ser entendido a partir da sua contextualização histórica, social e política. Como consequência,

a representação nunca é uma construção absolutamente universal, tampouco é capaz de totalizar o social. [...] A representação hegemônica é entendida como uma operação na qual uma concepção particular foi alçada a uma universalidade, adquirindo a função de centralizar esforços e investimentos políticos em uma dada direção [...] (PIMENTEL JUNIOR, 2021, p. 7).

Lopes (2011), aproxima essa perspectiva da Teoria do Discurso da proposição de Ball (1993) que já discuti no capítulo 02 de compreensão das políticas como discurso e como texto. Ancorado em uma abordagem foucaultiana, para Ball (1993) as políticas como discursos são práticas que constituem a realidade social dos objetos

sobre os quais falam, autorizam sujeitos e sentidos na enunciação e só podem ser compreendidos à luz das relações materiais que as constituem. Em outras palavras, “os sentidos são contingentes à sua inclusão em um sistema de relações” (LOPES, 2011, p. 34). Além disso, essa forma de compreender as políticas permite que sejam consideradas as dissonâncias e os sentidos que não se tornaram hegemônicos, ou seja, os particulares que não conseguiram se articular em uma universalização. Essa compreensão teórica permite que, na análise de uma política de currículo, se compreenda como dimensão constituinte dela não apenas os “sentidos oficiais”, mas também outros em disputa ou em circulação como, por exemplo, aqueles das práticas cotidianas, da formação de professores, de organizações científicas, acadêmicas e profissionais, da política de produção de material didático etc.

Aqui aparece, então, uma característica distintiva da concepção de discurso para Laclau e Mouffe (2015a). Para o teórico argentino, os discursos vão além da dimensão linguística e abarcam todo o espaço social como discursivo. Isso implica em que, se toda totalidade inclui o linguístico e não-linguístico, ela não é nem linguística e nem extralinguística, mas prévia a essa distinção. Discurso é, então, essa “totalidade que inclui em si o linguístico e o não-linguístico” (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 39). Em decorrência,

toda configuração social é significativa. Se uma pessoa chutar um objeto esférico na rua ou se chutar uma bola em um jogo de futebol, o fato físico é o mesmo, mas seu significado é diferente. O objeto é um futebol somente na proporção em que estabelece um sistema de relações com outros objetos e essas relações não são dadas pela mera materialidade referencial dos objetos, mas são socialmente construídas (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 39).

Assim, não se nega a existência de objetos (e práticas) extralinguísticas, mas a sua realidade social é dada pela significação discursiva. Ao tomarmos um objeto, ele pode ter muitos significados, mas nenhum deles decorre de sua existência. Por exemplo, em tempos recentes, tem acendido controvérsia no debate público, principalmente em redes sociais a figura do copo de leite, seja através de um copo com leite em fotos e vídeos ou da utilização de emojis – 🥛. Um copo de leite pode simbolizar uma alimentação saudável, o conforto de uma bebida quente em uma noite fria ou, como tem ocorrido em tempos recentes, o copo de leite foi apropriado por grupos extremistas que pregam a “supremacia da raça branca” e tomam o leite como uma representação dessa fantasiosa supremacia – baseados em uma argumentos

pseudocientíficos de que pessoas brancas possuem maior tolerância à lactose (DO 'WHITE POWER' AO..., 2021). Em muitos casos, utilizado para acender controvérsia e indignação, aqueles que fazem uso da figura do copo de leite ao serem acusados de partidários de ideologias de supremacia branca, respondem (de forma cínica) que um copo de leite é apenas um copo de leite. Quando, na verdade, a interpretação de que se trata de um símbolo supremacista não está ligada à sua mera presença/existência, mas decorre da contextualização e da relação que se estabelece entre esse elemento e outros: sua presença em meio a debates da extrema direita, o uso por figuras com histórico de declarações abertamente racistas e etc. O copo de leite pode ser todas essas coisas, das mais prosaicas às mais absurdas, e é porque ele existe que ele “pode ser todas essas coisas, mas nenhuma delas decorre necessariamente de sua existência” (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 42). Sua realidade é construída a partir de da articulação dentro de totalidades discursivas.

Por isso a ideia de articulação é importante para a compreensão de como se formam hegemonias discursivas. Um discurso “só se estabelece como totalidade estrutura como decorrência de uma prática articulatória” (LOPES, 2011, p. 35) entre elementos diferenciais. Os elementos de um discurso não preexistem às práticas articulatórias, mas “são produzidos nas relações de diferença estabelecidas no complexo discursivo” (LOPES, 2011, p. 35). De modo semelhante, é discursivamente que se constitui a posição de sujeito e, portanto, ele não é a origem do discurso. Como colocam Laclau e Mouffe (2015a), retomando o exemplo do futebol, “o mesmo sistema de regras que tora esse objeto esférico um futebol, me torna jogador de futebol” (p. 39). Como essas relações entre elementos constituintes do social e, já que toda prática social é significativa, do discurso são contextuais e podem variar de acordo com as relações de forças, as identidades, assim como os sentidos hegemonizados são também parciais, precárias e provisórias; se instituem e são modificadas pela luta política por significado (LACLAU, 2011; LACLAU; MOUFFE, 2015a, 2015b).

Por isso a ideia de “fechamento” que discuti anteriormente nessa seção, a partir de Macedo (2014), é importante. Em alguns momentos, ocorre uma fixação (parcial) dos sentidos em torno de algum ponto específico, um ponto nodal (LOPES, 2011). Como não existe uma relação fixa entre significado e significante, um ponto nodal é um momento provisório e parcial de fixação de significado e é o que permite “que seja estabelecida a equivalência entre elementos diferentes, tornando-os momentos de

práticas articulatórias” (LOPES, 2011, p. 36). É assim que “significantes vazios” se tornam fundamentais para a existência dos pontos nodais.

Significantes vazios não são significantes desprovidos de significados ou cujos significados são ambíguos. Pelo contrário, são significantes em que ocorre um excesso de significação, no qual elementos diferenciais da totalidade discursiva (podemos pensar em termos de identidades diferenciais) conseguem depositar, ao mesmo tempo, os seus sentidos para aquele significado. Tomemos, por exemplo, o significante “crise” (que aparecerá em muitos momentos ao longo desse trabalho). Ele pode se converter em um significante vazio quando é entendido como uma crise do sistema por aqueles que demandam moradia, acesso à escolarização, melhores condições de trabalho e renda etc. Assim, as diferentes demandas encontram um ponto nodal de ancoragem de sentido na ideia de “crise” que acaba recebendo todos esses significados simultaneamente diferenciais e equivalentes. Indo além,

A presença de significantes vazios [...] é a própria condição da hegemonia. [...] Uma classe ou grupo é considerado hegemônico quando não se fecha numa estreita perspectiva corporativista, mas se apresenta para a mais ampla massa da população como o realizador de objetivos mais extensos, como a emancipação ou a restauração da ordem social (LACLAU, 2011, p. 75).

Essa hegemonia é sempre provisória, pois se grupos diferentes enxergam no preenchimento dado ao significante vazio a sua demanda, o significante passa a ser “a superfície de inscrição” de todas as demandas e se torna enfraquecido, já que se afasta dos seus vínculos mais originais (LACLAU, 2011).

Essa compreensão das políticas de currículo é potente para questionar encaminhamentos essencialistas de políticas de currículo que tomam seus fundamentos (a hegemonização de sentidos particulares) como os únicos possíveis ou os melhores caminhos. Trata de enquadrá-los como universalização de particulares possibilitadas por articulações contingenciais e, portanto, modificáveis, reinterpretáveis e passíveis de tradução/ressignificação quando em novos contextos. Proporciona, também, ferramentas para se pensar de que forma articulações são produzidas e, por consequência, identidades são formadas nas lutas políticas por significação dos currículos. Isso conduz à desconfiança e rejeição de qualquer perspectiva que coloque a produção de sentidos para o currículo como fora da política (geralmente, a partir de uma compreensão de produção curricular como técnica).

Nessa perspectiva, a luta política por significação é um processo contínuo. As “vitórias”, hegemonização de determinados sentidos, são sempre parciais e precisam se manter em constante reafirmação, pois a concepção particular universalizada “[...] não é capaz de apagar o antagonismo que é constitutivo do social. Toda hegemonia é marcada, desde seu interior, por uma fratura – o exterior constitutivo – e precisa seguir lutando para suturá-la, sem sucesso [...]” (MACEDO, 2019, p. 41). Exemplificando com uma situação que irei explorar mais extensamente no capítulo 07, após a “vitória” de determinados sentidos de educação, currículo e disciplinas escolares para a BNCC, iniciou-se um profundo e enfático movimento de “estímulo” à “implementação” da base. Um esforço por manutenção da hegemonia. Isso também é o que faz com que aquilo que não foi universalizado seja, também, considerado não apenas mera oposição, mas um outro momento da política de currículo. Momento aqui possui uma especificidade conceitual: é uma posição diferencial, porém articulada no interior de um discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015b).

Do exposto nessa seção é possível perceber que essa compreensão das políticas de currículo se fundamenta em uma perspectiva de discurso diferente da que discuti na seção anterior. Fundamentalmente, se, por um lado, a AD concentra seus esforços em produzir possibilidades teórico-metodológicas de análises de textos, a TD e, por extensão, as discussões sobre políticas curriculares como discurso possuem uma maior preocupação com a configuração política enquanto significativa a partir do discurso. Outra diferença fundamental reside no tratamento dado ao que é considerado exterior ao discurso. Para a AD é possível pensar em uma interação entre o social e o linguístico na constituição do discurso, para a TD o social e o linguístico são a totalidade que constitui o discurso.

Enxergo, contudo, alguns pontos de aproximação entre as diferentes perspectivas. Por exemplo, o discurso é compreendido como constituído por dimensões verbais (linguísticas) e não linguísticas – ainda que na AD isso sirva para pensar de que formas se constrói o discurso em sua dimensão linguística e na TD isso sirva para uma análise da configuração política como um todo. Em outro aspecto, se na TD aquilo que não foi universalizado como hegemônico faz parte da totalidade discursiva, como um momento diferencial, na AD o Outro do discurso também se faz presente na elaboração de sentidos, na forma como o enunciador constrói o enunciado. Se para a TD as identidades são constituídas e modificadas na luta política

e, portanto, nos processos de significação, para a AD os sujeitos se constituem discursivamente no processo de produção de sentidos.

Com essas considerações não pretendo sinonimizar as elaborações teóricas ou torná-las equivalentes, mas apresentá-las como compatíveis e profícuas para minhas análises. Da Análise do Discurso consigo extrair elementos para realizar análises da dimensão linguística materializada nos textos que pretendo consultar. Afinal, ainda que se volte para o “exterior linguístico”, a AD busca “apreender como *no linguístico* inscrevem-se as condições sócio-históricas de produção [do discurso]” (BRANDÃO, 2012, p. 103, grifo meu).

Por sua vez, da Teoria do Discurso obtenho referenciais para analisar as configurações sociais das quais emergiram os referidos textos e considerar as disputas políticas por significação. Afinal, para a TD

“Análise do discurso” é a análise das condições de fixação de um discurso concreto (isto é, de um complexo articulado de elementos simbólicos e práticos) num contexto de múltiplas possibilidades, no qual algumas entram na produção de uma formação hegemônica enquanto outras são excluídas e mesmo combatidas. Em outras palavras, “análise do discurso” é uma análise de como práticas se tornam simbólica e materialmente hegemônicas, autoevidentes, vinculantes (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 16).

Isso pode ser interpretado como uma consideração de deficiências das duas teorias e a necessidade de complementação, o que é falso. A AD por si só pode oferecer ferramentas teórico-metodológicas para analisar as disputas políticas por significação através da longa tematização feita por autores da área sobre as condições de produção do discurso (BRANDÃO, 2012; ORLANDI, 2012). Da mesma maneira, os conceitos de hegemonia, significantes vazios, articulação e outros da TD podem ser bastante frutíferos para a análise dos documentos oriundos de políticas curriculares. Dessa forma, , considero que tentar uma aproximação entre as duas abordagens pode ser proveitosa em proporcionar análises em seus pontos fortes conforme indiquei nos parágrafos anteriores.

3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE CORPUS DISCURSIVOS

Para compreender a noção de *corpus* discursivo é necessário atentarmos para uma distinção: texto e discurso. Basicamente, duas posições podem ser tomadas quanto às relações entre ambos. Em uma das formas de ver essa relação, a *cada*

texto corresponderia *um* discurso e, desse modo, discurso poderia ser entendido quase como sinônimo de significado de um texto específico (MAINGUENEAU, 2015). Em outra perspectiva, considera-se que o discurso existe para além de textos particulares (MAINGUENEAU, 2015) e “há discursos em um mesmo texto e um mesmo discurso em vários textos” (CHARADEAU, 2011, p. 06). Por exemplo, um discurso (ou discursos, se considerarmos o embate de enunciados provenientes de formações discursivas em disputa) da Geografia que se ensina na escola poderia ser encontrado em diversos textos (livros didáticos, orientações curriculares, artigos científicos etc). Assim,

O discurso não é o texto, mas ele é carregado por textos. O discurso é um percurso de significância que se acha inscrito num texto, e que depende de suas condições de produção e dos locutores que o produzem e o interpretam. Um mesmo texto é então portador de diversos discursos e um mesmo discurso pode impregnar textos diferentes. Há discurso atravessando textos diferentes, e um mesmo texto pode ser portador de discursos diferentes (CHARADEAU, 2011, p. 06).

No presente trabalho, filio-me à segunda forma de conceber a relação entre texto e discurso, pois compreendo que para apreender a produção de discursos de legitimidade da Geografia que se ensina na escola, preciso percorrer uma diversidade de textos que me permitam afirmar as regularidades e as dispersões das formas pelas quais essa legitimidade é construída. Exemplificando: quando, em um texto de apresentação de um livro didático, lê-se que “não é mais possível compreender a natureza de forma dissociada da sociedade e vice-versa”, é necessário mobilizar uma série de discursos e realizar uma série de inferências. Primeiro, reconhecer que há discursos que compreendem essa relação de forma dissociada; segundo que o autor se filia a uma formação discursiva/ideológica que se opõe àquela primeira; terceiro que há uma oposição entre passado e presente, já que proclama abertura para um presente (ou futuro) em relação a um passado (“*não é mais*” possível). Todas essas problemáticas se encontram no texto em questão, mas não se resumem a ele. Ou seja, significam através dele, por ele, mas para além dele. Trata-se do discurso. Todavia, todos esses sentidos, em algum momento, já foram expressos em textos outros. Ocorre um “vaivém entre diferentes textos que fazem eco uns aos outros, que acaba construindo uma significância abstrata que se encontra em diferentes textos sem estar num deles unicamente” (CHARADEAU, 2011, p. 06). Compreender o

discurso para além do texto me permite buscar essas regularidades e relações entre textos e discursos diversos.

Seguindo essa trilha, poderia, então, chegar a (falsa) conclusão de que meu trabalho estaria resumido à análise de textos como forma de acessar o discurso (ou discursos) que produzem um sentido de legitimidade para a Geografia na escola. Primeiramente, que para compreender os próprios sentidos ali materializados, recorro a considerações sobre as práticas e a configuração social da qual resultam, ou seja, não me resumo a análise dos textos. Em segundo lugar, a análise do discurso “não pode estudar textos, a não ser que sejam convertidos em *corpus*. Um *corpus* pode ser constituído por um conjunto mais ou menos vasto de textos ou de trechos de textos, até mesmo de um único texto” (MAINGUENEAU, 2015, p. 39). Como seria feita essa conversão de texto (ou textos) em *corpus*? Ou, em outros termos, o que diferencia um texto (ou conjunto de textos) de um *corpus* discursivo? Um *corpus* discursivo é uma compilação de dados linguísticos (textos escritos ou orais, documentos, declarações provocadas ou espontâneas e outros) convertidos em objetos de análise (CHARADEAU, 2011). É precisamente o caráter deliberado e criterioso da seleção dos textos (ou fragmentos) em torno de critérios justificados frente ao problema de pesquisa colocado que eleva uma coleção de textos ao *status* de *corpus* discursivo. A questão que se coloca, então, é como proceder à seleção.

Recorro aqui às considerações de Charadeau (2011). Para o autor francês, um *corpus* de discurso é “sempre uma construção resultante de diversos tipos de agrupamentos” (p. 09). Esses agrupamentos podem se dar em função do paratexto, do interdiscurso e de acordo com a situação. O paratexto diz respeito a características intrínsecas aos textos e com fraca relação com o exterior. Por exemplo, textos produzidos por uma mesma fonte (analisar os textos emitidos por um órgão do governo em uma dada administração), fragmentos de textos de uma mesma obra ou suporte (de um livro, coleção, um periódico), textos que se remetem entre si e outros. Já quando se considera o interdiscurso, busca-se *corpus* que remetem a um mesmo campo de saberes, conhecimentos, saberes de crença e outros. Por fim, *corpus* segundo a situação leva em consideração o contexto de produção em termos dos seus enunciadores, destinatários (coenunciadores), finalidades e outros.

Um *corpus* não é uma construção “puramente estática, como referindo-se a uma entidade já existente, o analista, em função de sua pesquisa, dá forma a uma configuração original” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 22 – grifo original). Esse processo

tem início com as definições originais, mas prossegue durante o trabalho analítico em si. De fato, a constituição do *corpus* pode ser considerada já uma parte da análise (ORLANDI, 2015). Afinal, o conjunto de textos que compõe um *corpus* estabelece internamente uma relação que não é dada, ou como se estivesse à espera do analista descobrir, mas seu encontro “[...] é uma espécie de ato violento do analista, uma contestação das fronteiras que estruturam o universo do discurso” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 22).

Por essa lógica, é possível dizer que um “*corpus* não passa de um pretexto, no sentido de que ele é um ponto de partida indispensável para uma análise do discurso, devendo os textos ser confrontados permanentemente com outros textos e outros *corpora*” (CHARADEAU, 2011, p. 15) que venham a ser julgados pertinentes e/ou descobertos no percurso de análise e pesquisa. O fechamento de um *corpus* é, então, “uma decisão provisória com fins operatórios” (CHARADEAU, 2011, p. 15).

No presente trabalho, para compreender como se constroem os discursos de legitimação da Geografia que se ensina na educação básica, pretendo recorrer aos textos que, de alguma forma, procurem justificar a presença da Geografia nos currículos, discutindo sua importância, bem como legitimar um determinado modelo de Geografia. Trata-se de textos que, mesmo que diversos em suas características textuais, se deslocam sobre essas questões. Pensando em termos de políticas curriculares para a Geografia, trata-se de considerar os textos que tentam hegemonizar sentidos e são considerados “vencedores” (como é o caso dos textos “oficiais” das políticas curriculares), bem como outros textos que pretendem antagonizar e tensionar esses sentidos, no processo de disputa por significação. Todos eles compõem diferentes momentos diferenciais (LACLAU; MOUFFE, 2015a) da mesma política de currículo.

Anteriormente, explicitarei as bases que fundamentam as minhas definições e escolhas quanto aos textos que pretendo analisar. Para tanto, recorro a publicações provenientes de diferentes lugares institucionais, enunciadas por diferentes atores e com finalidades específicas também diferentes. Apesar dessa diversidade, projeto que elas convergem em um ponto: a elaboração de justificativas para a presença da Geografia como disciplina autônoma, bem como para um determinado modelo de ciência geográfica a ser adotado.

Na verdade, não apenas projeto, como efetuo minha seleção baseando-me nesse ponto de convergência. Trata-se de uma reunião de textos realizada por mim-

pesquisador em consonância com meus objetivos de pesquisa. Parto de uma definição geral de enunciados para só, então, agrupar meu *corpus*. Não respeito fronteiras pré-estabelecidas (como poderiam ser aquelas delimitadas por um determinado gênero ou tipo de discurso ou ainda pelo pertencimento do documento a uma instituição ou grupo social, afinal as identidades se constituem precisamente na luta política por significação), busco um agrupamento de enunciados inscrito na história.

Por entender que a seleção já é uma análise, reservo a explicação do processo de seleção dos textos que compõem o *corpus* discursivo que analiso nos capítulos 06 e 07. Todavia, apresento, de forma preliminar, os documentos selecionados aqui. Ao total, foram analisados 38 documentos, categorizados em quatro *subcorpus* que denominei da seguinte maneira: no capítulo 06 a) as manifestações políticas; b) a interlocução oficial; c) os sentidos oficiais e, no capítulo 07, d) os sentidos em busca de legitimação.

De forma sintética, é possível dizer que o que chamo de “manifestações políticas” são documentos produzidos espontaneamente e que versam sobre a relação entre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC e a Geografia que se ensina na escola. De modo geral, são documentos com objetivo de antagonizar as mudanças pretendidas e, em especial, a não-obrigatoriedade da disciplina como autônoma no Ensino Médio brasileiro.

Já a “interlocução oficial” agrupa os pareceres encomendados pelo MEC com o objetivo de realizar uma leitura crítica sobre a primeira e a terceira versões da BNCC. Chamo-os de “oficiais”, pois tratam do Ministério selecionando aqueles que teriam primazia na interlocução sobre a reforma curricular pretendida e por, em tese, terem tido a possibilidade de influenciar as decisões. Os “sentidos oficiais” reúnem as três versões da base tornadas públicas pelo MEC. São versões que se revestem de autoridade por terem sido elaboradas pelo ministério em um processo público e sujeito ao escrutínio da sociedade brasileira, ainda que isso possa ser contestado. É importante destacar que a utilização do termo “oficial” em ambos os casos deve ser feita com cautela. Na verdade, deveriam ser precedidos por “que se pretendem”. Afinal, trata-se de documentos que objetivam se situar no debate público recorrendo a burocracia e a legislação como fontes de legitimação e a construção de um sentido para si de “oficiais”, como aquilo que deve ser seguido. A nomeação desses *subcorpus* com recurso à utilização desse adjetivo se, por um lado, identifica essa

tentativa de construção de legitimidade, por outro, pode induzir a uma compreensão de que se assume, neste trabalho, a “oficialidade” como um fato indiscutível, o que não é o caso.

Por fim, os “sentidos em busca de legitimação” abarcam os documentos curriculares estaduais produzidos após a aprovação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Denominei-os dessa forma, pois, no contexto de sua produção, conforme discuto no capítulo 07, com intensa mobilização do MEC e tentativas de direcionamento dos sentidos estabelecidos, há um processo de construção de sua legitimidade como guia curricular com apelos a sua suposta subordinação à política institucionalizada por outros instrumentos (como a BNCC, os PCN, a Reforma do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio etc) ou com recurso a outros elementos com as tradições curriculares da própria disciplina escolar geográfica. O Quadro 01 apresenta uma lista desses documentos.

Quadro 01 – Corpus discursivo da tese

| Subcorpus | Autor | Título | Data |
|-------------------------|--|--|---------------|
| Manifestações Políticas | ABCLima (ABCLima, 2016) | Moção de Repúdio | 27/10/2016 |
| | ANPEGE (ANPEGE, 2017) | Carta aberta: a imprescindível crítica à reforma do Ensino Médio e o papel da Geografia | 17/02/2017 |
| | Diretoria Executiva Nacional da AGB (DEN-AGB, 2017) | Nota da DEN-AGB sobre a Reforma do Ensino Médio | 17/02/2017 |
| | Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB, 2017) | Reforma do Ensino Médio | 29/03/2017 |
| | Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia UFG (NEPEG-UFG, 2017) | Nota publica de repudio à reforma do Ensino Médio e em favor do Ensino de Geografia | 07/04/2017 |
| | AGB Niterói/ Professores de Geografia do Estado do Rio de Janeiro (AGB-Niterói; PROFESSORES RJ, 2017) | Manifesto contra a reforma do Ensino Médio - Lei 13415 de 16/02/2017 e pela manutenção do componente curricular de Geografia | julho de 2017 |
| | Coletivo de GTs de educação da AGB (GTS da AGB, 2017a) | Posicionamento da AGB na audiência sobre a BNCC | 28/07/2017 |
| | Articulação Nacional de GTs da AGB (GTs da AGB, 2017b) | Carta à comunidade geográfica - Em defesa da educação básica e do ensino de geografia | 08/09/2017 |
| | AGB e ANPEGE (AGB; ANPEGE, 2017) | Carta aberta ao parlamento brasileiro: Por que ensinar Geografia no Ensino Médio? | 15/10/2017 |
| | AGB (AGB, 2018) | Carta de João Pessoa - Pela Revogação da Lei da Reforma do Ensino Médio 13415/2017 | 07/07/2018 |

| Subcorpus | Autor | Título | Data |
|-------------------------|---|---|---------------------------|
| | NEPEG (NEPEG-UFG, 2018) | Carta do NEPEG em defesa da Geografia no Ensino Médio | 21/08/2018 |
| Interlocução Oficial | Amélia Regina Batista Nogueira (NOGUEIRA, s/d) | Componente Curricular Geografia e Base Nacional Comum Curricular | Sem indicação de data. |
| | Dirce Maria Antunes Suertegaray (SUERTEGARAY, 2016) | Parecer sobre o documento de Geografia. | 13 de Janeiro de 2016 |
| | Douglas Santos (SANTOS, s/d) | Sobre a Base Nacional Comum Curricular | Sem indicação de data. |
| | José Eustáquio de Sene (SENE, 2015) | Parecer Crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular – Geografia | 29 de dezembro de 2015 |
| | Marcos Antônio Campos Couto (COUTO, s/d) | Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Componente Curricular: geografia. Parecer Crítico. | Sem indicação de data. |
| | Nestor André Kaercher (KAERCHER, 2016) | 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? | 13 de Janeiro de 2016 |
| | Vânia Rubia Farias Vlach (VLACH, s/d) | Base Nacional Comum Curricular – BNCC: notas preliminares. | Sem indicação de data. |
| | Ronaldo Goulart Duarte (DUARTE, s/d) | Parecer técnico de análise da proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular de Geografia para o Ensino Fundamental | Sem indicação de data. |
| | Helena Copetti Callai (CALLAI, 2017) | Base Nacional Comum Curricular – Geografia | Janeiro de 2017. |
| | Carolina Machado Rocha Busch | Base Nacional Comum Curricular – | 12 de janeiro de 2017. |

| Subcorpus | Autor | Título | Data |
|----------------------------------|---|--|--|
| | Pereira (PEREIRA, 2017) | BNCC – 3a versão Ensino Fundamental – Geografia LEITURA CRÍTICA | |
| Sentidos Oficiais | Ministério da Educação (BRASIL, 2015) | Base Nacional Comum Curricular (1ª versão – documento preliminar) (BRASIL, 2015) | 16 de setembro de 2015. |
| | Ministério da Educação (BRASIL, 2016) | Base Nacional Comum Curricular – 2ª Versão Revista (BRASIL, 2016c) | 03 de maio de 2016 |
| | Ministério da Educação (BRASIL, 2018c). | Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018c) | Primeira parte: 20 de dezembro de 2017. (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Segunda parte: 14 de dezembro de 2018. (Primeira parte já homologada em 2017 acrescida da etapa do Ensino Médio). |
| Sentidos em busca de Legitimação | Amazonas (AMAZONAS, 2021) | Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio | 2021 |
| | Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2020) | Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio | 2020 |
| | Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2021) | Currículo do Espírito Santo | 2021 |
| | Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2021) | Currículo Referência de Minas Gerais | 2021 |
| | Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2021) | Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul | 2021 |
| | Paraíba (PARAÍBA, 2020) | Proposta Curricular do Ensino Médio | 2020 |
| | Pernambuco (PERNAMBUCO, 2020) | Currículo de Pernambuco – Ensino Médio | 2020 |

| Subcorpus | Autor | Título | Data |
|------------------|---|--|-------------|
| | Piauí (PIAUÍ, 2021) | Currículo do Piauí – Novo Ensino Médio | 2021 |
| | Paraná (PARANÁ, 2021) | Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná | 2021 |
| | Rio Grande do Norte (RIO GRANDE DO NORTE, 2021) | Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar | 2021 |
| | Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2021) | Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio | 2021 |
| | Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2021) | Currículo Base do Ensino Médio do território Catarinense | 2021 |
| | Sergipe (SERGIPE, 2021) | Currículo de Sergipe – Ensino Médio | 2021 |
| | São Paulo (SÃO PAULO, 2020) | Currículo Paulista | 2020 |

Fonte: elaborado pelo autor.

Antes da análise desse *corpus*, todavia, considero importante um diálogo com a história da educação (capítulo 04) no qual discuto a relação entre centralização e descentralização nas políticas públicas educacionais brasileiras. Minha intenção com esse resgate histórico é identificar enunciados que foram mobilizados ao longo da história em torno da produção de uma consensualização quanto a uma centralização ou descentralização das políticas públicas educacionais e seus rebatimentos sobre as políticas curriculares e a Geografia. Com isso, pretendo identificar sentidos e significantes que ainda permanecem em circulação no debate educacional e, posteriormente, seus efeitos e transformações nas políticas contemporâneas. De modo semelhante, no capítulo 05, discuto o contexto histórico-discursivo em que as reformas curriculares e do Ensino Médio foram produzidas em conjunto à sua legitimação discursiva.

Para tanto, procurei as repetições e regularidades: aquilo que formou e forma uma memória discursiva sobre o tema. As filiações históricas a partir das quais os sujeitos produziram e produzem os sentidos (ZOPPI-FONTANA, 2002), se constituíram e se constituem enquanto sujeitos e construíram e constroem suas imagens sobre o mundo e, no caso, a educação. Ao mesmo tempo, procurei os acontecimentos discursivos, os momentos de rupturas de práticas discursivas,

interrupção de processos de reformulação parafrásica (as repetições) e de emergência de novos enunciados e/ou novas posições de sujeitos (ZOPPI-FONTANA, 2002). Identificar e compreender os contextos da memória e dos acontecimentos discursivos permite entender as filiações dos enunciados que circulam hoje.

Percorri aspectos das relações estabelecidas entre governo central e demais entes federativos (estados e municípios), bem como entidades privadas e a sociedade de forma geral a partir da legislação como guia que sinaliza as tendências entre centralização e descentralização ao longo da história da educação brasileira e dos projetos de empresariamento da educação em tempos mais recentes. Tomei o arcabouço legal constitucional e infraconstitucional de nosso país como parâmetro, ciente dos seus limites e possibilidades. As reformas recentes não se limitam a lei, mas apoiam-se largamente em um contexto legal para sua legitimidade. Assim, recorri à legislação em uma perspectiva histórica para compreender as recorrências, regularidades, rupturas e transformações nesse aspecto.

Compreendo a legislação como um “dispositivo de conformação do campo e das práticas pedagógicas” (FARIA FILHO, 1998, p. 92). Não como uma relação de determinação de resultados e práticas, mas enxergo na “retórica legislativa e sua força na conformação de um discurso sobre a educação (FARIA FILHO, 1998, p. 103). Ao analisar o percurso histórico das leis que versam sobre a organização e distribuição de poderes e competências sobre a educação no país, é possível observar uma crescente burocratização e enredamento da atividade educativa com a legislativa/burocrática estatal. Em termos, os discursos pedagógicos se tornam discursos legais e sua legitimidade também deriva da lei. No jogo discursivo de estabelecimento de sentidos para o ato de educar, os processos de persuasão, construção de hegemonias e legitimidade são atravessados pela lei, seja a lei como o discurso constituinte, gerador das práticas e decisões educativas ou o oposto, a busca por legitimar práticas e visões de mundo através da sua cristalização em um corpo legal.

Dessa maneira, o texto legal se torna produto e produtor de orientações políticas no campo da educação (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005), em outros termos, produto e produtor de sentidos – e de discursos - sobre a educação. Como todo processo discursivo, a atividade legislativa, bem como o produto final, a lei, são lugares de expressão e de construção de conflitos e lutas sociais por sentido e ganham um caráter de prática ordenadora de relações sociais (FARIA FILHO, 1998).

Para estabelecer essas análises, tomei algumas precauções metodológicas. Em primeiro lugar, ao eleger a legislação como fonte de minhas análises, considerei as fontes como uma construção do eu-pesquisador e parte de uma operação historiográfica (CASTANHA, 2011; RAGAZZINI, 2001) em que atribuí um sentido aos documentos aos quais me dirijo munido de algumas interrogações. Todavia, apesar de provirem do passado e serem o passado, quando as interrogava, as fontes não estavam mais no passado, mas no presente (RAGAZZINI, 2011), o que significa que há um encontro de intencionalidades: a dos produtores dos documentos e as minhas questões de pesquisa (CASTANHA, 2011). Discursivamente, enquanto uma ponte entre passado e presente, o trabalho de análise se converte na construção de um discurso sobre o passado, a partir de questões do presente, porém tendo como referência essas fontes históricas.

Para tanto, os documentos legais convertidos em fontes para reconstrução da memória discursiva de elementos da educação nacional são questionados e investigados como o resultado da relação entre diferentes níveis superpostos de relações (CASTANHA, 2011; RAGAZZINI, 2001). Destacam-se três:

- a) as relações de surgimento e produção da lei: o (macro) contexto político, social e econômico como panorama geral, mas sem enxergá-lo como determinante, pois relações específicas (o microcontexto) podem ter papel significativo (os meandros das administrações, as relações institucionais etc.). Daí se entende por que em alguns momentos recorri a especificidades da tramitação de determinadas leis;
- b) as relações que destacam o documento na história: por um lado há a seleção oficial que preserva e cataloga a fonte, por outro, há o papel do pesquisador em converter o documento em uma fonte, destacando-o, dentre vários possíveis-disponíveis, como capazes de auxiliar nas respostas às questões que coloca;
- c) as relações com o leitor-intérprete: aqui se estabelecem, mais especificamente, as questões feitas aos documentos. São as questões do presente que constroem um sentido sobre o passado. No que persigo neste trabalho, procurei identificar os enunciados que circularam no passado como construção de sentidos para a educação para, em momento posterior, estabelecer as relações com enunciados que circulam hoje.

Articulando os três níveis conforme propostos por Castanha (2011) e Ragazzini (2001), procurei capturar como, historicamente, ocorreram as disputas pela construção de sentidos e a produção de efeitos de sentidos pelas leis.

Dessa maneira, nos dois capítulos a seguir estabeleço nexos entre uma revisão da literatura sobre os temas apontados acima, bem como me utilizo da Análise do Discurso e da Teoria do Discurso para compreender a construção de sentidos para a educação, a política curricular e a Geografia que se ensina nas escolas.

4. CENTRALIZAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

4.1 SOBRE A CENTRALIZAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio em 2018 finalizou um momento das políticas curriculares brasileiras cujo início se deu, aparentemente, cerca de cinco anos antes, em 2013, com as primeiras reuniões para se debater a necessidade de uma padronização curricular em território nacional. Para a disciplina escolar de Geografia, o saldo foi a continuidade da tradição de sua presença nos currículos do Ensino Fundamental e a relativa redução ou mesmo a possibilidade de sua exclusão do grupo de componentes curriculares do Ensino Médio.

Assim como em outros documentos curriculares, a BNCC expressa a tentativa de fixação de um sentido para a prática educativa, os objetivos do sistema educacional e o papel social das disciplinas escolares. Longe de representar uma novidade, esses sentidos se estabelecem em uma longa cadeia de significação cujas origens se dispersam pela história da educação brasileira e representam um esforço de cristalização, na forma de lei, do resultado de embates discursivos por significação. Entre outras, a base carrega consigo uma tentativa em especial de significação, aquela que determina sua necessidade/legitimidade, bem como o documento em si enquanto símbolo da unificação/ universalização da educação nacional. No caso da Geografia que se ensina na escola, a homologação de uma base nacional curricular significa a tentativa de homogeneizar um sentido que se pretende unificado/universal para o que se entende como Geografia, mas que, na verdade, trata-se da tentativa de universalização de sentidos particulares.

Tratando-se do Estado, políticas de unificação (no caso em debate, unificação curricular), objetivam monopolização (BOURDIEU, 1991). Ou seja, o Estado toma para si a prerrogativa de definir os sentidos possíveis para os currículos da educação básica de forma a monopolizar sua interpretação, que pretende que seja hegemônica. Ao passo que a unificação significa uma igualdade (ao menos no plano formal), também “se caracteriza negativamente: ela implica um trabalho de desparticularização” (BOURDIEU, 1991, p. 407). Em outros termos, a limitação da

autonomia das unidades federadas e municípios em elaborar seus próprios currículos é a outra face de um princípio de universalização que acompanha a unificação.

A ideia de uma unificação e, conseqüentemente, universalização, não é nova ou restrita às políticas curriculares. O desenvolvimento do Estado está estreitamente ligado ao nascimento de uma educação de massas, obrigatória e de regulação estatal (BOURDIEU, 1991). Trata-se da universalização de um ideal de indivíduo, o cidadão. Então, se complementam a ideia iluminista de direito e possibilidade de educabilidade universal de forma “solidária à de um igualitarismo decisório que consiste em tratar os indivíduos como iguais em direitos e deveres do ponto de vista cultural. Ela vai junto com a invenção de uma função atribuída ao Estado: a educação” (BOURDIEU, 1991, p. 411).

No Brasil, assim como a construção de uma educação de massas estatal acompanhou a constituição do Estado brasileiro, também acompanharam as discussões e ações em torno dessa unificação/universalização, ou do seu aparente oposto, a descentralização das políticas públicas para a educação (CASTANHA, 2006; NOVAES; FIALHO, 2010; PAIVA, 2002; RIBEIRO, 2002). Acompanha-se aqui uma tendência na qual

Os países com dimensão continental tendem a se regular por regimes federativos. É o caso do Brasil. O que acontece em regimes federativos é a existência de uma complexa engenharia consociativa entre os diferentes polos de poder, principalmente na relação poder central e poder dos Estados membros. *Em outros termos, a relação centralização x descentralização.* Quando essa engenharia é centrífuga, tende-se ao sistema dos Estados Unidos da América em que o poder dos Estados-membros é muito grande. Quando ela é centrípeta, então, cresce o poder central do que chamamos, no Brasil, de União (CURY, 2018, p. 736, grifo meu).

Na educação, essa relação centralização x descentralização é e foi, ao longo da história, desenhada através de um vasto complexo de dispositivos legais das mais variadas naturezas: artigos da constituição, leis gerais e específicas, decretos, pareceres dos Conselhos de Educação e outros. Os documentos curriculares oficiais se inserem nesse complexo e derivam, em maior ou menor medida, de alguma expressão de lei. O que não significa compreender aqui uma relação de determinação direta. Afinal, o que deriva da lei também é resultado do político, dos embates discursivos em torno da significação e da constituição do sentido. Os sentidos construídos em torno dos enunciados da lei ganham, então, legitimidade. Daí se compreende, portanto, a construção discursiva sobre inevitabilidade, legitimidade e

indispensabilidade de um documento norteador das práticas curriculares homogêneo em escala nacional, a BNCC.

No próximo capítulo, pretendo discutir como se deu essa construção sobre a legitimidade da Base Nacional e da Reforma do Ensino Médio e os movimentos e repercussões sobre a disciplina escolar de Geografia. Para tanto, julgo necessário, inicialmente, um recuo e um olhar atento sobre a história da educação brasileira no que diz respeito ao aspecto da tensão entre centralização e descentralização das políticas públicas. Afinal, esse é o cerne do debate que envolve o processo de estabelecimento de um discurso de convencimento público quanto à adoção de uma Base Nacional Curricular e da padronização das diretrizes gerais de organização do Ensino Médio. Com esse resgate histórico procuro identificar os enunciados que já circularam ao longo da história da educação brasileira em torno da construção de sentidos no que se refere ao par centralização/descentralização, seus rebatimentos sobre as políticas curriculares e breves apontamentos sobre as metamorfoses sofridas pelo currículo de Geografia no que diz respeito a sua prescrição ou não de forma centralizada ou descentralizada.

Assim, o que entendo por centralização e seu par indissociável descentralização? O debate sobre o tema ganhou proeminência no Brasil e na América Latina como um todo, principalmente, durante os anos 1990 e início dos anos 2000, no contexto das relações internacionais marcadas pelo Consenso de Washington (MARTINS, 2001; NOVAES; FIALHO, 2010). Esse fortalecimento das discussões se deve as tentativas de análise acerca dos efeitos das políticas públicas oriundas de reposicionamentos dos Estados latino-americanos quanto às suas funções, formas de atuação e organização administrativa e burocrática (MARTINS, 2001). É um momento no qual sobre a educação, de forma geral, “constitui-se um consenso internacional que indica a existência de uma crise, cujos sintomas têm sido identificados com a má *performance* de programas para a área, porque fundamentados em uma dinâmica centralizada no Estado (MARTINS, 2001, p. 29 – grifo original) e, uma das saídas apontadas para a resolução dos problemas se dá através de processos de descentralização. Conforme discutirei mais a frente, a construção desse consenso se dá através de práticas discursivas que fabricam sentidos para a “crise” bem como as soluções possíveis.

As resoluções adotadas pelos diferentes países refletem particularidades de cada nação e divergem bastante em seus modelos e resultados. Contudo, é possível

discutir questões comuns às diferentes experiências. Por exemplo, um enfoque técnico, que discute a capacidade de diferentes entidades governamentais em colocar em curso competências advindas de processos de descentralização; um enfoque financeiro-fiscal, que discuta as relações entre arrecadação, distribuição de impostos, financiamento e execução de atividades educacionais em contextos de políticas centralizadas e descentralizadas; enfoques voltados para avaliação de eficiência, eficácia, qualidade e medição de resultados (avaliação) entre outros (CASASSUS, 1995).

De toda forma, na base de todas essas possibilidades de análise se encontra uma questão política, na qual os processos de centralização e descentralização são uma expressão ou meios da forma pelas quais se estabelecem as relações de poder em uma sociedade, entre diferentes instâncias estatais, bem como os diferentes atores da sociedade civil. Apesar desse fundamento político, em geral, é atribuída à descentralização uma condição instrumental, meramente técnica, com capacidade de resolução de muitos e diferentes problemas do campo educacional (NOVAES; FIALHO, 2010). Todavia, são decisões “[...] em primeiro lugar, de caráter político (entenda-se aí a grande política de Estado, não a partidária). As outras, as decisões de caráter técnico, são de outra ordem: são um meio para apoiar, justificar e realizar” (CASASSUS, 1995, p. 39). Nesse processo, a legislação, compreendida como um dispositivo de normatização/ normalização, é uma instância de cruzamento da ordem do jurídico e do político (ZOPPI-FONTANA, 2002), materializando o resultado de práticas discursivas, muitas vezes conflituosas, que disputam a produção de sentidos sobre a realidade. Por isso, analisa-la, num processo de “desconstrução” que abarque o texto e o seu contexto de produção, permite uma compreensão sobre essa dimensão política da produção de sentidos e busca por legitimidade dos sujeitos constituídos nos embates públicos.

Apesar de fundamental, a dimensão política é, constantemente, negligenciada, e a aparência de medida “meramente” técnico-instrumental produz uma espécie de consenso em favor dos apelos por descentralização nos sistemas de ensino (CASASSUS, 1995; NOVAES; FIALHO, 2010). Esse aparente consenso se dá a partir da relação entre os pares centralização e descentralização. Afinal

[...] geralmente, as medidas de descentralização se originam e se desenvolvem em estruturas organizacionais centralizadas. Isto é, a descentralização ganha sentido quando uma estrutura centralizada utiliza

processos de transferência de poder. A partir dessa linha de raciocínio é possível considerar que há uma estreita relação de convívio, ou interface, entre centralização e descentralização. Tentar entender o termo descentralização como um conceito oposto ou antitético à centralização pode incorrer numa tentativa enviesada, ou mesmo limitada (NOVAES, FIALHO, 2010, p. 588).

Por isso me referi aos termos como um “par indissociável”. Em termos discursivos, um parecer ser o termo que ancora a constituição do sentido do outro. Ou seja, os enunciados que evocam a adoção de medidas descentralizadoras, o fazem a partir de uma necessária construção de sentidos para o outro (explícita ou implicitamente) e, normalmente, de forma negativa.

Em conjunto à descentralização, outras possibilidades são descritas por diferentes autores: desconcentração (CASASSUS, 1995; PARENTE; LUCK, 1999; NOVAES; FIALHO, 2010), autonomia (MARTINS, 2001), democratização (CASASSUS, 1995; MARTINS, 2001); e, em alguns casos, termos mais específicos como estadualização, municipalização e até privatização são entendidos como modalidades de descentralização ou movimentos distintos (PARENTE; LUCK, 1999; PAIVA, 2002; NOVAES; FIALHO, 2010). De toda forma, “descentralização”, grosso modo, pode ser caracterizada como um processo no qual ocorre uma transferência de autoridade e legitimidade de formulação e execução de políticas públicas educacionais para estruturas político-administrativas locais⁴³ (PARENTE; LUCK, 1999; NOVAES; FIALHO, 2010). A maior distinção, todavia, vem entre descentralização e desconcentração. Nessa última a delegação de autoridade ocorreria de forma regulamentada, “ou seja, sujeita a diretrizes e normas, controle e prestação de contas a outros níveis de decisão e gestão, que permanecem política e administrativamente sujeitos e subordinados” (PARENTE; LUCK, 1999, p. 05).

A relação entre esses diferentes processos é complexa e não pode ser definida em formatos pré-determinados e relações de divergência ou convergência entre eles não é estranha. Os sentidos para os termos são construídos de acordo com o contexto histórico-social do momento em que as iniciativas são colocadas em curso e desenhadas a partir dos embates por significação, mobilizando termos como “qualidade”, “democracia”, “participação”, “liberdade” e outros. No caso da história da

⁴³ O termo local aqui aparece de forma ampla. Pode indicar diferentes tipo de subdivisão administrativa: o município ou o estado brasileiros, o *county* americano, os departamento franceses etc. Vainer (2002) faz uma discussão da amplitude que o termo assume quando da discussão de políticas e administração públicas em uma perspectiva territorial.

educação brasileira, até mesmo termos como “federalismo”, “monopólio de Estado”, “unidade nacional”, e “liberdade religiosa” e outros foram mobilizados em enunciados que pretendiam legitimar a escolha por medidas mais ou menos descentralizadoras, demonstrando essa especificidade espaço-temporal da construção de sentidos.

De todo o modo, é comum a pressuposição de existência prévia de algum grau de centralização e da necessidade de transferências de atribuições anteriormente concentradas em outro(s) nível(is) de decisão política. Essa perspectiva de reorganização do poder se relaciona a compreensão da esfera da ação, ou seja, do poder designando uma capacidade de agir sobre coisas ou pessoas e promovendo uma separação entre a esfera da elaboração intelectual e aquela da atividade.

É, também, uma questão territorial e escalar. Isso permite vislumbrar no processo de descentralização/centralização uma complexidade que vai além de modelos binários baseados em posições do tipo “ter poder/ não ter poder”; “centro que irradia comando/ lugar de obediência”. Afinal, “é precisamente a espacialidade que faz a diferença nos efeitos que o poder pode ter. Neste sentido, as escalas jogam um papel importante e [...] as relações mudam quando as escalas mudam” (CASTRO, 2005, p. 105). No moderno Estado territorial e, no caso brasileiro, federalista há uma complexa relação entre diferentes escalas de exercício do poder que foi se constituindo ao longo de sua história. De modo geral,

Foi justamente no processo histórico do conflito entre os interesses de grupos em territórios específicos que residiu a elaboração de engenharias políticas adequadas, isto é, o conjunto de normas e organizações que caracterizam o sistema político e administrativo dos Estados. Estas engenharias possibilitaram acomodar conflitos e estabelecer alianças sem que o Estado perdesse a sua prerrogativa de centralidade política para todo o território (CASTRO, 2005, p. 130).

No caso específico da história da relação entre centralização e descentralização das políticas de educação, a elaboração de uma engenharia política na área acompanhou a constituição e estabelecimento de formas de equilíbrio e relações entre os entes federados em diversos temas, expressando interesses e conflitos mais gerais que se desenrolaram na nação brasileira. Ou seja, tratou-se em algo mais do que um processo “meramente” administrativo, mas ligado a legitimação e construção do Estado, no qual “[...] produziu-se uma simbiose na construção do Estado/ sistema educativo/ nação, estando o desenvolvimento de cada um ligado ao desenvolvimento dos demais” (CASASSUS, 1995, p. 40).

Ainda tratando das especificidades do Brasil, desde a Proclamação da República, todas as cartas já promulgadas definiram como devia se dar a divisão de poderes e atribuições entre os entes federados. Isso significa que o processo de centralização e descentralização da educação teve forte participação das decisões tomadas em âmbito constitucional, bem como das leis infraconstitucionais delas derivadas. Por isso, para a compreensão desse processo o recurso a análise das constituições e leis, bem como dos seus contextos de edição, tramitação e execução, é fundamental. Além disso, diferentemente de outros países, as atribuições do governo central são muito extensas no Brasil “[...] e as atribuições das escalas estadual e municipal são estabelecidas como exceção ao que é responsabilidade da União” (CASTRO, 2005, p. 133). Em consequência, como discutirei mais adiante, a história das políticas públicas de educação foi, historicamente, marcada por uma tensão entre atos centralizadores e descentralizadores, com diferentes grupos e atores sociais disputando o pêndulo para um dos dois polos. É importante observar esse ponto, pois, na literatura da área (CASASSUS, 1995; PARENTE; LUCK, 1999; MARTINS, 2001; PAIVA, 2002; NOVAES; FIALHO, 2010) há uma tendência a identificar o debate com o período posterior à edição da Constituição Federal de 1988.

4.2 AS ORIGENS DA TENSÃO ENTRE CENTRALIZAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO

O Ato Adicional de 1834 é entendido como o ponto de partida das discussões que envolvem o debate entre centralização e descentralização nas políticas educacionais brasileiras (CASTANHA, 2006). Fruto de uma disputa mais ampla entre diferentes setores políticos do país (conservadores e liberais, respectivamente, forças políticas centralizadoras e descentralizadoras), a lei de 1834 resultou de um tensionamento mais geral entre centralização e descentralização do poder de legislar sobre uma série de matérias entre as províncias e o governo central imperial. Entre tais matérias estava a instrução primária (CASTANHA, 2020). Com uma redação enxuta sobre o tema, a lei de 1834 estabelecia que competia às assembleias legislativas provinciais legislar

[...] sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promove-las, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias

atualmente existentes e quaisquer outros estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral” (BRASIL, 1834).

Se por um lado, aquela que é considerada a primeira lei geral da educação brasileira, a Lei de 1827 (BRASIL, 1827)

[...] previa que os poderes locais poderiam indicar quantas, como e onde seriam criadas as escolas e até provê-las, mas de forma interina/provisória [...], pois a resolução final, sobre as condições de funcionamento ou não, cabia a Assembleia Geral, ou seja, a Câmara dos Deputados, com sanção da decisão pelo Imperador (CASTANHA, 2020, p. 47).

Por outro lado, o Ato Adicional de 1834, previa a liberdade dessas determinações às Assembleias Provinciais⁴⁴.

Em termos curriculares, a lei de 1827 prescrevia um currículo para o ensino primário que deveria ser seguido nas escolas de meninos, bem como uma versão adaptada (com exclusão de parte do conteúdo de aritmética e acréscimo de “prendas domésticas”) para as meninas. Não constava aqui a Geografia ou disciplina similar. Essa pretensão de centralização do currículo é perdida, todavia, com a edição do Ato de 1834.

Em relação ao Ensino Secundário, a ausência de regulamentação acabou delegando a outros instrumentos a definição de prescrições curriculares, como a exigência dos exames para ingresso em carreiras do ensino superior. Essa situação seria modificada com a criação do Colégio Pedro II em 1837 (ROCHA, 1996; ZOTTI, 2005), pois, “mesmo com a descentralização, o poder central continua a exercer controle sobre o ensino provincial, especialmente porque o Colégio Pedro II acabou impondo um modelo curricular padrão para o ensino secundário” (ZOTTI, 2005, p. 35)⁴⁵. Esse controle era tal que os livros adotados, bem como alterações em seu currículo e estatuto internos deviam ser aprovados via ato do legislativo (ROCHA,

⁴⁴ Castanha (2020) discute que apesar do caráter centralizador da lei de 1827, uma série de dificuldades existentes no período (falta de professores habilitados, falta de verbas para custeios, ausência de fiscalização e etc.) levou a Assembleia Geral a flexibilizar as exigências legais de acordo com a realidade de cada província, principalmente a partir de 1831. Considera, então, o autor que ali já se iniciava um processo de descentralização.

⁴⁵ Rocha (1996) discute que a influência do Colégio Pedro II sobre os demais colégios e formação secundária em geral do império foi, inicialmente, insipiente. Isso ocorreu, “em função de que, era o ensino secundário desprovido de concepção educativa ou formativa mais substancial, já que sua finalidade última era [...] meramente a de preparar para o ingresso nos cursos superiores [...]” (ROCHA, 1996, p. 150). Como consequência, cursos preparatórios e exames parcelados acabavam tendo grande influência sobre o que as escolas seguiam. Todavia, as subsequentes determinações legais indicavam que esses últimos deveriam seguir os programas escolares e livros didáticos adotados pela instrução secundária do Município da Corte, ou seja, do Colégio Pedro II (ROCHA, 1996).

1996). Tornar a prescrição curricular dessa escola o padrão para todo o império revela uma concepção de currículo que estabelece o conhecimento e as experiências educativas como legítimas aquelas valorizadas e consideradas indispensáveis à formação de uma elite dirigente do país.

É por esse caminho que a Geografia se torna, pela primeira vez, uma disciplina obrigatória do ensino secundário brasileiro. Afinal, já no primeiro regulamento do Colégio Pedro II aparece como disciplina a ser cursada nos quatro primeiros anos de escolaridade secundária. Ao longo de todo o período imperial essa obrigatoriedade se mantém nos regulamentos do Colégio, com modificações no número de aulas, a presença em quais séries e a organização dos conteúdos. O objeto do ensino e a forma de ensinar, todavia, pouco foram alteradas: “[...] praticou-se durante todo o período a geografia escolar de nítida orientação clássica, ou seja, a geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do aluno” (ROCHA, 2014, p. 25-26). Importante ressaltar que essa permanência durante todo o período imperial, ajudou a estabelecer uma tradição curricular marcada pela presença da Geografia na educação secundária. Da mesma maneira, a organização curricular apresentada pelos programas constrói uma tradição temática que orbita em torno de temas como Geografia Geral e Regional, fundamentos da Geografia (“termos técnicos necessários para o estudo da Geografia”) e Geografia do Brasil (ROCHA, 1996). Mello, Pereira e Pezzato (2018) definem essa como sendo a fase “mnemônico-inventariante” do ensino da Geografia, caracterizada por

[...] fastidiosas compilações de dados informativos de temática diversificada, na enumeração de acidentes geográficos, na apresentação de glossários com registros de ocorrências e na descrição e nomenclatura de fenômenos espaciais. Praticada desde os primórdios do ensino de Geografia no Brasil, tais “conteúdos” geralmente eram decorados e tomados como ponto de prova (p. 18).

Instala-se, nesse momento, no Brasil uma duplicidade das redes da educação: uma ênfase maior da atuação do governo central nas políticas voltadas para o ensino superior e as demais etapas da educação sob a direção de estados/províncias e municípios. Mantendo-se relativamente constante, daí nasceu uma situação muito específica do sistema educacional brasileiro, uma primazia, desde suas origens, do ensino superior do que a expansão da educação básica. Um fenômeno que “deitou raízes em nossa história, com efeitos que só começaram a ser combatidos, no sentido

da universalização da educação, com a Constituição de 1988” (ABRUCIO, 2010 p. 53). Também, esse momento dá início a um debate sobre os pólos da centralização ou descentralização da educação pública, um movimento conflituoso e pendular, que se propagou pela história da educação brasileira (VIEIRA, 2008) e, da mesma forma, da universalização do sentido de uma educação de massas. Atravessando tais debates, existem algumas questões que fazem com que a discussão penda para a defesa de um pólo ou de outro. A cada momento deslizando os sentidos que os significantes “educação de massas” e “educação pública” podem assumir.

Nesse sentido, com a proclamação da República, a constituição de 1891 (BRASIL, 1891), ao legislar sobre o ensino, não incorpora ideias de obrigatoriedade do Estado em oferta-lo, nem de gratuidade (características presentes na constituição imperial de 1824). Também, estabelece que deve o congresso “animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências [...] sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais”, bem como que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891). Esse deslocamento para os estados da responsabilidade pela regulação do ensino, aprofunda o processo de descentralização, baseado nos princípios de federalismo e autonomia dos estados, exceto pela laicidade da educação pública (MENEZES, 1999). Ao mesmo tempo, é mantida a duplicidade do sistema, com os esforços do governo federal centrados no ensino superior e a educação primária sendo de responsabilidade dos estados.

Concomitantemente, o mesmo texto constitucional, ao definir “as qualidades do cidadão brasileiro” (BRASIL, 1891), estabelece a necessidade de letramento para acesso ao voto, consagrando um entendimento que o voto é uma questão individual, particular, bem como a educação (MENEZES, 1999). Tratava-se de uma exclusão

[...] particularmente discriminatória, pois ao mesmo tempo se retirava a obrigação do governo de fornecer instrução primária, que constava do texto imperial. Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconhecia-se este direito. Era uma ordem liberal, mas profundamente antidemocrática e resistente a esforços de democratização (CARVALHO J., 2004, p. 44-45).

Além disso, a constituição de 1891 embora não tendo previsto a ideia de liberdade de ensino, fora dos controles estatais, construiu a ideia de liberdade no entorno de outras dimensões: liberdade de reunião, liberdade de manifestação do pensamento, liberdade de exercício de qualquer profissão moral, intelectual e

industrial e liberdade de culto (BRASIL, 1891). Aquele sentido de construção de uma educação pública de massas inaugurado ainda no período imperial, adquire no texto legal conotações privativas e de liberdade individual, porém limitadas no aspecto da confessionalidade.

Assim, a Primeira República⁴⁶

[...] construiu um federalismo baseado num autonomismo estadual oligárquico, às custas do enfraquecimento das municipalidades, das práticas republicanas e do governo federal. O modelo acabou por aumentar a desigualdade territorial no Brasil, uma das características mais importantes da federação brasileira. Ademais, a autonomia dos estados sem um projeto nacional levou a duas consequências: atrasou a adoção de ações nacionais de bem-estar social e produziu uma enorme heterogeneidade de políticas públicas pelo país – na verdade, poucos governos estaduais expandiram as políticas sociais, como revela bem a área educacional (ABRUCIO, 2010, p. 44).

Menezes (1999) aponta, por exemplo, que as constituições estaduais de várias unidades federativas previram outras características para a educação, como seu entendimento enquanto um direito e, até mesmo, a obrigatoriedade e gratuidade, gerando uma grande diversidade de formas de se lidar com a educação. Essa desigualdade da lida com a educação se assenta em duas características do período: a oligarquização do poder e a estrutura federativa desigual (ABRUCIO, 2010)⁴⁷.

⁴⁶ No presente trabalho, utilizo os termos Primeira República, República Velha e República das Oligarquias indistintamente, ainda que diferenças de compreensão possam advir da adoção das diferentes nomenclaturas. Em todos os casos, me refiro ao período que vai da Proclamação da República (1889) até a Revolução de 1930.

⁴⁷ Um dos principais elementos da educação, principalmente primária, na República Velha é o processo de implantação de uma forma escolar moderna (GUY; LAHIRE; THIN, 2001) no país. Tomando como modelo o sistema público implementado por São Paulo a partir dos anos 1890, a partir da combinação da formação em escolas normais para o professorado e atuação nos grupos escolares (que adquiriram caráter de “escola de verdade”), diversos estados da federação adotaram os mesmos princípios: “Rio de Janeiro, em 1897; Maranhão e Paraná, em 1903; Minas Gerais, em 1906; Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina, em 1908; Mato Grosso, em 1910; Sergipe, em 1911; Paraíba, em 1916; Goiás, 1921 e Piauí, em 1922” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 44). Apesar do caráter “modelar” exercido pela escola paulista, é necessário atentar para a diversidade de soluções e atributos apresentados por essas escolas nos mais diversos estados (SCHUELER; MAGALDI, 2009), reforçando o caráter de diversidade apresentado pelas soluções adotadas por cada unidade da federação no contexto de descentralização das políticas públicas para a educação básica. A forma escolar moderna, inaugurada no Brasil pelos grupos escolares, é entendida “como uma configuração histórica específica, cujas origens remontam aos séculos XVI e XVII, caracterizada por uma autonomia das relações pedagógicas em relação a outras relações sociais, presença e produção de disciplinaridade, bem como o estabelecimento de uma configuração espaço-temporal específica” (ANDRE, 2012, p. 16). Assim, existe uma dimensão curricular, no sentido moderno do termo, na configuração da forma escolar moderna e, conseqüentemente, dos grupos escolares. Apesar de não inaugurarem o currículo enquanto uma dimensão de preocupação e debate na educação brasileira, os grupos escolares dão um novo impulso a esse debate, ensejando a busca por soluções adequadas ao projeto de escola, cidadão e nação que esses estabelecimentos representavam.

Isso não significa, todavia, uma hegemonia incontestada de princípios descentralizadores para a educação e demais dimensões da atuação do Governo Federal no período. Na verdade, apesar de fundada numa constituição descentralizadora, havia na República Velha uma dependência de institutos como o estado de sítio e outras formas de intervenção federal, representando a utilização de medidas de força por parte do governo central (ROSENFELD, 2020). No tocante especificamente à educação, Ribeiro (2002) aponta, quando da revisão constitucional de 1926, a existência de uma efervescência de organizações civis nacionalistas que reivindicavam transformações nas políticas públicas para educação e uma tentativa de influência sobre as decisões estatais em todos os níveis de governo. De comum, essas organizações faziam uma associação entre formação de uma identidade nacional e qualidade do ensino. Assim, se a formação de uma identidade nacional era entendida como uma das funções de processos educativos, a tomada de controle por parte do Governo Federal parecia ser o caminho. Nesse clima político-intelectual, houve a sensibilização do poder executivo e legislativo federal em direção a incorporação de pautas na revisão constitucional que proporcionassem um protagonismo maior do governo central sobre os assuntos da educação, principalmente, primária. Apesar de nenhuma alteração ter sido aprovada, permanecendo o tratamento dado à dimensão educacional como originalmente disposto na Constituição, esse exemplo é indicativo da permanência da tensão entre centralização e descentralização das políticas públicas para educação no período (RIBEIRO, 2002). No mesmo sentido, a convocação, por parte do Ministro da Justiça, Alfredo Pinto Vieira, para realização da Conferência Interestadual de Ensino Primário (1921) também representa essa tentativa de maior interferência do governo federal nos rumos da educação pública.

O período da República Velha também é marcado por uma série de reformas no campo da educação: Reforma Benjamin Constant (1890), Reforma Epitácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma Rocha Vaz (1925). Nessas reformas, houve grande oscilação de orientações: algumas com intenções centralizadoras e outras descentralizadoras. Não era incomum que uma reforma desfizesse, apenas poucos anos depois, as estruturas de organização da educação estabelecidas pela anterior. A dimensão curricular passou pelo mesmo processo. Em algumas das reformas houve tentativa de controle dos sentidos dos currículos através do estabelecimento de modelos e padrões

(marcadamente via regulamento do Colégio Pedro II e dos exames necessários para acesso ao ensino superior) e em outros não foi estabelecido esse modelo. Para a Geografia houve a permanência de sua obrigatoriedade por todo o período, ainda que variando quais séries e qual a organização dos conteúdos. O modelo de geografia e suas bases metodológicas, permaneceram os mesmos: derivados da Geografia clássica com ênfase na descrição e memorização de fatos e características de lugares e regiões (ROCHA, 1996).

A prática legislativa do período de impulsionar a manutenção de “estabelecimentos-padrão” estatais que seriam modelos para as demais escolas secundárias, acentua o caráter restritivo do acesso a esses estabelecimentos. Ao servir de encaminhamento para o ensino superior, o ensino de nível médio era, ao mesmo tempo, instrumento de manutenção e de acesso a um *status* social elevado (NAGLE, 1976). Para além das suas finalidades e dos custos para cursá-lo, a natureza pedagógica e curricular desse nível de ensino (e que reverberaram sobre o modelo de Geografia ministrado) também contribuíram para tanto:

De 1890 a 1920, os planos de estudos prestigiam tão-somente as disciplinas tradicionais (línguas, matemáticas, ciências, conhecimentos de Geografia e História) [...] tais disciplinas têm um valor preparatório geral ou formativo diante das especializações do ensino superior. [...] Além de pedagógicas, de natureza disciplinar [e acrescento, curriculares], razões sociais mais profundas fundamentam a cultura geral – intelectualista e enciclopédica, desinteressada e aristocrática – que o ensino secundário brasileiro ministra ao longo das três primeiras décadas republicanas. [...] No decorrer das reformas, a reação que se verifica a alterações curriculares – alterações qualitativas – constitui, de fato, uma resistência a que os estudos secundários se estendam a uma clientela de níveis sociais cada vez menos elevados (NAGLE, 1976, p. 148).

Os anos 1920 e a Reforma Rocha Vaz (1925) trazem algumas modificações importantes. A primeira delas diz respeito à extinção, no âmbito do curso secundário, dos exames preparatórios parcelados. Em termos práticos, isso objetivava uma valorização do aspecto formativo do curso em oposição ao caráter de “passagem/acesso” ao ensino superior (BONEMY, 2010). Isso também significava a instituição de um sentido amplo para o currículo: deveria estar atrelado a um período de tempo (os seis anos propostos), bem como deveria ser seguido de acordo com a organização proposta oficialmente pela legislação. O currículo, portanto, também deveria cumprir um papel formativo e esse papel seria determinado pelo governo central, através dos regulamentos do Colégio Pedro II.

Para a Geografia essa reforma trouxe modificações importantes. Rocha (1996) aponta que aqui instala-se um primeiro movimento de ruptura com a tradição curricular geográfica fundamentada na Geografia Clássica e há os primeiros impulsos em direção a uma abordagem Moderna no ensino. Além disso, emerge, também, um sentido de Geografia como disciplina voltado para o desenvolvimento de sentimentos cívico-patrióticos. Diz o decreto:

No ensino de língua materna, da literatura, da geografia e da história nacionais darão os professôres como temas para trabalhos escritos, assuntos relativos ao Brasil, para narrações, descrições e bibliografias dos grandes homens em todos os ramos da atividade, selecionando, para os trabalhos orais, entre as produções literárias de autores nacionais as que estiverem mais ao alcance ou mais interessar possam aos alunos, para desenvolver-lhes os sentimentos de patriotismo e de civismo. (BRASIL, 1925, p. 269, grifos meus).

No tocante à introdução de elementos da Geografia Moderna nos currículos escolares, Rocha (2000) indica a influência de Delgado de Carvalho. À época o geógrafo era o responsável pela cadeira de Geografia do Colégio Pedro II e formulador do programa de Geografia que, em tese, seria modelo para o restante do país. Crítico da Geografia ensinada até então nas escolas brasileiras, Carvalho reivindicava para a disciplina um distanciamento das práticas de memorização e da ausência de cientificidade das informações veiculadas pelos manuais e aulas (MELLO; PEREIRA; PEZZATO, 2018). As inovações postuladas pelo autor, bem como as insatisfações com a Geografia Clássica não são novidade da década de 1920. Já nas décadas finais do período imperial críticas nesse sentido eram levantadas, as mais célebres aquelas realizadas pelos pareceres de Ruy Barbosa (ROCHA, 2009; MELLO; PEREIRA; PEZZATO, 2018). Além disso, como pano de fundo, havia um movimento mais amplo de “renovação pedagógica” que efervescia no mundo desde as últimas décadas do século XIX e explode no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, ficando aqui conhecido como Escola Nova. Advogando questões como uma modernização dos métodos de ensino, maior proximidade entre o conhecimento aprendido na escola e a realidade dos alunos e, principalmente, uma cientificização dos conteúdos e métodos, Delgado de Carvalho assumiu os princípios da renovação pedagógica e os atrelou ao debate sobre o ensino de Geografia (MELLO; PEREIRA; PEZZATO, 2018).

Assim, em sua produção, Carvalho

[...] defendia o ensino de uma Geografia moderna, pautada pelo rigor conceitual, que partisse do meio em que os alunos viviam para, por meio da comparação, tornar possível a construção de analogias com outras áreas estudadas (em clara sintonia com as propostas do movimento Escola Nova). Em sua concepção, um estudo correto da Geografia deveria começar obrigatoriamente pelo estudo da fisiografia. Advogava, desse modo, ser preferível principiar os estudos referentes à fisiografia e à geologia pelo Brasil, para só então estender-se aos estudos de Geografia do mundo (MELLO; PEREIRA; PEZZATO, 2018, p. 24).

Com essas proposições o eixo do discurso sobre legitimidade da presença da Geografia na escola se desloca para um sentido novo: além da discussão sobre a importância da disciplina para a formação dos alunos, o conteúdo e o método também ganham relevância. Emerge, pela primeira vez, nas propostas curriculares a ideia de vincular o ensino da disciplina ao meio dos alunos corroborando em um sentido de Geografia que não fosse o de uma descrição e conhecimento desinteressados sobre o mundo, formando um cidadão ilustrado. A Geografia, nessa nova proposta, serviria para a explicação das coisas e do mundo:

Se em vez de torturar a memória de um alumno e tornar-lhe assim odiosa a geographia com uma lista de nomes que nada tem com a verdadeira geographia, o tempo empregado nisso tivesse sido consagrado a explicar no mappa a questão da borracha, suas phases principaes e sua posição actual, o mestre teria facilitado ao alumno o conhecimento de factos uteis, bem geographicos e de facil lembrança (CARVALHO, 1925⁴⁸, p. 257 *apud* ROCHA, 2000, p. 08).

Contudo, o papel de Delgado de Carvalho, bem como a efetiva realização de uma renovação da Geografia em direção a princípios modernos em ruptura com uma Geografia Clássica devem ser considerados com cautela. Albuquerque (2011) aponta para as limitações dessa influência de Carvalho em vastas regiões do país, ainda que houvesse uma determinação legal de seguir os currículos do Colégio Pedro II. Em sentido semelhante, Mello, Pereira e Pezzato (2018) apontam que, mesmo nas regiões sul e sudeste, áreas de maior influência das tradições curriculares geográficas emanadas do Pedro II, persistiu no período uma grande influência de livros, programas e formas de ensinar e aprender a Geografia diversas da orientação moderna impressa por Delgado de Carvalho. Essa descontinuidade e a convivência em território nacional de formas mais tradicionais e mais modernas de trabalho com a

⁴⁸ CARVALHO, Delgado. **Methodologia do ensino Geographico** (introdução aos estudos de geografia moderna). Petrópolis, RJ: Vozes de Petrópolis, 1925.

Geografia são reflexo da persistência de algum grau de descentralização na condução das políticas públicas de educação, com estados e escolas privadas ainda gozando de relativa liberdade na definição de currículos e metodologias de trabalho.

4.3 CENTRALIZAÇÃO E A GEOGRAFIA PARA A PÁTRIA

A partir da ascensão de Getúlio Vargas ao poder (1930), as tensões vão convergindo em direção a uma recentralização da condução das políticas públicas para educação (CURY, 2005). Vargas, objetivando instalar no país um projeto de modernização e desenvolvimento, empreende um movimento de expansão da intervenção estatal em direção a várias dimensões da vida econômica e social, sendo necessária a criação de um arcabouço técnico (compreendendo aqui o funcionalismo público) e legal que tivesse capacidade de produzir políticas públicas em larga escala (ABRUCIO; PEDROTI; PÓ, 2010).

Essa centralização vai encontrar um contexto bastante específico no campo da educação na década anterior ao início do período Vargas. São significativas as reformas educacionais realizadas em vários estados da federação: São Paulo, em 1920; Ceará, em 1922; Paraná, em 1923; Rio Grande do Norte, em 1924; Bahia, em 1925; Minas Gerais, em 1927; Distrito Federal (RJ), em 1927 e Pernambuco, em 1929. Reformas que são a expressão de desejos de mudança na qualidade e, principalmente, na cobertura da educação básica no país (MARTINS; PINTO, 2014). A década de 1920 é marcada por uma efervescência política e cultural com elementos como as revoltas tenentistas (1922-1927), a fundação do Partido Comunista (1922), fundação da primeira rádio brasileira (em 1923, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro), e a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) (MARTINS; PINTO, 2014; VIEIRA, 2007). De muitas formas, são movimentos que se preocupam em questionar as oligarquias e o republicanismo praticado até então (VIEIRA, 2007).

A ABE, ao congregar membros da sociedade civil de forma voluntária, como professores, jornalistas, políticos, funcionários públicos e outros, representou a construção de um espaço para debate e difusão de ideias sobre a educação de forma relativamente autônoma ao Estado e veio a ter uma importância fundamental nas mudanças que se processaram na educação pública do país da segunda metade da década de 1920 até meados da década de 1930 (XAVIER; CUNHA, 2010). Formada por um grupo heterogêneo, composto em dois blocos principais (de um lado, liberais-

democratas e, do outro, conservadores católicos), a unidade dos membros, nesse momento inicial, se devia a uma “[...] campanha cívico-educacional conduzida pela ABE a partir de ações que visavam a organização da nacionalidade por meio da organização da cultura” (MARTINS; PINTO, 2014, p. 158). As diferenças, por sua vez, residiam na interpretação que era dada a essa ideia de “nacionalidade”. Para o grupo afiliado à Igreja Católica, a religião era o substrato dessa nacionalidade e, portanto, justificava-se a atuação da Igreja sobre a educação pública. Já o grupo organizado no entorno de Fernando de Azevedo entendia a importância do ensino público e laico, igual para ambos os sexos. Outro ponto de divergência se localizava no entendimento do que seria a questão social no Brasil. Para os católicos, essa era uma questão espiritual, solucionável através de uma reforma moral da sociedade; já os demais entendiam que a racionalização do sistema educacional conduziria a uma reforma social (MARTINS; PINTO, 2014). Em uma perspectiva curricular discursiva, trata-se de uma disputa política de tentativas de hegemonização de sentidos para a nação e sujeitos escolarizados (os cidadãos). Como discutirei mais a frente, nesse embate, ambos os discursos sofrem processos de negociação, concessões e hibridizações, resultando em um projeto educacional que irá permear a década de 1930 e terá consequências sobre os sentidos de educação pública, sistema nacional de educação, currículo e etc. até hoje.

A criação do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação em 1931, transformou a disputa política em torno de ideias em uma disputa política por espaços de poder, levando a uma ruptura entre os dois grupos e a divisão da associação, com a criação da Confederação Católica Brasileira de Educação, em 1933 (CARVALHO M., 2015). O fato culminante da cisão foi o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, no qual, o grupo dos pioneiros⁴⁹ “[...] quis explicitamente se diferenciar do segmento católico e defender que o Estado se responsabilizaria pela escola pública e atenderia ao direito básico de cada um: ‘o

⁴⁹ Cito, conferindo a eles unidade, os signatários do manifesto por, obviamente, serem signatários do documento, mas também pelo seu caráter de oposição ao grupo católico-conservador. Todavia, é importante destacar a grande heterogeneidade interna do grupo que abrangia intelectuais e profissionais de campos e filiações ideológicas várias. Desse grupo matizado partiu “uma diversidade de visões de mundo e de opções político-ideológicas muitas vezes difícil de discernir, em parte pela grande efervescência da década de 30 do século passado, em parte pela conveniência, para os intelectuais em questão, em fazer do envolvimento existencial com a educação não só uma grande bandeira da ‘causa educacional’, mas um anteparo que unificasse entre eles, de acordo com as circunstâncias, divergências às vezes profundas e polêmicas complicadas. [...] *Grosso modo*, assinam o Manifesto intelectuais que se apresentam como liberais, fossem moderados ou inclinados mais à ‘esquerda’ ou à ‘direita” (NUNES C., 2015, p. 52-53 – grifo original).

direito biológico” à educação” (MARTINS; PINTO, 2014, p. 162). O documento de 1932 defendia uma escola pública, única, laica, de frequência obrigatória e gratuita, representando a defesa de uma política educacional nacional forte, porém com descentralização de sua execução (ABRUCIO; SEGATTO, 2014).

Ainda que pareça uma digressão, dedicarei brevíssimo espaço a discutir algumas questões referentes ao Manifesto, pois alguns dos temas e proposições ali presentes tiveram impacto sobre as políticas educacionais subsequentes no que diz respeito à relação des-centralização.

Os manifestos foram uma forma textual característica de movimentos de vanguarda modernistas (principalmente europeus) do final do século XIX e início do século XX e expressavam uma “[...] tomada de posição frente às mudanças que aconteciam no mundo [...]” (NUNES J., 2001, p. 44) e, podem ser enquadrados como discursos fundadores. Orlandi (2001) aponta que tais discursos não se apresentam já assim definidos, mas são uma categoria do analista, delimitados “pelo próprio exercício da análise dos fatos que os constituem, observada sua relevância teórica” (p. 07). Dessa forma, assim como Nunes C. (2015), enxergo no Manifesto dos Pioneiros essa condição de discurso fundador, pois o interesse no debate de suas características e nos sentidos que ele colocou em circulação se dá pela sua estabilidade como referência na construção de uma memória nacional e passou a funcionar como uma das referências básicas no imaginário constitutivo de um aspecto do Brasil, a educação.

Não se trata de considerar no Manifesto a constituição de sentidos para a educação básica brasileira por si só, mas entender que há uma “história de constituição dos sentidos” (ORLANDI, 2001, p. 07) na qual sentidos anteriores são desautorizados e “[...] instala-se uma outra ‘tradição’ de sentidos que produz os outros sentidos nesse lugar. [...] Esse dizer irrompe no processo significativo de tal modo que pelo seu próprio surgir produz sua ‘memória’ ” (ORLANDI, 2001, p. 13). É um discurso que se pretende portador de uma “nova verdade” em ruptura com um passado (o discurso desautorizado) do qual pretende se distanciar e é esse “efeito que o identifica como fundador: a eficácia em produzir o efeito do novo que se arraiga, no entanto, na memória permanente [...]” (ORLANDI, 2001, p. 14).

Do mesmo modo, alguns dos enunciados que circulam pelo documento, produzem sentidos que reaparecem em outros contextos em períodos futuros como forma de legitimação de escolhas e propostas no campo das políticas educacionais.

Não aponto que haja uma correlação necessária de influência, mas que, é necessário considerar os “já-ditos”, enunciados que circularam no passado para remontar redes de interdiscurso e ressignificações com o que é dito no presente.

De modo geral, o texto de 1932 é “um documento de interpelação e exigência pública para que Estado e governo assumissem uma nova responsabilidade sobre a nação” (MARTINS; PINTO, 2014, p. 163). Apresenta um discurso construído na oposição entre termos aparentemente antagônicos, como escola única/ escola dual, ensino público/ ensino privado, ensino leigo/ ensino religioso, revelando uma visão que os próprios signatários tinham sobre si: renovadores, opondo velho ao novo, passado ao presente e o tradicional ao moderno (CARVALHO M., 2015). Essa construção discursiva é importante por se tratar de uma estratégia de legitimação do que é dito, a legitimidade daqueles que fundam algo novo e rompem com um passado. A associação da ideia de novidade, presente e modernidade ao projeto de educação evoca uma tomada de posição não apenas comprometida com a transformação, mas como forma de neutralizar a oposição: fundada em princípios racionais, torna-se inquestionável.

Outro sentido que circula no texto é o do par ordem-desordem. Ponto de partida para o debate, há o desenho da educação nacional, naquele momento, como de profunda desordem. Sem a existência de um sistema de organização escolar nacional, o que restava era a fragmentação e desarticulação. As reformas estaduais que ocorreram ao longo dos anos 1920 não são poupadas e

[...] sem solidez econômica e uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes... [Um estado] antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar [...]” (AZEVEDO et. al., 2015, p. 196).

Dessa forma, como pode ser construída a ordem? Ou melhor, qual sentido é dado para a ideia de ordem? O que se entende por ordem? De modo geral, o sentido de ordem como resposta e resolução à desordem da educação no país é encontrado em duas linhas principais: na objetividade filosófica e científica para lidar com os problemas da educação e na articulação entre centralização-descentralização da forma de lidar com a educação. A objetividade filosófica e científica é o contraponto ao “empirismo grosseiro”, falta de uma “cultura universitária” e da formação

“meramente literária” que presidiam os estudos e resolução dos problemas pedagógicos e de administração escolar (AZEVEDO et. al., 2015). Essa falta de objetividade para definição de fins e objetivos da educação impediam a orientação da educação em um sentido que desse “unidade e continuidade de pensamento em planos e reformas” (AZEVEDO et. al., 2015, p. 196). Assim, a segunda linha de ação era aquela que auxiliaria na construção de uma “nova política educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação” (AZEVEDO et. al., 2015, p. 200). É aqui que entra a figura do Estado como a entidade que poderia propiciar a ordem nos sentidos dispostos pelo Manifesto. Deriva daí a ideia de educação como uma função pública, a escola única (organizada pelo Estado, ainda que não ofertada exclusivamente por este), a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação, a autonomia e, por fim, a descentralização (AZEVEDO et. al., 2015).

Merece destaque o debate sobre descentralização aberto pelo documento. No texto, os autores buscam conciliar o sentido de escola pública unitária, organizada pelo e em torno do Estado com a perspectiva da multiplicidade e da descentralização de competências sobre a educação. Institui-se uma dupla significação no texto: a unidade em torno dos principais de organização como necessidade para atingir aquela ordem que permeia todo o texto e, ao mesmo tempo, a necessidade de autonomia dos estados e municípios na condução de suas escolas. Esse seria o caminho de se atingir a “completa eficiência”, a “unidade nacional” da educação como uma “obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum” (AZEVEDO et. al., 2015, p. 207).

A legitimidade dessa descentralização é encontrada, simultaneamente, nas dificuldades impostas pelas “condições geográficas do país” e nos “interesses e exigências regionais”, sendo alcançada através da “aplicação da doutrina federativa e descentralizadora” (AZEVEDO et. al., 2015, p. 207). Esse processo de significação traz consigo a busca por uma “filiação” de sentidos, característica de discursos que se pretendem fundadores: a criação de “[...] sentidos projetando-se para a frente e para trás, trazendo o novo para o efeito do permanente” (ORLANDI, 2001, p. 13-14). Assim, a fundamentação em prol da descentralização, mas sem abandonar a objetividade de diretrizes estatais únicas, é atravessada por sentidos preexistentes como o de federalismo, unidade nacional, espírito comum e nacionalidade, porém articulados

com a realidade que se supõe objetiva de um país com condições geográficas e regionais muito desiguais e diversas. Ao recuperar esses sentidos, o manifesto produz o “[...] efeito do familiar, do evidente, do que só pode ser assim” (ORLANDI, 2001, p. 14).

Ainda no aspecto da relação unidade/ descentralização, o Manifesto projeta para a nova constituição, aquela que viria a ser promulgada em 1934, o dever de definir atribuições e deveres, bem como os fundamentos da educação nacional. A vigilância da guarda de tais condições caberia ao governo central, na figura do Ministério da Educação, bem como a provisão de assistência onde houvesse dificuldades de implementação do grande projeto educativo nacional.

Dessa forma, de modo geral, no documento, o sentido de ordem deriva da articulação da objetividade (filosófico-científica) no diagnóstico e proposição de fins e objetivos para a educação e na articulação centralização-descentralização (ou unidade-descentralização) conduzida pelo Estado. É importante observar que o Manifesto se insere num campo de debate discursivo em que se depara com discursos outros como os que circulavam na própria ABE, mais conservadores. Esses discursos conservadores, centralizados nos interesses da Igreja Católica, buscavam a construção de um sentido para a educação pública independente do Estado. Ou seja, um outro sentido de público. Assim, a “tomada de posição” típica dos manifestos e que o Manifesto dos Pioneiros pretende fundador, é aquela na qual ocorre a “[...] organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular” (AZEVEDO, et. al., 2015, p. 207). Daí compreende-se a construção discursiva em torno de pares antagônicos, como já apresentei anteriormente: escola única/ escola dual, ensino público/ ensino privado, ensino leigo/ ensino religioso etc.

É nesse contexto que a Constituição de 1934 dedica um espaço significativo e, até então, inédito para o tema da educação em seu corpo. Traz um aumento da participação do governo central nos rumos da educação, tal como debatido no Manifesto. Isso é uma novidade do período, nem é inaugurado com a Constituição de 1934. Algumas iniciativas datam do fim do período da República Velha⁵⁰, bem como

⁵⁰ Segundo Abrucio (2010), é importante ressaltar que “embora o governo federal tenha tentado, particularmente na última década da Primeira República, atuar mais na educação primária e ajudar os estados menos desenvolvidos, sua intervenção nacional se fez mais frutífera nos ensinos secundário e, especialmente, superior. Isso revela bem que o dualismo de redes era precedido de um dualismo de

a já citada criação do Ministério e Conselho Nacional de Educação, no contexto do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1931 (ABRUCIO, 2010). Também, é necessário apontar a manutenção em certa medida, da estrutura de organização da educação no país, com a União sendo responsável pela organização e manutenção dos sistemas educativos dos territórios, manutenção do ensino secundário e superior do Distrito Federal e, por outro lado, estados e Distrito Federal responsáveis pela organização e manutenção de seus sistemas educativos. A novidade, todavia, fica pela introdução da competência privativa da União em “traçar as diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 1934), trazendo para o governo federal certo grau de controle sobre as políticas públicas de educação. Também se reafirma a existência do Conselho Nacional de Educação e a previsão de um Plano Nacional de Educação.

Pela primeira vez, a educação é colocada como um direito de todos e obrigação dos poderes públicos, bem como é estabelecida a gratuidade e obrigatoriedade de frequência no ensino primário. Outras novidades são a vinculação de percentual da renda proveniente de impostos de estados, municípios e União com gastos para a educação, oferta obrigatória, porém matrícula facultativa de ensino religioso nas escolas públicas, obrigatoriedade de concurso público para exercício do magistério e estabelecimento de liberdade de cátedra (BRASIL, 1934). Ocorreu, portanto, a absorção de muitos dos princípios que foram defendidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação e que, a partir desse momento, se tornaram fundamento das muitas reformas políticas no campo educacional, bem como passaram a ser disputados por muitos dos atores em conflito na definição de rumos para a educação do país.

Contudo, isso não significa homogeneidade ou triunfo incontestado das ideias dos pioneiros: a obrigatoriedade da oferta de ensino religioso em escolas públicas já havia sido estabelecida pelo Ministério da Educação em 1931, via decreto e ganhou estatuto de preceito constitucional. Essa determinação legal e sua confirmação no texto constitucional posterior, constituía em uma concessão de Vargas à Igreja Católica, buscando angariar apoio para seu governo. Retrato daquela disputa do campo das ideias para a educação que ocorria no interior da ABE, uma vez que atendia a anseios

prioridades, que favoreceu a subvenção das escolas superiores para as elites em detrimento de uma política mais ativa de universalização da educação” (p. 54). Entre essas iniciativas podemos destacar a criação do Conselho Superior de Ensino (1911), Conselho Nacional de Ensino (1925) e do Departamento Nacional de Ensino (1925), esse último, precursor do Ministério da Educação.

do grupo católico e foi colocada a termo por um ministro da educação do grupo liberal-democrático, Francisco Campos. (MATINS; PINTO, 2014).

A conjuntura da qual os signatários do Manifesto participaram e que resultou na adoção de posições conciliatórias entre diferentes projetos educacionais na Constituição de 1934, foi se perdendo com a escalada de autoritarismo (NUNES C., 2015) que desembocou no Golpe de 1937 e a instalação da ditadura do Estado Novo (1937-1946). As ideias para educação propagadas pelo Manifesto dos pioneiros e aquelas absorvidas pela Constituição de 1934 e outras, mesmo não tendo sido plenamente efetivadas, ficaram registradas como compromissos e deixaram marcas como um dos sentidos possíveis para a educação brasileira (CURY, 2005), mais explicitamente, a ideia de que “[...] educação é coisa pública e como tal deve ser tratada” (NUNES C., 2015, p. 62).

A Constituição outorgada por Vargas em 1937 (BRASIL, 1937) aprofundou um processo que já ocorria desde a revolução de 1930: a maior centralização do poder e um fortalecimento do governo federal, bem como a expansão de ações e de políticas de âmbito nacional em diversas áreas, incluindo a educação (ABRUCIO, 2010). Assim, na ditadura estadonovista há um refluxo ainda maior do poder decisório de estados e municípios em direção ao governo central. O processo de modernização da administração pública federal (ABRUCIO; PEDROTI; PÓ, 2009) não foi acompanhado da mesma forma nas administrações estaduais, situação que comprometeria a oferta de serviços em períodos futuros (ABRUCIO, 2010).

Esse descompasso entre o estado da administração pública nos diferentes níveis de governo se relaciona com fato de que ao longo de todo o período varguista (tanto revolucionário, quanto ditatorial) houve uma grande centralização tributária, com a maior parte dos recursos ficando concentrados na esfera federal. Assim, havia uma dualidade na organização da educação brasileira: uma relativa descentralização administrativa (estabelecida pelas duas constituições do período – 1930 e 1934), mas forte concentração de recursos no governo central. Kang (2011) aponta tal fato como um dos responsáveis pelo fracasso na ampliação do acesso à educação pública de parte da população, bem como das limitações na atuação de estados e municípios na educação primária (responsabilidade constitucional desses entes federados). Nesse contexto, as ações federais possuíam um peso maior no campo da educação. Outra consequência foi a persistência de grandes desigualdades entre as diferentes unidades da federação. Por fim, isso aprofundou a dualidade do sistema educacional

brasileiro que já aludi nesse trabalho, com maiores investimentos por parte do governo federal sendo direcionados para os ensinos secundário e superior, colocando-os em uma situação diferente da educação primária (KANG, 2011).

De forma coerente com sua proposta de descentralização, os pioneiros da educação defendiam a vinculação obrigatória de recursos para a área (AZEVEDO et. al., 2015). Essa reivindicação foi atendida na constituição de 1934, porém abolida na constituição de 1937⁵¹. De toda forma, mesmo no período em que a vinculação vigorou, estados e municípios não possuíam arrecadação suficiente para arcar com os investimentos (KANG, 2011). Por isso os pioneiros, cientes das dificuldades fiscais dos estados e municípios, defendiam que a União deveria auxiliar os estados na dimensão do financiamento.

Ainda esse período é marcado por nova reforma educacional, a Reforma Francisco Campos (1932). Se por um lado a reforma anterior (Rocha Vaz – 1925) já encaminhava a abolição dos exames parcelados, ela se dirigia apenas ao Distrito Federal e deveria ser modelo para o restante do país. Todavia, a nova reforma se impunha como obrigatoriedade a ser seguida pelos estados e tinha como principais características para o Ensino Secundário a seriação, divisão em dois ciclos (fundamental e complementar), obrigatoriedade de frequência dos alunos e definição de um currículo. Em suma, trata-se de tentativa de imprimir organicidade à cultura escolar desse nível de ensino (DALLABRIDA, 2009). Esse movimento de recentralização desemboca em algo que, daí para frente, terá extrema centralidade na educação nacional: a construção de um sistema de avaliação de alunos e uma reestruturação do sistema de inspeção federal. Naquele contexto,

A ação dos inspetores federais somente tinha sentido na medida em que os programas e métodos do ensino secundário estavam normalizados em nível nacional e centralizados pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, o que consolidava o papel do Estado educador (DALLABRIDA, 2009, p. 188).

É importante pontuar esses acontecimentos, pois em tempos futuros, boa parte dos argumentos em torno da centralização de políticas curriculares perpassam pelo atendimento às necessidades de avaliação em larga escala de alunos.

⁵¹ Sendo retomada quando da redemocratização em 1946, porém, novamente abolida na Constituição de 1967, já no contexto da Ditadura Militar.

Na exposição de motivos para apreciação do Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, Francisco Campos pronuncia o sentido que enxergava o nível de ensino e o papel que a organização curricular deveria desempenhar:

Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, despresando-se, assim, a sua função eminentemente educativa que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo e de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exactos e procurar as suas soluções mais adequadas. [...] despido, assim, da finalidade interna, fundamentalmente educativa, em torno da qual, para que exercesse o seu insubstituível papel na formação intelectual e moral da juventude, deviam organizar-se as disciplinas do seu curriculum, os seus programas e os seus processos didacticos (CAMPOS, 1931, p. 6949).

Essas escolhas se fundamentam na percepção de transformações na dimensão produtiva e no alargamento dos contextos de sociabilidade da juventude produzidos pela crescente urbanização do país. Essa situação demandava uma nova organização do ensino que primasse pela prática e pelo e pelo exercício do que pela memorização ou apreensão de saber através de descrições⁵², proposições que ecoam fortemente os princípios da Escola Nova. A legitimidade das escolhas curriculares estava assim assegurada na combinação de modernização dos métodos de ensino e do novo país que emergia na década de 1930 com novos desafios e necessidades para o cidadão que se desejava formar pela escola secundária. Dessa forma, segundo Dallabrida (2009), a Reforma Francisco Campos objetivava a introdução de um *ethos* burguês nos alunos secundaristas, imbuído de práticas disciplinares que conduzissem a um disciplinamento e autorregulação . Para tanto, o currículo (articulado a novas práticas metodológicas, aquelas da Escola Nova) possuía papel fundamental, “no

⁵² “Com a crescente complexidade da vida e, particularmente, dos processos industriais, com a facilidade e a rapidez das comunicações, os processos, principalmente os de produção, tendem a separar-se em diversas fases, de maneira que, ao contrário das épocas anteriores em que era possível acompanhá-los no seu desdobramento e formar dos homens uma vista de conjunto, contemporaneamente nos grandes centros torna-se impossível aos jovens conhecê-los de vista, só chegando ao seu conhecimento na sua fase final, isto é, no objeto que resulta do seu funcionamento. Todo o funcionamento, porém, se passa longe das suas vistas. Como compreendê-lo, pois, se a escola não cuidar desta parte informativa, não, porém descrevendo-a por palavras, senão por experiências e demonstrações? Da mesma maneira, com o alargamento e a ampliação dos espaços sociais diminui dia a dia a influência educativa da família e da comunidade, aumentando, assim, as responsabilidades da escola na educação dos seus alunos. Tal educação, porém, não poderá ser feita senão pelos processos verdadeiramente educativos, isto é, não a transformando em objeto ou disciplina de dissertação, de preleção ou conferência, mas organizando socialmente a escola, de maneira que as técnicas ou processos de funcionamento das associações humanas sejam adquiridos de modo funcional, isto é, efectivamente praticadas” (CAMPOS, 1931, p. 6950)

sentido de imprimir um ritmo educativo [...], procurando superar o seu caráter instrutivo e propedêutico herdado do período imperial” (DALLABRIDA, 2009, p. 189).

Para a Geografia isso significou o triunfo da proposta de modernização iniciada na Reforma Rocha Vaz (1925) e influenciada por Delgado de Carvalho. Agora não mais na figura do programa de ensino da escola modelo do país, mas como prescrição legal obrigatória para toda a nação. O sentido mais geral de tornar o ensino menos expositivo e mnemônico e mais prático, foi traduzido na Geografia através do estímulo às aulas de campo e a exploração da natureza como mediação da aprendizagem, além da produção de materiais sensíveis reproduzindo modelos fisiográficos e cartográficos (ROCHA, 1996). Tais propostas não obtiveram êxito em uma plena disseminação nas práticas escolares do país, todavia, inscreveram no discurso da educação, das políticas curriculares e da disciplina de Geografia sentidos que, até então, eram novos em termos legais.

A Constituição de 1937 trouxe modificações que tiveram impacto direto e indireto sobre a organização da educação brasileira. Por exemplo, o princípio da educação como direito de todos e a sua gratuidade, teve seus sentidos deslocados por novos: mantida a sua obrigatoriedade e gratuidade nos estabelecimentos públicos, essa deveria ser acompanhada de uma assistência dos alunos com melhores condições financeiras àqueles mais necessitados, através de contribuições à caixa escolar. Além disso, ao lado do dever do Estado em ofertar a educação pré-vocacional, é posto o dever às indústrias e sindicatos quando se tratasse de seus funcionários e afiliados (BRASIL, 1937). Segundo Cury (2005, p. 23),

A relação entre educação e ditadura é aqui paradigmática: ameaças de censura, restrições de várias ordens, insistência em organizações de jovens sob a figura do adestramento físico e disciplina moral nos campos e nas oficinas (art. 132), imposição do patriotismo e destinação do ensino profissional às classes menos favorecidas (art. 129).

O Estado Novo também é marcado pela edição de uma série de “Leis Orgânicas do Ensino” no período entre 1942 a 1945 e que prosseguiram sendo editadas mesmo após a queda do regime. Reunidas, são conhecidas como Reforma Capanema cuja principal característica foi a manutenção e aprofundamento do dualismo existente entre educação popular e educação das elites (VIEIRA, 2007). Isso decorre do fato de que para a população mais pobre se desenhava um ensino profissional (em seus vários ramos) com restritas possibilidades de acesso ao Ensino

Superior e, por outro lado, o ensino secundário, destinado às elites, com caráter generalista e amplas possibilidades de continuidade de estudos de nível superior. Significativa dos sentidos que se atribuíam a essa dualidade, é a exposição de motivos do decreto de lei que reformou o ensino secundário no Brasil. Nela, diz o, então, ministro da educação Gustavo Capanema:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de nêles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. [...] É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino (CAPANEMA, 1942, grifos meus).

Os trechos destacados na citação anterior apresentam de forma bastante clara a tentativa de fixação de uma identidade para aqueles a quem se direcionava e quem se desejava formar com o currículo do ensino secundário. Primeiramente, a ideia de uma “sólida cultura geral” remonta às finalidades do ensino secundárias típicas de uma concepção humanista de ser humano, educação e currículo. Sousa (2009) aponta que para o período compreendido entre a década de 1920 e a década de 1960 houve grande efervescência do debate em torno humanismo nos currículos do ensino secundário. O ensino secundário como palco desses debates deve-se a uma tradição que remonta o período imperial (principalmente pelas características desse nível de ensino no colégio-modelo para o restante do país, o Pedro II no Rio de Janeiro), bem como a concepção de que “seria de todo impraticável introduzir na educação primária e insinuar no espírito das crianças o difícil problema da significação do homem [...]. Tal problema só poderá ser considerado quando a adolescência estiver adiantada [...]. (CAPANEMA, 1942).

Em outro aspecto, o segundo trecho destacado na citação da exposição de motivos deixa entrever uma concepção do ensino secundário direcionada à formação de uma classe dirigente. Não apenas no sentido burocrático, administrativo do termo,

mas também ideológico. A ideologia (patriótica, nacionalista) pretendida para o esse nível de ensino, seria aquela que os homens assim formados deveriam disseminar entre o resto do povo.

Saviani (2011), ao propor uma periodização das ideias pedagógicas no Brasil, estabelece de 1932 a 1969 como períodos de predomínio da influência escolanovista na educação do país. Os marcos, bastante precisos, se apoiam em eventos de caráter simbólico: em 1932, a divulgação do Manifesto dos Pioneiros e em 1969, a reforma universitária da Ditadura Militar e as alterações nos cursos de Pedagogia com a inclusão de habilitações técnicas. Dessa forma, portanto, o período do Estado Novo estaria marcado pela persistência dos ideais renovadores da Escola Nova. Por outro lado, Dallabrida (2014) sinaliza por uma ruptura e marginalização desses princípios renovadores com a edição da Lei Orgânica do Ensino Secundário, uma vez que resgatou o currículo de humanidades (em oposição ao fortalecimento de um currículo de base marcadamente científica) e a exaltação de princípios tradicionais em termos pedagógicos. Todavia, isso não significou um abandono dos princípios escolanovistas por completo, mas uma convivência entre diferentes tradições pedagógicas. Por sua vez, no ensino primário a influência dos ideais renovadores permaneceria predominante.

Nesse contexto, em tese, a orientação da Geografia para os pressupostos da modernidade científica que estabeleceu um diálogo com os pressupostos do movimento da Escola Nova foi transmutada em uma orientação para a difusão do nacionalismo patriótico durante a vigência do Estado Novo (ROCHA, 1996). Seria papel da disciplina o “educar para a pátria”. E, de fato, a própria lei orgânica ao discutir a “educação moral e cívica” assevera que não haverá uma disciplina específica para tanto, mas seria tarefa de todas as disciplinas e dá especial destaque para a História e a Geografia:

§ 1º Para a formação da consciência patriótica, serão com freqüência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.

§ 2º Incluir-se-á nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país (BRASIL, 1942).

Assim, a legislação para o ensino secundário, ao mesmo tempo em que consolidava, ao menos oficialmente, um sentido moderno para a Geografia que se

ensinava na escola (através dos temas e conceitos dispostos como mínimos para a disciplina), construía a legitimidade e o valor social dos conhecimentos geográficos a partir da causa da ideologia cívica e nacionalista. Essa construção, contudo, não conseguiu se firmar como predominante. Pereira (2019), através de pesquisa com manuais escolares adotados no país no período constata que “a inserção de um discurso nacionalista por meio da ‘Geografia do Brasil’ e a renovação pedagógica a partir de uma ‘abordagem regional’, se constituíram como vulgatas ‘renovadoras’, porém, não hegemônicas” (p. 211), inseridas em momentos específicos e séries específicas.

4.4 FEDERALISMO E DESCENTRALIZAÇÃO ENTRE DITADURAS

Com o fim do Estado Novo e o processo de redemocratização do Brasil, uma nova Constituição trouxe outras determinações legais e novos sentidos para a educação (BRASIL, 1946), retomando, em certa medida, alguns aspectos da Constituição de 1934 (CURY, 2005). No que diz respeito à tensão centralização e descentralização, o período dinamizou e democratizou a federação brasileira (ABRUCIO, 2010, p. 55). Essa constituição buscava encaminhar essa tensão de forma diferente ao trazer, ainda que de forma incipiente, a ideia de cooperação federativa (ARAÚJO G., 2005). Objetivando fins comuns, o federalismo de cooperação busca equilibrar as relações entre União e demais membros da federação, “estabelecendo laços de colaboração na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si” (CURY, 2018, p. 736). Essa cooperação se expressaria através da possibilidade de estados e municípios possuírem legislação complementar ou supletiva.

A própria divisão de obrigações quanto a oferta de ensino entre os entes federados se dava baseada nos princípios de cooperação e suplementação. Já de início, há o estabelecimento da União como responsável pelas diretrizes e bases da educação nacional. Apesar de aparecer pela terceira vez em um texto constitucional brasileiro, essa ideia vai adquirindo sentidos diferentes ao longo do tempo.

Na primeira vez em que aparece, na Constituição de 1934, cabe a união “traçar as diretrizes da educação nacional (BRASIL, 1934). Já em 1946 a competência é para “legislar sobre diretrizes e bases” (BRASIL, 1946). A diferença de redação parece pequena, mas trata-se de uma enunciação que evoca sentidos bem diferentes. A

constituição de 1946 estabelece que aquilo que é de competência da União deve ser legislado pelo Congresso Nacional com sanção presidencial. Sendo o congresso eleito pelo povo, há aqui uma visão menos concentradora de poderes do que na Constituição de 1934. Por sua vez, diferença ainda maior se dá quando se verifica a Constituição de 1937 que estabelecia como competência privativa da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (BRASIL, 1937). Comparando essa última com as duas redações anteriores, fica explícito a ideia evocada pelo significante “fixar” e também a tentativa de captura dos sentidos que essas bases devem ter (a formação física, intelectual etc). Por fim, merece atenção o uso da palavra “base”. Diretrizes devem ser distinguidas de bases. Diretrizes se referem a guias gerais, princípios normativos, bases, por outro lado, encaminha o significado para a ideia de um assentamento comum, a unificação aludida por Bourdieu (1991) quando da relação Estado/Educação que já discuti anteriormente nesta seção.

A partir desse ponto, é estabelecida a existência de sistemas de ensino nos três níveis de governo, bem como o caráter supletivo do sistema federal “estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais” (BRASIL, 1946). Em outros aspectos, a educação era reconhecida como dever de todos e deveria ser ofertada nos lares e nas escolas (BRASIL, 1946). Aqui, a constituição reafirma um sentido para o processo educativo que já circulava na constituição anterior: aquele de que não apenas a educação formal é reconhecida como tal, mas também o papel da família e a legitimidade de outros espaços como educativos. Da mesma forma, reconhece-se o dever dos “poderes públicos” e de empresas industriais, agrícolas e comerciais (com mais de cem funcionários) em ofertar o ensino, bem como a liberdade da iniciativa privada para tanto. No contexto de redemocratização e em consonância a outras liberdades estabelecidas pela carta constitucional, o documento traz como direito a liberdade de cátedra e a das artes, ciências e letras. Também é mantida a exigência legal de oferta do ensino religioso, porém com matrícula facultativa e, ao mesmo tempo, surge algo novo: esse será ministrado “de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável” (BRASIL, 1946).

O período da democratização também é marcado pela aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/61) (BRASIL, 1961). Conforme já

apontei, as constituições de 1934, 1937 e 1946 já estabeleciam a competência da União em traçar as diretrizes para o ensino em território nacional, mas a proposição de uma norma legal regulamentadora entrou em discussão apenas em 1948 com a apresentação do primeiro projeto de lei de autoria do poder executivo, na figura do presidente Eurico Gaspar Dutra (através da Mensagem Presidencial n.º 605 de 29 de outubro de 1948). Essa longa tramitação (entre 1948 e 1961) teve como plano de fundo a disputa entre diferentes grupos pela tentativa de estabilização de significados e interpretações para aquilo que já estava disposto na constituição de 1946.

A extensa duração da tramitação pode ser dividida em três períodos: um primeiro que vai da proposição do projeto em 1948 até sua paralisação total em 1951; um segundo, de tramitação irregular até 1957 e, por fim, um terceiro, em que há uma maior dinâmica da atividade legislativa até sua aprovação em 1961 (MONTALVÃO, 2010). Uma análise mais geral poderia identificar nos dois primeiros períodos a continuidade da proeminência da tensão centralização e descentralização da educação. Por sua vez, o terceiro período seria marcado por um deslocamento do foco dos debates para outra tensão: aquela entre educação pública e privada. Todavia, uma inspeção mais atenta permite enxergar que, ainda que tenha ocorrido esse deslocamento, não foi fruto de uma resolução da tensão centralização/descentralização, nem de um abandono do debate, mas de outras formas de significar essa relação, complexificando-a, tanto em termos abstratos quanto concretos, na forma do debate público/ privado. Estabeleço as disputas em termos opostos, pois, ainda que o resultado final, a referida lei, tenha se estabilizado em torno de soluções conciliatórias entre os partidários das diferentes visões, foi a relação de disputa polarizada pela fixação de sentidos que governou a trajetória LDB/61. Em muitos aspectos, trata-se de um marco para a discussão público/privado e do financiamento na educação do país, algo que emerge com muita força em períodos contemporâneos (ESQUINSANI, 2021) com sentidos que ainda hoje circulam no debate educacional brasileiro e emergiram com força nesse período. Afinal, introduzir uma determinada visão sobre o tema em uma legislação de tal envergadura, significa a construção de legitimidade e autoridade para projetos de sociedade que estavam por detrás das decisões concretas.

A longa tramitação se deveu, inicialmente, a influências de Capanema na Comissão de Educação da Câmara. Herdeiro político do Estado Novo⁵³, Capanema entendia que a educação deve se subordinar à nação e

[...] longe de ser neutra, deve tomar partido, ou melhor, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas, que formam a *base ideológica da nação*, e que, por isto, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado (CAPANEMA, 2010, p. 114, grifo meu)⁵⁴.

A realização de tal sentido de educação dependia, portanto, do controle pelo Estado, na figura da União. Para Capanema, “a possibilidade de cada estado formular um sistema singular de ensino [...] significava um retrocesso: a dispersão pedagógica facilitaria a imposição dos apetites das oligarquias locais” (MONTALVÃO, 2010, p. 27). Destruir-se-ia, assim, o sentido da educação como expressão de valores norteadores da nação. A dispersão (ou descentralização) deveria ser evitada. Importante observar que, aqui, descentralização é entendida como perda de controle ideológico, por parte do governo federal, sobre o ensino

O final dos anos 1950 assiste uma conjuntura política que promoverá um deslocamento das discussões para outro eixo, aquele das relações entre público e privado. Nesse período ocorre o relativo declínio político do partido de Capanema, o Partido Social Democrático (PSD)⁵⁵ e uma ascensão da União Democrática Nacional (UDN)⁵⁶. Em paralelo, é nesse momento que Capanema se desliga de suas atividades parlamentares para assumir como ministro do Tribunal de Contas da União (TCU), reduzindo sua influência sobre a comissão de educação e cultura e,

⁵³ Capanema foi ministro da educação de Getúlio Vargas de 1934 a 1945. Dessa forma, esteve no cargo durante o breve período democrático da Constituição de 1934 e durante todo o Estado Novo. Findo o regime ditatorial, se elegeu deputado federal sucessivamente entre 1946-1959, quando se desligou do cargo para assumir como Ministro do Tribunal de Contas da União.

⁵⁴ Essa citação faz parte de discurso proferido por Capanema em solenidade de comemoração dos 100 anos do Colégio Pedro II, em 02 de dezembro de 1937, na presença de Getúlio Vargas. O discurso é proferido no contexto de uma disputa entre Capanema e Francisco Campos pelo controle do Ministério da Educação. Acuada, Capanema percebeu que “o único caminho para permanecer no cargo seria mostrar-se perfeitamente identificado com a ideologia do Estado Novo. E aproveita a oportunidade das comemorações do centenário do Colégio Pedro II para manifestar publicamente sua adesão à nova situação e sua disposição de colocar o sistema educacional a serviço do novo regime” (HORTA, 2010, p. 48). Sua atuação posterior como ministro, confirmou essa disposição.

⁵⁵ Refiro-me aqui ao partido fundado em 1945 e extinto em 1965 em decorrência da eliminação dos partidos políticos e implementação do bipartidarismo através do Ato Institucional n.º 2 (AI-2) pela Ditadura Militar. Houve tentativa frustrada de recriação do mesmo em 1987 (cujo fim se deu em 2003) e em 2011 um novo partido foi criado com o mesmo nome.

⁵⁶ A ideia de declínio e ascensão dos partidos baseia-se no seu desempenho em controle de comissões da Câmara dos Deputados e não no desempenho eleitoral por si só (MONTALVÃO, 2011).

consequentemente, sobre o projeto de lei. Por fim, simpáticos à aprovação da LDB, iniciou-se um movimento de reativação do projeto por parte de deputados udenistas. A partir desse ponto, figuras ganham destaque no percurso da Lei: o deputado Carlos Lacerda e a Igreja Católica, confrontados pelo intelectual Anísio Teixeira e os renovadores da educação da década de 1930.

Se os partidários da educação privada enxergam no caráter estatal da escola pública a origem de suas mazelas, os educadores invertem a questão: a escola pública não é vilã e “fabricar com todos esses ingredientes [a descrição de suas deficiências] opinião contra a educação pública, como se ela, a vítima, fosse responsável pelo abandono a que a relegaram os governos, é realmente de pasmar” (AZEVEDO et. al., 2006, p. 206). Também, identificam o fundo dos ataques: a disputa que é colocada como uma defesa por “liberdade de ensino”, argumento utilizado pelos defensores de maior ênfase na educação privada, na verdade, é a mesma que já foi travada antes entre “escola religiosa (ou o ensino confessional), de um lado, e a escola leiga (ou o ensino leigo), de outro lado” (AZEVEDO et. al., 2006, p. 209). Chamam a alusão a um “ensino livre” de disfarce e levantam um dos seus elementos principais: o econômico, com a proposta de transferência de verbas da educação pública para a rede privada sem fiscalização estatal. De fato, “o interesse da escola particular [...] não era apenas de receber recursos públicos, era também de ver desregulamentada ao máximo a sua atuação” (MONTALVÃO, 2011, p. 187).

Buscando construir legitimidade para a solução da qual são partidários, os educadores elaboram novo manifesto e apresentam três resoluções para o imbróglio: o monopólio do Estado (aquilo que o que os defendem a educação privada dizem ocorrer), a liberdade total (o que os privatistas de fato defendem como o caminho) e a liberdade disciplinada (o que os autores do manifesto concebem como o mais adequado). A defesa desta última teria respaldo na própria Constituição: ao definir o papel da União em estabelecer as diretrizes e bases da educação e, ao mesmo tempo, dar liberdade aos particulares de ensinarem, desde que seguindo a legislação, já está posta a liberdade disciplinada.

O que os educadores veem como “liberdade disciplinada”, Lacerda enxerga como amarra e morte da diversidade. A saída, então, é a descentralização, a flexibilidade que geraria o ensino livre:

Há necessidade de uma diversificação, há necessidade de maior plasticidade nos programas que permitam o ensino livre, mas não só este como o próprio ensino oficial, se adapte às circunstâncias que cercam a escola em cada região e em cada grupo social (BRASIL, 1958a, p. 6458).

Dessa forma, para Lacerda o ensino livre estava ligado não apenas a possibilidade, já garantida constitucionalmente de livre exercício das atividades para os particulares, mas a partir de sua desregulamentação. Descentralização para Lacerda, portanto, era uma questão de liberdade e essa liberdade seria a democracia (que ainda não existia no país):

imensa mentira, neste colossal embuste que é o sistema vigente de educação no Brasil. Digo com esta ênfase – colossal embuste e imensa mentira – porque a educação em nosso País ainda não é democrática, do ponto de vista financeiro. Só alcança a educação, em nossa terra, quem tem dinheiro para compra-la. Ainda não é democrática, do ponto de vista doutrinário, pois a escola, no Brasil, ainda não foi penetrada das ideias e princípios que regem a formação democrática de uma comunidade civilizada (BRASIL, 1958a, p. 6458).

E democracia só seria possível com as verbas divididas igualmente entre escolas públicas e privadas. Já os educadores (AZEVEDO et. al., 2006) enxergam na educação pública a “grande conquista da democracia liberal no século XIX” (p. 214) e a responsável pela grande tarefa do Estado de formar o “cidadão das comunidades nacionais [...] que, por isso mesmo, precisavam apoiar-se sobre uma base afetiva e cultura comum, se quisessem viver em paz e governar-se democraticamente” (p. 215). Ou seja, a educação pública é resultado e condição das democracias modernas. É a única “que se compadece com o espírito e as instituições democráticas, cujos progresso acompanha e reflete, e que ela concorre, por sua vez para fortalecer e alargar com seu próprio desenvolvimento” (p. 215). Tal decorre do fato de ser gratuita e se franquear a todos “sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso” (p. 215). Concluem, então, que

A democratização progressiva de nossa sociedade (e com que dificuldades se processa ao longo da história republicana) exige, pois, não a abolição, – o que seria um desatino, – mas o aperfeiçoamento e a transformação constante de nosso sistema de ensino público (p. 215).

O debate exposto aqui deixa bastante claro que os sentidos conferidos a significantes como democracia, liberdade e, até mesmo, ao par centralização/

descentralização eram bastante distintos e polarizados. Para meu debate mais importante do que o resultado final da contenda, materializado na LDB/61 é registrar os enunciados que circulavam à época. Muitos desses enunciados continuam a circular por entre as discussões dos debates educacionais e servirem como plano de fundo ou como instrumento de legitimidade para ações, tomadas de posição e efetivações nas políticas educacionais brasileiras, ainda hoje no Século XXI. Esse debate é um marco por trazer para o campo educacional de forma bastante incisiva sentidos para a relação público/privado na educação nacional, bem como para o papel e significado da escola pública e privada. Também, consolida dois entendimentos, inter-relacionados e que, até o presente, estão enraizados na cultura da política educacional da nação: a ideia de planejamento centralizado e execução descentralizado, bem como da liberdade regulada para o exercício do ensino no Brasil. Esses sentidos se entrecruzaram de forma bastante incisiva quando dos debates e da construção de legitimidade para a Base Nacional Comum Curricular quase 60 anos depois. A discussão da BNCC levantou precisamente o debate sobre centralizar ou descentralizar a política curricular, bem como, aliada à discussão sobre o Novo Ensino Médio, colocou em circulação enunciados sobre a escola pública brasileira. Por fim, o processo trouxe à tona o debate sobre a democratização do ensino (mesmo que com sentidos muito divergentes em jogo), deixando marcas sobre o debate educacional brasileiro.

O projeto final, aprovado ao longo de 1960 e 1961 nas duas casas legislativas e sancionado em dezembro de 1961 pelo então presidente, João Goulart, se converteu em um documento conciliatório entre as correntes divergentes. Foi reafirmado o disposto constitucional da educação como um direito de todos e uma obrigação do Estado – substituindo a proposição de Lacerda de que a atuação estatal fosse meramente supletiva às deficiências dos particulares. Por outro lado, estabeleceu o não monopólio do Estado ao garantir liberdade à iniciativa privada de atuar em todos os graus de ensino.

4.5 CENTRALIZAÇÃO E A TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA: DA DISSOLUÇÃO À RENOVAÇÃO

O Golpe de 1964 representou uma ruptura não apenas com a democracia, mas também com o federalismo que vinha se constituindo (ABRUCIO, 2010; VIEIRA, 2007). Implantou-se um modelo centralizador e tecnocrático que reduziu a autonomia e estabeleceu uma relação clientelista com governos estaduais e municipais (ABRUCIO, 2010); uma reorganização tributária que centralizou a arrecadação no governo federal com repasses posteriores (ARAUJO, 2005) e, por fim, ocorreu um esvaziamento do poder legislativo. Seja através de seu fechamento ou de intervenções que objetivavam alterar sua composição⁵⁷, concentrando, de certa forma, parte dos poderes legislativos no governo central.

A junção desses elementos, centralização de planejamento, concentração tributária e limitação da atuação legislativa, gerou

[...] uma expressiva subordinação das unidades federadas às decisões tomadas pelo poder central, com aumento da ingerência dos ministérios na esfera dos Estados e adoção de uma sistemática de planejamento estranha à cultura de governo até então existente em nível local (VIEIRA, 2007, p. 302).

Editado em 1967, o Decreto-Lei Nº 200, reservando um capítulo específico para tratar da descentralização, determinava que “A execução das atividades da Administração Federal deverá ser amplamente descentralizada” (BRASIL, 1967b) e, ao mesmo tempo,

Ressalvados os casos de manifesta impraticabilidade ou inconveniência, a execução de programas federais de caráter nitidamente local deverá ser delegada, no todo ou em parte, mediante convênio, aos órgãos estaduais ou municipais incumbidos de serviços correspondentes (BRASIL, 1967b).

⁵⁷ O Ato Institucional n.º 02 editado em (outubro de 1965) autorizava o Presidente em exercício a decretar recesso do Congresso Nacional. Tal medida foi tomada três vezes durante a ditadura: em outubro de 1966 (por um mês pelo Marechal Castelo Branco, para conter o “agrupamento de elementos contra-revolucionários”), em dezembro de 1968 (por quase um ano, pelo Marechal Costa e Silva para combater a subversão e “as ideologias contrárias às tradições de nosso povo”) e, por fim, em 1977 (por 14 dias, pelo General Ernesto Geisel, após a rejeição de uma emenda constitucional, alegando que havia se instalado uma “ditadura da minoria” do MDB (AGENCIA CAMARA, 2018). Por sua vez, o Ato Institucional n.º 5, entre outras medidas, autorizava o presidente da República a cassar os direitos políticos de qualquer cidadão, incluídos deputados, senadores e outros que estivessem exercendo mandatos. Essa era outra forma de limitação do poder do legislativo federal: afastando aqueles que contrariavam interesses do regime (D’ARAUJO, 2010). Por fim, durante o recesso imposto por Geisel em 1977, para garantir a presença de maioria no congresso, foi estabelecida a figura dos senadores eleitos indiretamente pelas assembleias legislativas de seus estados (dominados pela ARENA) (AGENCIA CAMARA, 2002).

Ou seja, em outros termos, o governo federal adotou uma estratégia de alta descentralização administrativa com alto nível de centralização política (via aparato burocrático de planejamento e fiscalização) (ARAÚJO, 2005).

Constitucionalmente, o período viu a substituição da carta de 1946 por outra em 1967 (BRASIL, 1969)⁵⁸. Apresenta novidades, mas também reedita temas e sentidos já presentes em constituições anteriores. Assim, repete a competência da União em legislar sobre as diretrizes e bases, porém acrescenta a elaboração dos planos nacionais de educação. Reafirma a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário em língua nacional, bem como do ensino religioso (de oferta obrigatória e matrícula facultativa). No tema de grande debate da década anterior, a carta de 1967 coloca a educação como um “direito de todos”, porém a considera um “dever do Estado”. Avança mais do que a LDB/61 no tocante ao ensino privado, pois além da sua já garantida liberdade de exercício, desde que respeitando às disposições legais, adiciona o merecimento de “[...] amparo técnico e financeiro dos Podêres Públicos, inclusive mediante bônus de estudos” (BRASIL, 1969). Mantém o caráter supletivo do sistema educativo federal em relação aos sistemas estaduais e municipais. Dessa maneira, é mantida posição vencedora dos debates da primeira LDB brasileira de não-monopólio estatal da educação sob uma liberdade regulada.

Esse conjunto de alterações na orientação político-burocrática e administrativa do Estado afetou fortemente a educação (ABRUCIO, 2010). Primeiramente, foi a partir de então que se desenvolveu a “(...) municipalização como modalidade de descentralização no Brasil” (ARAÚJO, 2005, p. 222). A nova lei de diretrizes e bases da educação, promulgada em 1971 (BRASIL, 1971) ratificou e ampliou a descentralização administrativa ao manter a tradição de sistemas estaduais e municipais de ensino. Todavia, muitos municípios não possuíam condições técnicas, financeiras e burocráticas de organizarem suas redes de ensino, ficando dependentes de repasses de verbas federais, bem como do apoio técnico do mesmo. Isso resultou

⁵⁸ A Constituição de 1967 apesar de promulgada já durante a ditadura militar, não foi concebida no período de maior repressão do regime. Assim, em outubro de 1969 é emitida uma Emenda Constitucional pelos ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar durante o recesso do Congresso Nacional estipulado pelo AI-5. Apesar do nome de “emenda” o ato em questão reescreveu substancialmente a Constituição. No assunto aqui em debate, a educação, algumas mudanças pontuais, porém significativas foram feitas. Dessa forma, ao analisar a Constituição de 1967, analiso a sua versão pós-Emenda Nº 1 e faço referência ao seu texto por entender que, durante quase toda a sua vigência, o texto que valeu foi o de 1969.

em um maior intervencionismo da União sobre a educação, configurando-se um aparente paradoxo: a maior descentralização da execução era fortemente apoiada da centralização das decisões e dos recursos. Ocorreu uma perda de autonomia dos governos subnacionais e o estabelecimento de relações clientelistas:

Assim, na educação a União oferecia programas e recursos como “cenoura” para a efetivação da descentralização, e os estados e prefeituras que se “comportassem melhor” eram os premiados. [...] Ademais, havia outro lado dessa dependência: quem obtivesse auxílio, tinha de aceitar o modelo propugnado pelos tecnocratas do MEC, com pouco espaço para a decisão autônoma (ABRUCIO, 2010, p. 58).

Uma consequência disso foi o aumento das desigualdades regionais em índices educacionais. Afinal, ao colocar sobre estados e municípios, indiscriminadamente, o peso de arcar com financiamento e gerenciamento de redes de ensino, mas, ao mesmo tempo, fazer uma distribuição de recursos com forte viés de relações clientelistas, a tendência foi de que entes federados em situação de maior fragilidade econômica vissem essa condição se manter.

O período também é marcado por reformas profundas em todos os níveis de educação. A lei 5540/68, conhecida como Reforma Universitária, alterou o ensino superior no país e a lei 5692/71, uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB/71), modificou as etapas que compõem o ensino básico. Essa reorganização pretendia adequar a educação nacional à nova ordem social, política e econômica que constava do projeto desenvolvimentista, centralizado no e pelo governo federal.

As origens da LDB/71 estão em pareceres solicitados pelo Ministro da Educação e Cultura, Tarso Dutra, ao Conselho Federal de Educação (CFE) sobre as possibilidades de reforma da educação básica e, conseqüentemente, da LDB/61 (MARQUES DOS SANTOS, 2014). Como resultado, em 1970 foi criado um grupo de trabalho (através do decreto nº. 66.600, de 20 de Maio de 1970) composto por nove membros indicados pelo Ministro da Educação (BRASIL, 1970). Em junho de 1971 o projeto chega à Câmara dos Deputados “[...] com a recomendação que fosse apreciado no prazo máximo de quarenta dias e, não sendo feita a apreciação, o projeto de lei seria automaticamente aprovado” (MAZZANTE, 2005, p. 73). Cury et. al. (1982) apontam que o planejamento e a construção da legislação só foram possíveis em curto período, pois as diretrizes para o texto já estavam postas por vários outros

documentos: “pronunciamentos do governo, acordos MEC/USAID⁵⁹, indicação nº 48/67 do Conselho Federal de Educação⁶⁰, Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e IV Conferência Nacional de Educação Entre outros” (p. 42).

O debate sobre o projeto ocorreu no contexto do Congresso Nacional sob a vigência do AI-5. Com o congresso recém-aberto após um ano fechado por determinação do poder executivo (entre 1968 e 1969), com maioria de deputados da ARENA, o partido governista, e marcado por inúmeras cassações de mandato, a tramitação foi rápida, durou cerca de quarenta dias. A comissão de análise possuía 18 deputados da ARENA e 4 deputados do MDB, o partido oposicionista. Discutido e votado em único dia, em julho de 1971, o projeto não teve dificuldades em ser aprovado (BELTRÃO, 2017). Um ritmo de tramitação bastante diferente dos 13 anos de idas e vindas da LDB/61. A celeridade da tramitação, no entanto, não tolitou a proposição de emendas. Foram propostas cerca de 300 emendas, das quais “nenhuma contestava os princípios da reforma; muitas, ao contrário, buscavam deixar ainda mais explícitos os objetivos do governo” (BELTRÃO, 2017). O ponto mais representativo e, ao mesmo tempo, com maiores consequências foi a questão da formação profissional. Se, por um lado, a comissão que elaborou o projeto adotou uma postura moderada, com equilíbrio entre as partes da educação geral e especial e não obrigatoriedade universal de formação profissional, através de emendas de congressistas, foi aprovada a profissionalização universal e compulsória (CURY et. al., 1982). Essa intensificação dos objetivos do governo teve fortes repercussões sobre a organização curricular proposta pela lei, caracterizada por uma forte centralização.

Na dimensão curricular a LDB/71 “tinha em vista a execução do Projeto Educacional a partir do Projeto Nacional” (MAZZANTE, 2005, p. 73) e introduz algumas inovações em relação a sua predecessora LDB/61. De início há uma renomeação das etapas de ensino. O primário e ginásial são fundidos no chamado

⁵⁹ Acordos assinados entre o MEC e a United States Agency for International Development (USAID) ao longo dos anos 1965-1967 que culminaram na Reforma Universitária promulgada no país em 1968. Os acordos previam cooperação técnica entre os dois países com o objetivo de elaborar um projeto de expansão e reestruturação do Ensino Superior nacional, tomando como referência às universidades americanas (CUNHA, 2010).

⁶⁰ Essa indicação intitulada “Articulação da Escola Média com a Superior” e, como indica o próprio título, propunha recomendações na relação entre o ensino de nível médio e o superior, lidando com questões como continuidade e terminalidade do ensino de nível médio; formas de ingresso e seleção para o ensino superior; individualidades dos alunos nos cursos médios e formação técnica-profissionalizante para os alunos que, por alguma razão, não consigam ingressar no Ensino Superior após o término da escola média (RAMOS, 1979).

“Ensino de 1º Grau” e o colegial se torna o “Ensino de 2º Grau”. Assim, o ensino de primeiro grau abarcava as quatro séries do primário e as quatro séries do ginásio, conforme definidos anteriormente pela LDB/61. Por sua vez, o ensino de segundo grau englobava as três séries do colegial.

Os sentidos que pretendia fixar para o currículo e, por extensão, para as finalidades da educação básica como um todo, são aqueles atrelados ao trabalho e à cidadania. É assim que seu art. 1º explicita:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, *qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania* (BRASIL, 1971a, grifo meu).

Em decorrência desses princípios, o currículo é organizado em torno de duas partes: uma de educação geral (composta de núcleo comum e uma parte diversificada) e outra de formação especial, divididas de forma que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte da educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas séries finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971a).

Em termos objetivos, isso significou o deslocamento compulsório de toda a formação em nível médio para uma formação profissional. Além disso, toda a formação em educação básica estaria norteadada pelo propósito da formação para o trabalho, já que se indicava para o ensino de primeiro grau a iniciação. Também é importante destacar o relevo que é dado aos dois significantes “trabalho” e “cidadania”. Se, por um lado, a formação para o trabalho encontrou realização na profissionalização compulsória do segundo grau, a ideia de formação para a cidadania encontrou sua expressão mais concreta nas disciplinas de “Educação Moral e Cívica” (em todos os graus de ensino), “Organização Social e Política Brasileira” (no segundo grau) e “Estudos de Problemas Brasileiros” (no terceiro grau), já existentes e incorporadas pela nova lei da educação. As escolhas efetuadas e que constroem o

sentido que é dado para o currículo nesse momento são legitimadas em torno desse par trabalho e cidadania. Isso é importante, pois em momentos posteriores esses significantes são reposicionados, ressignificados e continuam presentes na construção de sentidos para a educação nacional.

Em termos de des-centralização, a lei e o seu parecer complementar estabelecem uma dupla relação: se por um lado há uma forte centralização nos sentidos instituídos pelo exercício da educação básica (o trabalho e a cidadania) e materializados nas diretrizes mais gerais sobre o currículo (núcleo básico, formação geral, formação especial e profissionalização), por outro lado, a LDB/71 transfere parte da competência curricular para os conselhos Federal e estaduais de educação. Segundo a lei, o Conselho Federal de Educação seria o responsável por definir o núcleo comum e os Conselhos de Educação definem a parte diversificada, bem como as exceções (acréscimos) que poderiam ser realizados pelos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1971a). Essas definições foram determinadas pelo Conselho Federal de Educação poucos meses após à promulgação da lei, no parecer 853/71 de 12 de novembro de 1971 (BRASIL, 1971b).

De forma bastante objetiva, o parecer define a composição dos conteúdos do chamado “currículo-pleno” como sendo elaborado a partir de sucessivas aproximações, em níveis escalares distintos. Utilizando o termo “camadas”, o documento estabelece como uma primeira camada o núcleo-comum, previsto pela lei e cuja definição é atribuição do CFE; segunda camada, os conteúdos obrigatórios de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Ensino Religioso⁶¹ (art. 7º da LDB/71); terceira camada, parte diversificada, proveniente das determinações dos Conselhos de Educação de cada sistema de ensino ou por iniciativa dos próprios estabelecimentos, porém autorizados pelos respectivos Conselhos e, por fim, na quarta camada estão as matérias destinadas às habilitações profissionais do ensino de segundo grau. Além dessa sistemática, o texto apresenta uma visão sobre o trabalho de elaboração de currículo bastante reveladora. No processo de aproximações, haveria um ordenamento das seleções do “nível dos conhecimentos humanos; o nível nacional; o nível regional; o nível escolar; e o nível do próprio aluno” (BRASIL, 1971b). Assim, denota-se uma concepção técnica de currículo na qual o papel dos elaboradores seria apenas a circunscrição e delimitação

⁶¹ O Ensino Religioso aqui também mantém a tradição já consolidada de oferta obrigatória e matrícula facultativa.

do que deveria ser ensinado por aproximações sucessivas: partindo de um universo mais amplo (os conhecimentos humanos) até algo mais restrito, as escolhas dos discente. Em outra parte do documento (BRASIL, 1971b) é dito que o desdobramento das matérias em atividades, áreas de estudos e disciplinas se dá em um “*inevitável artifício cartesiano*” (fls. 06, grifo meu) e que “*devem convergir para uma reconstrução, no aluno, da substancial unidade do conhecimento humano*” (fls. 06, grifos meus). Também se afirma que “*saber é um só*” (fls. 12) e que existe um “*todo natural*” (fls. 12) ao qual as diferentes partes (matérias) devem remontar. Há, dessa maneira, uma concepção de conhecimento como um a priori (às atividades curricular) definido e definitivo, cujo papel dos envolvidos com a educação, nesse aspecto, seria apenas na sua (re)organização.

Em seu art. 4º a lei traz algumas expressões que serão objeto de debate e definição posteriores no parecer do CFE. Na delimitação do que deve ser o currículo para os diferentes graus de ensino, aparecem os termos “conteúdos curriculares”, “matérias”, “disciplinas” e “áreas de estudos”. Esses termos são importantes para a discussão que aqui levanto, pois ajudam a compreender de que maneiras a reforma impactou sobre os currículos da Geografia que se ensinava nas escolas. Recorrendo ao relatório do grupo que elaborou o anteprojeto de lei, o parecer assevera que o termo “matéria” faz referência a uma ideia de “matéria-prima” do currículo-pleno, sendo

todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua representação, nos currículos plenos, sob a forma ‘didaticamente assimilável’ de atividades, áreas de estudos ou disciplinas (BRASIL, 1971b, fls. 5).

Dessa indicação mais geral do que deveria ser o conhecimento legítimo a ser trabalhado nas escolas, derivaria a organização curricular na forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, cujas diferenças residiriam na sua amplitude e especificidade: do mais para o menos amplo, do menos para o mais específico, respectivamente. Todavia, todas essas instâncias estariam articuladas,

nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos; nas áreas de estudo, – formadas pela integração de conteúdos afins, consoante um entendimento que já é tradicional – as situações de experiências tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas disciplinas, sem dúvida as mais

específicas, as aprendizagens se farão predominantemente sobre *conhecimentos sistemáticos* (BRASIL, 1971, fls. 5, grifos meus).

Da citação exposta acima fica claro que a definição dos termos pressupõe também uma prática pedagógica. Ou seja, além de fixar os sentidos que devem ser dados ao currículo em sentido amplo, o parecer, com sua legitimidade de normativa legada pela lei, também tenta hegemonizar o sentido que a prática docente deve ter. Também chama a atenção o fato de que a redação dada leva à compreensão da disciplina como a dimensão teórica, uma sistematização de saberes em oposição às dimensões práticas e teóricas das áreas de estudo e eminentemente práticas das atividades. Mas, o próprio parecer adverte mais a frente:

É, portanto, do grau a distinção que se estabelece entre atividade, área de estudo e disciplina, em relação ao jogo, situação – conhecimento. Assim como o conhecimento há de estar presente desde a atividade, sob pena de que o ensino a nada conduza, também não se dispensa alguma conexão com o real no estudo das disciplinas, sem o que se descambará *para um intelectualismo vazio e inconsistente* (BRASIL, 1971b, fls. 6, grifo meu).

Essa recusa ao “intelectualismo vazio e inconsistente” é coerente com a orientação doutrinária mais geral e que dá unidade aos dois níveis de ensino, a orientação/preparação para o trabalho. Por fim, há uma ideia de progressão no trabalho pedagógico: partindo das atividades, deve se chegar as áreas de estudo para, então, atingir a abstração do conhecimento sistemático das disciplinas.

A partir dessas concepções de currículo, o parecer 853/71 situa sua proposta de núcleo comum. Temerosos de que uma fragmentação excessiva pudesse comprometer a “recuperação” do todo do conhecimento humano⁶², os conselheiros propõem, então, a definição de linhas gerais em uma classificação tríplice: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Os Estudos Sociais teriam um papel especial por serem o elemento de ligação que ajudaria a evitar a divisão do Conhecimento. A proposta tríplice seria

[...] paradoxalmente mais unificadora que a classificação dupla de Ciências e Humanidades, decerto por já resultar da integração. Com efeito, na medida

⁶² “Apesar do que ‘o saber é um só’, a ponto de já constituir sedição (sic) lugar-comum a afirmação de que a sua compartimentagem tem sempre um efeito mutilador, a ninguém ocorreria apresentar um núcleo curricular sob o título único, por exemplo, de “Conhecimento”. A solução contrária, igualmente inaceitável, é a que se tende a seguir com frequência, fixando matérias já tão restritas, por uma divisão mais ou menos arbitrária, que se torna impossível na prática a sua reinclusão no conjunto” (BRASIL, 1971b, fls. 12).

em que se cogite de uma divisão do conhecimento, e só nessa medida, os Estudos Sociais constituem um elo a ligar as Ciências e as diversas formas de Comunicação e expressão: tem uma abordagem mais científica do que estas últimas ao tempo em que para muitos chegam a confundir-se com elas, e sobretudo colocam no centro do processo a preocupação com o Humano (BRASIL, 1971b, fls. 12).

Assim, o parecer buscou legitimar a opção pela divisão do núcleo comum em três grandes áreas: evitar a fragmentação do conhecimento. O desmembramento em três áreas se daria para manter a integração e uma “necessária visão de conjunto” (fls. 13). É também nesse sentido que há críticas ao fato de que, na época, “logo no início da escolarização, já se compartimentassem indevidamente em ‘disciplinas’ autônomas” (fls. 14).

Do discutido até aqui sobre a concepção de currículo, conhecimento e disciplinas escolares que fundamenta o parecer, fica bastante claro que a partir da compreensão de conhecimento como uma herança intelectual de toda a humanidade, a fragmentação deve ser evitada e a integração deve ser o objetivo a ser alcançado. Nesse contexto, a Geografia foi incluída na “grande matéria” de Estudos Sociais e considerada um “aspecto ou conteúdo particular” (fls. 13)⁶³, preservando a sua autonomia disciplinar apenas no segundo grau, conforme o quadro a seguir (Quadro 02):

⁶³ “(a) Língua portuguesa, em Comunicação e Expressão; (b) Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil (OSP), em Estudos Sociais; e (c) Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, em sentido de que as matérias, diretamente ou por seus conteúdos particulares, devem conjugar-se entre si e com outras que se lhe acrescente [...]” (BRASIL, 1971, fls. 13).

Quadro 02 – Distribuição de atividades, áreas de estudos e disciplinas pelos anos de escolaridade da educação básica de acordo com o parecer CFE 853/71.

| NÚCLEO | Primeiro Grau | | Segundo Grau |
|----------------------------|--------------------------------|--|---|
| | ATIVIDADES (1ª a 5ª séries) | ÁREAS DE ESTUDO (6ª a 8ª séries) | DISCIPLINAS |
| 1. Comunicação e Expressão | 1. Comunicação e expressão | 1. Língua Portuguesa | 1. Língua Portuguesa 2. Literatura Brasileira |
| 2. Estudos Sociais | 1. Integração Social | 1. Estudos Sociais 2. Educação Moral e Cívica | 1. História 2. Geografia 3. OSPB |
| 3. Ciências | 1. Iniciação às Ciências | 1. Matemática 2. Ciências | 1. Matemática 2. Ciências Físicas e Biológicas |

Fonte: Adaptado de Rui Campos (2002) com base em Brasil (1971a).

A ideia de “Estudos Sociais” não era uma novidade no momento de edição do parecer. A discussão sobre sua adoção no Brasil remonta as primeiras décadas do século XX e tem relação estreita com a importação de princípios pedagógicos do movimento Escola Nova (NADAI, 1988; SANTOS; NASCIMENTO, 2015). Dessa forma, a análise sobre a área de estudos não se encerra no contexto, intenções e sentidos de sua adoção durante o regime militar, mas devem expressar a sua longa construção histórica com muitas nuances e transformações.

Os Estudos Sociais se inserem nos debates escolanovistas através da concepção de que as instituições de ensino devem articular o que os alunos estudam e as suas realidades cotidianas. Essa concepção procede da crítica à construção de um currículo que se legitimava a partir de sua filiação ao conhecimento científico e enquanto expressão de uma “herança cultural” (SANTOS; NASCIMENTO, 2015). De inspiração no pensamento progressivista de John Dewey, daí deriva uma perspectiva de “aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. O valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio de uma organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23). Assim, a, aqui já exposta, crítica ao

“intelectualismo vazio e inconsistente” do parecer 853/71 do CFE se alinha a outras dimensões que vão além da orientação do ensino para a preparação/qualificação ao trabalho. De modo semelhante, essa concepção de integração do ensino à vida do estudante vai ao encontro das relações que já há algumas décadas se buscavam estabelecer entre a Geografia que se ensinava na escola e os princípios escolanovistas. Ao mesmo tempo, se distanciava da Geografia que efetivamente se realizava nas escolas.

Nadai (1988) aponta a existência histórica de, pelo menos, três projetos/concepções para a área de Estudos sociais “nem sempre complementares ou guardando relações de sucessão e reciprocidade. [...] são, muitas vezes, imbricados uns nos outros, a tal ponto que são confundidos e identificados como único” (p. 02).

De modo sintético, o primeiro projeto (inclusive em uma perspectiva temporal), remonta o início do século XX e se caracterizava por uma identificação dos Estudos Sociais com as Ciências Sociais de forma ampla. Derivando seu conhecimento das Ciências Humanas, pretendia ser a tradução de divulgação desses conhecimentos na educação básica. Inicialmente mais identificado com a História (e daí vem a sua convergência inicial para a memorização de datas, fatos e biografias de figuras históricas), posteriormente abarcou outras ciências (Sociologia, Política, Economia, Geografia e etc).

O segundo projeto se contrapõe a uma tradição curricular de legitimação do conhecimento pela sua filiação à uma suposta “herança cultural” da humanidade. Nesses termos, propõe outros objetivos e, conseqüentemente, constrói outra compreensão para o que é conhecimento válido. Baseado na ideia de relação da escola com a vida (“*life adjustment*”), esse projeto possui objetivos tão amplos quanto o bem relacionar do educando com sua comunidade e família, interpretar jornais e notícias e outros. Não há uma definição prévia do conteúdo com referência a uma ciência ou ciências específicas, mas as necessidades práticas e imediatas dos alunos que apontam o caminho, “numa postura bem pragmática, de busca de soluções para a vida social” (CAMPOS, 2002, p. 49).

Por fim, o terceiro projeto se singulariza como uma síntese entre os dois projetos anteriores. Trazendo para o foco do debate a ideia de cidadania, entende os Estudos Sociais como um conjunto de conteúdos que estimula o indivíduo a participar da sociedade, buscar consenso para a solução de problemas coletivos e possuem o

objetivo central de “preparar o cidadão para a vida democrática” (NADAI, 1988, p. 03). Ganha popularidade nos Estados Unidos com a eleição de Roosevelt e se inserem no projeto político de reconstrução e recuperação da economia e sociedade pós-crise de 1929 com o *New Deal*. É essa concepção que fundamentou a proposta de Estudos Sociais no contexto da LDB/71.

O art. 3º do anexo ao parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação sobre a definição do núcleo-comum dos currículos da educação básica, propõe que o ensino de Estudos Sociais visará “ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que dever não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (BRASIL, 1971). Essa citação deixa entrever algumas pistas para o que se entende por cidadania, conforme aludida já no primeiro artigo da LDB/71. Ao mesmo tempo, coloca a concepção de Estudos Sociais em conformidade com alguns outros pressupostos estabelecidos pelo texto da lei e do próprio parecer 853/71. Afinal, nessa definição estão presentes a ideia de um escalonamento dos conhecimentos, uma integração entre o saber presente nas diferentes etapas da vida escolar do discente, bem como a ideia de ajustamento a realidade social, ao exercício da cidadania.

Também revelador do sentido que se entendia para os Estudos Sociais é um trecho do parecer 853/71 que estabelece como objetivo para a área “a integração espacio-temporal (sic) e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos” (BRASIL, 1971b, fls. 16). Reside aqui uma ideia de conformação e ajustamento do indivíduo ao meio, parecendo indicar que cidadania significa precisamente isso. Considerando ainda que além da História e Geografia também fazem parte da área as disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB), bem como de Educação Moral e Cívica, essa identificação fica ainda mais explícita.

E qual seria o papel da Geografia nesse contexto? Primeiramente, é preciso retomar a ideia de que ao definir as seleções e recortes, bem como o que é conhecimento socialmente relevante de uma disciplina para figurar em uma proposta curricular, na verdade, constrói-se um sentido social para essa disciplina. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a legislação e o parecer produzem um discurso de legitimação e construção de sentido para Estudos Sociais, produz uma deslegitimação da Geografia enquanto saber específico e autônomo. Essa perda de validade da Geografia como saber autônomo é substituída pelo seu valor enquanto constituindo de uma área maior, convergindo para a concepção do parecer de que

a construção do currículo escolar, nessa perspectiva integradora, seria o resultado dos conteúdos sistemáticos das disciplinas, [...] interligadas umas às outras, formando a totalidade do currículo e permitindo assim uma diversidade de currículos, obedecendo às especificidades locais e regionais. Podemos constatar que a integração dos conteúdos no currículo é um princípio fundamental da lei 5692. [...] Assim, os conteúdos particulares e obrigatórios das grandes linhas de matérias tornavam-se meios para promover a interação entre elas (MARQUES DOS SANTOS, 2014, p. 163-164).

A Geografia, portanto, adquire legitimidade como uma peça, dentre outras, subordinada aos objetivos superiores e, portanto, mais legítimos dos Estudos Sociais. Para tanto, enquanto componente básico da área, em conjunto com a História, deveria focar “a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana e, na segunda [a História], o desenrolar dessa experiência através dos tempos” (BRASIL, 1971b, fls. 16). Convergindo também para a ideia de “ajustamento do educando ao meio”, há uma proposta metodológica de convergência entre espaço-tempo em termos de escalas geográficas: “O fulcro do ensino, a começar pelo ‘estudo do meio’, estará no aqui-e-agora do mundo em que vivemos e, particularmente do Brasil e do seu desenvolvimento” (BRASIL, 1971b, fls. 16). Outra perspectiva metodológica, também alicerçada na relação espaço-tempo, entende a integração proporcionada pela História e Geografia como forma de compreender a situação presente (tempo) e local (espaço): “O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, se de um lado devem levar à compreensão entre os indivíduos e as nações, têm que de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em ‘sua circunstância’” (BRASIL, 1971b, fls. 16).

É interessante observar o foco que é dado à compreensão da nação brasileira como “razão-de-ser” da área de estudos sociais, o que se relaciona a educação para a cidadania exortada pela LDB/71. Nesse sentido, o parecer 853/71 coloca a disciplina de OSPB como

vinculando-se diretamente a um dos três objetivos do ensino de 1º e 2º graus – o preparo ao ‘exercício consciente da cidadania’- para a OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menos escala, não apenas a Geografia e História, como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional (BRASIL, 1971b, fls. 17).

Assim, os Estudos Sociais não surgem com a ditadura, já possuíam uma presença de décadas no debate educacional brasileiro e haviam ganhado impulso nos 15 ou 20 anos anteriores a ditadura, mas são abraçados por ela, pois se adequam não a planos para a área de Ciências Humanas em específico, mas se adequam a uma visão de escola e do papel da educação.

Em termos práticos, a legislação e a sua regulamentação retiraram a autonomia da Geografia no ensino de primeiro grau e, ao mesmo tempo, reduziram sua presença no segundo, ao destinar parte da carga horária do curso à formação profissional universal e compulsória. Situação que permaneceu mesmo após a revogação dessa obrigatoriedade no início dos anos 1980⁶⁴. Essa mesma perda de autonomia na educação básica também se refletiu em disputas no campo do ensino superior. Desde a promulgação da lei estabeleceu-se no país uma grande discussão acerca da formação do professor que estaria habilitado a ministrar aulas de Estudos Sociais no primeiro grau e mesmo das disciplinas componentes da área (História, Geografia, OSPB e Educação Moral e Cívica) (CONTI, 1976; NADAI, 1988, SCHAFFER, 1988)⁶⁵. Intensa mobilização de acadêmicos das áreas de História e Geografia, bem como de entidades de área como a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) entre outras (ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS, 1986; NADAI, 1988; SCHAFFER, 1988).

Sinalizar o envolvimento de acadêmicos e instituições científicas e de classe na resistência à formação de professores e ao ensino de Estudos Sociais é importante,

⁶⁴ O caráter universal e compulsório de formação profissional do ensino de segundo grau foi alterado cerca de dez anos depois pela lei 7044/82. A mudança foi uma resposta aos resultados apresentados pela implementação da lei nos dez anos anteriores. De modo geral, a iniciativa fracassou, pois as redes de ensino não estavam preparadas para oferecer formação profissional adequadas às necessidades de empresas e alunos (BELTRÃO, 2017; CURY et. al., 1982). As pequenas escolas privadas não conseguiam se adequar as necessidades infraestruturais e humanas para oferta de formação profissionalizante; as escolas públicas forneciam a maior parte dos cursos voltados aos setores secundários e primários (que demandavam maior aporte de recursos em salas especiais, equipamentos e laboratórios), ao setor privado restava a oferta de cursos no setor terciário (CURY et. al., 1982). As consequências foram: efetiva profissionalização apenas nas escolas que já ofertavam essa modalidade antes da lei; baixa qualidade da formação técnica; pouca conexão com interesses de alunos e demandas de mercado; continuidade de pressões por vagas no ensino superior; baixa empregabilidade de egressos em atividades ligadas à sua formação técnica (CURY et. al., 1982).

⁶⁵ Conti (1976) analisa a situação das licenciaturas plenas de Geografia no estado de São Paulo e lista uma série de cursos que tiveram grandes dificuldades para continuar em funcionamento após a edição da lei 5692/71, bem como outros que interromperam seu funcionamento e foram substituídos por licenciaturas curas em Estudos Sociais. Para além da menor duração, tais cursos estavam em maior sintonia com a demanda criada pela LDB/71 e permitiam uma atuação profissional para além dos limites da disciplina geográfica.

pois a participação desses atores foi uma das principais características dos debates curriculares do campo da Geografia nas duas décadas seguintes. Começou aí uma nova rodada de defesa por reformas na composição dos currículos escolares com o fim dos Estudos Sociais e o retorno da autonomia da disciplina. Conjuntamente, dispararam reivindicações por novas formas de ensinar e aprender Geografia, discursos por legitimar a sua presença em todas as etapas da educação básica e por novos sentidos para essa ciência.

Nesse momento, existia um contexto social, político e econômico nacional e global que possibilitou o (re)florescimento da atuação de diversos atores e movimentos em debates reivindicatórios por mudanças no campo social e educacional de modo geral. Essas circunstâncias externas à Geografia se aliaram a um contexto interno, político e epistemológico, e impulsionaram uma efervescência de contestação ao *status quo* da educação geográfica.

No plano externo à Geografia, a crise econômica e social e a abertura política brasileiras em conjunto com as aceleradas transformações na produção, consumo e relações geopolíticas do capitalismo, serviam de justificativa para mudanças e, ao mesmo tempo, de condições. França Filho (2018) argumenta que a expansão e ampliação de espaços públicos de participação e debate na vida política da sociedade brasileira ocorrida com a distensão do Regime Militar iniciada ao longo dos anos 1970 possibilitou o (re)florescimento de instâncias e movimentos sociais que teriam grande papel nos debates da renovação da Geografia que se ensina nas escolas, bem como da acadêmica, nos anos 1970 e 1980. Ao mesmo tempo, há um contexto geopolítico novo, com a emergência de novas potências no cenário internacional (como a Alemanha Ocidental e o Japão recuperados após a Segunda Guerra Mundial), bem como o mergulho das economias ocidentais em uma grave recessão que só seria superada com transformações na produção e no consumo capitalistas, empurrando o debate público no Brasil em direção a uma maior democratização. Essa mesma conjuntura era utilizada discursivamente na legitimação por mudanças.

Analisando esse período, Moreira (2000) conclui que o processo de renovação discursiva se dava em relação direta com a consciência dos intelectuais sobre as questões que o momento histórico dava à disciplina e a conseqüente crise advinda desse encontro. Assim, a divisão entre “externo” e “interno” no balanço dos elementos que possibilitaram/impulsionaram/legitimaram as reivindicações de transformações na disciplina, não deve ser compreendida em oposição, mas o interno deve ser visto

como afetado pelo externo. Ambos se articulavam em uma produção discursiva que buscava ressignificar a Geografia e legitimar um novo projeto de ciência e de disciplina escolar.

França Filho (2018) ao trazer uma relação dos temas abordados nos Encontros Nacionais de Estudantes de Geografia (ENEGs) e nos Encontros Nacionais de Geografia (ENGs) entre o fim dos anos 1970 e início dos anos 1990, permite entrever essa articulação entre interno e externo. Em ambos os casos, é possível perceber a conexão entre a discussão nos meios de produção científica e discussão política da Geografia nacional e questões relativas ao estado das relações sociais, políticas e econômicas brasileiras. Assim, são temas questões como “A Geografia e a Crise Brasileira” (V ENG – 1982); “Geografia e Realidade Brasileira: formas de resistência” (VII ENT – 1988); “Geopolítica da Conjuntura Nacional” (II ENEG – 1981); “O Geógrafo na Sociedade” e “Geopolítica na América Latina” (V ENEG – 1987) entre outros. No caso dos encontros dos estudantes de Geografia, para além de temas ligados a conjuntura nacional, também é marcante a conexão com a temática da Educação, com destacada presença da dimensão curricular (I ENEG – 1979; III ENEG – 1983, VI ENEG – 1990), além de outras temáticas: “A questão dos Estudos Sociais” (I ENEG – 1979); “O Ensino de Geografia em 1º, 2º e 3º Graus” (V ENEG – 1987).

É assim que, em texto do início dos anos 1980, Vesentini expõe, dentre outras, razões para renovação no ensino de Geografia:

a internacionalização do fato industrial e com a 'rede global' de comunicações, a ideologia patriótica e nacionalista já não é tão importante no ensino elementar e médio (a não ser com profundas mudanças em sua natureza); com a evolução tecnológica, a descolonização, as alterações na divisão internacional do trabalho, em suma, com a reprodução em nível mundial da relação capital/trabalho assalariado, o espaço-continente (cartografável, concreto, contínuo...), objeto por excelência das descrições e explicações geográficas, perdeu sua importância (inclusive ideológica) (1991).

Assim,

a angústia dos geógrafos e dos professores de Geografia estava nesse ponto, ou seja, esses viam o mundo se transformando e, ao mesmo tempo, não conseguiam alcançá-lo com o referencial teórico-metodológico ao qual a disciplina estava presa – o positivismo. (...) A realidade exigia, desta forma, a ruptura com os pressupostos teórico-metodológicos positivistas, pois estes não possibilitavam a compreensão da totalidade-mundo que se apresentava. (STRAFORINI, 2008, pp. 64- 65).

Cabe observar que na exposição de motivos da reivindicação de novos caminhos para o ensino de Geografia, são expostas não apenas as transformações no mundo e na sociedade que tornaram o ensino praticado até então ser considerado obsoleto, mas um conjunto de questões destacadas como relevante, como a *relação capital/trabalho, divisão internacional do trabalho, internacionalização e globalização*⁶⁶. Assim, direcionava-se para explicações que considerassem a totalidade do mundo e uma ruptura com a fragmentação marcante de um ensino baseado em uma concepção de Geografia e Educação fragmentadas e que, portanto, apresentavam uma visão de mundo também fragmentada (natureza, sociedade e economia como “momentos” estáticos e independentes de apreensão da realidade). Como consequência houve uma busca “no método do materialismo histórico as suas fundamentações, pois este foi o método que permitiu que se utilizasse de ferramentas metodológicas como a periodização para a explicação da realidade” (STRAFORINI, 2008, p. 65).

Internamente à disciplina, Moreira (2000) e Gomes (2000) sintetizam os impulsos para o movimento de renovação em torno de duas dimensões: uma política-ideológica e outra teórica. As condições de produção do discurso renovador são uma crítica aos compromissos político-ideológicos da produção geográfica, bem como sobre a insuficiência da base teórica da disciplina. Ao mesmo tempo, esses mesmos elementos justificam as reivindicações por mudança e direcionam os enunciados produzidos à época em torno dessas questões. É nesse contexto que, do fim dos anos 1970 até meados dos anos 1990, ganham proeminência os debates sobre a renovação também da Geografia que se ensinava na escola. Assim como apontei no Capítulo 02, entendo que por dialogarem com a realidade do currículo em suas dimensões institucionais dos textos curriculares, dos livros didáticos, da formação de professores e da prática cotidiana de professores e alunos, esses debates são mais um momento da política curricular do período. E, de fato, com o tempo os sentidos que aqui se renunciaram e estabeleceram aqueles da Geografia institucionalizada como exterior constitutivo, num processo de antagonismo, se estabeleceram como hegemônicos.

⁶⁶Tonini (2006, p. 69) acrescenta que os estudos da Geografia Crítica “foram matizados ao trazerem em suas análises as categorias *modo de produção, formação econômico-social, relações de produção* e conceitos de *capital, trabalho assalariado, valor-de-uso, riqueza natural*, entre outros, para auxiliar na explicação do espaço geográfico”.

França Filho (2018) aponta alguns fatores que sinalizam a emergência do debate com intensidade nesse período. Primeiramente, há a questão das resistências à continuidade dos Estudos Sociais nos currículos da educação básica. Nadai (1988) e Cusinato (1987) mostram como, desde o início de sua instituição, houve um histórico de antagonismo e pressão sobre o MEC e o CFE para abolição dessa área de estudos, partindo de diversas instituições e grupos organizados, entre eles, a comunidade geográfica⁶⁷. Transformações principiaram em meados da década de 1970, com a edição de pareceres e recomendações do Conselho Federal de Educação flexibilizando a docência para a área de Estudos Sociais, permitindo o exercício profissional de licenciados em História e Geografia. Posteriormente, em 1979, uma nova resolução deixa explícita a possibilidade de a área ser ofertada nas escolas de primeiro grau como as suas disciplinas componentes. Isso implica em um retorno da Geografia como disciplina autônoma aos currículos do primeiro grau (CUSINATO, 1987). Em segundo lugar, mudanças na composição, estruturação e administração da AGB permitiram uma maior participação e interação de professores da educação básica e licenciandos na instituição, estreitando o contato com os debates realizados em outras instâncias para além da escola. Por fim, ao longo dos anos 1980, ampliaram-se os espaços de debates coletivos sobre as questões referentes à Geografia na escola. Para além da já citada presença de temáticas relativas à relação Geografia e Educação nos encontros promovidos pela AGB e estudantes (ENEGs), há a criação dos Encontros Nacionais de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG) (cuja primeira edição se deu em 1985 e vem sendo realizado, desde então, de forma bienal), a realização de eventos regionais dedicados⁶⁸ à temática e a criação do Encontro Nacional de Ensino de Geografia (também chamado “Fala Professor”) em 1987 (encontro quadrienal promovido pela AGB).

⁶⁷ Cusinato (1987) lista uma série de organizações ligadas à comunidade geográfica que submeteram questionamentos ao Conselho Federal de Educação demandando uma individualização da Geografia como disciplina autônoma desde a aprovação da LDB/71. São as organizações e os respectivos pareceres em resposta: Associação dos Geógrafos Brasileiros (Parecer CFE 251/72); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Parecer CFE 226/72); Associação dos Geógrafos Profissionais (Parecer 234/72); União Paulista dos Estudantes de Geografia (Parecer CFE 803/72); Associação Brasileira de Professores de Geografia – SP (Parecer 977/72).

⁶⁸ França Filho (2018) relata a ocorrência de encontros regionais dedicados à temática da Geografia na escola em diversas regiões brasileiras ao longo dos anos 1980. Essa proliferação de encontros tinha ligação com uma nova política administrativa da AGB de reforçar protagonismo de seções locais, em decorrência do processo de descentralização de poder na instituição desde fins dos anos 1970. Assim, o autor relata a existência de encontros realizados na capital e interior do Rio Grande do Sul, em Goiânia, e Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo.

Cavalcanti (1995) analisa os trabalhos sobre Geografia e educação apresentados em congressos da AGB entre 1976 e 1987. Apesar de contemplar apenas um dos fóruns de difusão e circulação de discursos sobre o tema, a compilação produzida pela autora é reveladora da relação entre as condições de produção dos discursos e as mutações na centralidade que eles possuíam nos debates. Assim, além da progressão quantitativa (de 2,1% em 1978 para 12,3% em 1986), há um deslocamento de um foco em enunciados com críticas político-ideológicas (trabalhos iniciais) para trabalhos voltados para discussão (e crítica) quanto às metodologias utilizadas em sala de aula. Da mesma forma, à medida em que a disputa pela superação das imposições legais referentes aos Estudos Sociais resultava em ampliação do espaço da Geografia como disciplina autônoma na escola, as discussões sobre a formação profissional cresciam. Zanatta (2010) ao analisar a continuidade das discussões sobre o ensino de Geografia ao longo da década de 1990, também constata, após revisão de literatura, a continuação da tendência de trabalhos voltados à metodologia de ensino.

Para além dos encontros agebeanos, variadas temáticas são levantadas em encontros, livros e artigos: o papel político-ideológico da Geografia na escola (VESENTINI, 2008[1991]); a (des)conexão entre a realidade social e econômica brasileira e mundial e as aulas da disciplina (VESENTINI, 2008[1991]; VLACH, 1990); os métodos utilizados (ALMEIDA, 1991; SPYER, 1986; VLACH, 1987); os livros e materiais didáticos adotados (CASTROGIOVANNI; GOULART, 1988; POLENZ, 1987; VLACH, 1990; SCHAFFER, 1988) e outras. A dimensão curricular também foi extensamente debatida, seja de forma “autônoma” (CAVALCANTI, 1995; VESENTINI, 2008[1991]; VLACH, 1990) ou de forma transversal às temáticas que citei. De forma sintética, há relações profundas entre a temática geral da renovação no âmbito da ciência e do ensino: “por um lado, a denúncia da função ideológica da Geografia no ensino, por outro, a crítica do conteúdo por ele veiculado” (CAVALCANTI, 1995, p. 50).

Nesse sentido, as críticas à Geografia que se ensinava nas escolas, até então, podem ser sumarizadas em torno de quatro pontos centrais: a) seu papel enquanto um instrumento de reprodução da ideologia de classes dominantes e compromisso com a veiculação de visões de mundo e valores que sustentassem a manutenção do *status quo*; b) a pretensão de neutralidade e “naturalização” dos dados e fatos apresentados sem uma concepção de espaço “que resulta da ação coletiva e

contraditória do homem” (POLENZ, 1987, p. 98); c) existência de uma fragmentação e compartimentação dos temas apresentados: radical separação entre um suposto “mundo físico” (fragmentado em hidrogeografia, climatologia, biogeografia e relevo) e um “mundo social” (fragmentado em economia, sociedade e política) superposto ao primeiro e tributário de suas características e, por fim; d) ausência de elementos, debates e temas que oportunizassem ao aluno a construção de uma perspectiva crítica da realidade e a elementos para contribuir na transformação social (CASTROGIOVANNI; GOULART, 1988; POLENZ, 1987; VESENTINI, 2008; VLACH, 1990; SCHAFFER, 1988).

As críticas à “fragmentação” ou “compartimentação” relatadas no item c apresentado acima, não se restringiam à separação “mundo natural” e “mundo humano”. Estão relacionadas a uma crítica ausência das noções de “totalidade” ou “globalidade” (CASTROGIOVANNI; GOULART, 1988; POLENZ, 1987; VESENTINI, 2008) e de problematização das relações (de dominação e exploração historicamente construídas) entre as diferentes regiões do planeta (VLACH, 1990). Nesse contexto, o tratamento dado ao estudo das regiões sofreu avaliações negativas. Criticava-se a utilização de critérios essencialmente ligados a elementos da natureza (ou *primeira natureza*, como Vlach e Vesentini enfatizam) para a discussão de características sociais, políticas e econômicas ou no uso de dados econômicos para divisão regional, porém sem umnexo causal que explicasse a origem das diferenças. Um exemplo é o estudo de características socioeconômicas e espaciais regionais a partir da divisão em continentes, dada como fato absoluto, natural e ignorando a construção intelectual envolvida na divisão e classificação das “terras emersas do globo”. Outro exemplo, é a classificação de países em “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos” a partir de critérios como a renda per capita sem uma explicação das origens das situações apresentadas, bem como das relações estabelecidas entre os diferentes países e regiões – passando ao largo de uma compreensão de “totalidade” ou “globalidade” (VLACH, 1990). Assim, havia uma desaprovação de um “estudo das partes [que] não leva[va] à compreensão da totalidade. A região não se explica por ela mesma, antes sua dinâmica interna é o reflexo do que ocorre no espaço total” (POLENZ, 1987, p. 100).

Frente a esse cenário, as propostas para uma refundação do ensino da Geografia conclamavam a uma prática educativa que proporcionasse ao aluno a “compreensão do espaço geográfico em sua concretude, em suas contradições”

(CAVALCANTI, 2010). A superação das fragmentações, da enumeração e descrição, bem como do compromisso político-ideológico da disciplina com as classes dominantes viria da aproximação com as classes populares e sua realidade cotidiana, contribuindo para sua emancipação e transformação da realidade social.

O movimento de renovação no ensino não foi homogêneo e, ao longo da década de 1980, outros aportes teóricos que não aqueles ligados ao marxismo e o materialismo histórico-dialético se somaram à fundamentação teórico-metodológica da Geografia, como aquelas ligadas à produção acadêmica no campo da Geografia Cultural e Humanista (ZANATTA, 2010). Também, a renovação não significou uma radical transformação das práticas e abordagens adotadas nas aulas de Geografia quando comparadas “com questionamentos, análises e propostas ‘renovadas” (CAVALCANTI, 2010, p. 21). Conforme Straforini (2008), a profícua relação entre a Geografia Tradicional e uma Pedagogia Tradicional não se repetiu entre a Geografia renovada e perspectivas pedagógicas mais modernas. Cavalcanti (2010) indica como causa para tanto a persistência de uma crença de que o conhecimento específico da ciência geográfica é o bastante para a prática pedagógica, faltando maiores aproximações com reflexões didáticas.

De toda forma, para a presente tese, importam os sentidos que foram postos em circulação naquele momento e que se tornaram e, de certa forma, ainda são dominantes na construção do discurso da Geografia que se ensina na escola sobre o que ela deve ser e como deve ser ministrada. O regime de verdade discursiva instituído pela renovação deixou marcas que são percebidas interdiscursivamente nos debates contemporâneos sobre a identidade e os sentidos da disciplina.

A circulação dos discursos que defendiam as transformações teóricas durante o movimento de renovação foi fortemente baseada na descrição das insuficiências e defasagens da geografia praticada até aquele momento. As propostas eram construídas em uma situação de oposição e superação ao que era insuficiente na “velha Nova Geografia”. Gomes (2000) ao relacionar Geografia e Modernidade expõe como essa ciência objetiva “apresentar uma imagem renovada do mundo” (p. 10) e, assim numa característica típica da ciência na Modernidade, recorre a noções como crise, falência, esgotamento e incapacidade. Fato que obriga os enunciadores a portarem uma novidade, “uma solução substitutiva que, em princípio, poderá preencher as lacunas associadas ao diagnóstico mesmo da crise” (p. 11). Constituiu-se, assim, um discurso de dois lados: “de um lado a condenação do antigo; do outro,

o anúncio da supremacia do novo” (p. 11). O recurso a ideia de crise e de crise como insuficiência frente às transformações sofridas pelo mundo na época, produz uma legitimidade para o discurso de renovação. A crise legitima a mudança.

Esse debate da relação entre crise-mudança-legitimidade é bastante importante, pois, é um enunciado que circula com muita potência também no campo da Educação, das políticas curriculares e na Geografia que se ensina na escola. Conforme venho discutindo ao longo desse capítulo, em diversos momentos os argumentos contrários ou favoráveis à processos de des-centralização curriculares e de políticas educacionais como um todo orbitaram em torno do movimento de construção discursiva de uma realidade de crise e da necessidade do novo, a mudança como solução, legitimada pela superação da crise. Tanto aqui, na renovação da Geografia nos anos 1970/1980 (seja na escola ou na academia) quanto nos processos atuais de centralização de política curricular legados pela BNCC e reforma do Ensino Médio, esses significantes de “crise, falência, insuficiência” também são ativados como aquilo que deve ser combatido pelo novo, pela mudança. Constrói-se a legitimidade da transformação por oposição ao que está antigo e falido. Quando, nos anos 1990, os ímpetos da reforma neoliberal sobre a educação atingiram o mundo e o Brasil, essa dinâmica de produção de sentido e legitimidade sobre as mudanças, opondo crise a transformação, será extensamente ativada e propagada, com consequências sobre as políticas curriculares e a Geografia que se ensina na escola. A isso dedico o debate do próximo capítulo.

5. A EDUCAÇÃO COMO UM NEGÓCIO E MAIS AMIGÁVEL AOS NEGÓCIOS: REFORMAS NEOLIBERAIS, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Ao final da seção 2.5 (Currículo e Política Curricular) discuti brevemente como a tentativa de fixação de sentidos para as políticas curriculares contemporâneas era fortemente impactada por uma conjuntura de crescente avanço do setor privado sobre a educação pública.

Esse avanço tem sido reportado como uma crescente tendência global (BALL; YOUDELL, 2007; MOELLER, 2000; VERGER, 2019). Em conjunto a uma série de modificações no pensamento político-econômico de como deve se dar a condução da vida social de diversos países no último quartel do Século XX, a versão empresarial de administração da educação pública caminha ao lado da ideia de Estado mínimo e livre mercado desregulamentado (BALL; YOUDELL, 2007). Na revisão de diferentes maneiras com as quais esse fenômeno pode ser analisado, Verger (2019) aponta causas que vão desde a globalização, a atuação de organismos internacionais multilaterais e até a atuação transnacional de corporações e suas fundações na busca por obtenção de lucros no campo educacional ou utilizando-se da educação pública como uma forma de suporte às suas necessidades de difusão de ideologia e formação de mão-de-obra.

Uma vasta literatura debate como esse avanço se dá em diferentes lugares do planeta (BALL; YOUDELL, 2007; MOELLER, 2020; LI, 2007; KRAWCZYK, 2012; FREITAS, 2012; MARTINS; KRAWCZYK, 2016) e permite perceber como algumas ideias centrais se repetem e circulam nas várias iniciativas de reforma educacional, apoiadas no conceito fundamental de transformar a educação para que se pareça mais com um negócio ou esteja mais aberta a se transformar em um negócio (BALL; YOUDELL, 2007). Todavia, em cada lugar, essas ideias precisam ser negociadas com tradições, lideranças políticas, corpos profissionais, pais de alunos, organizações estudantis e outros, sofrendo mutações, hibridismos e ressignificações. Assim, “mais do que políticas globais, o que está sendo realmente disseminado é um *discurso de política global*” (VERGER, 2019, p. 13, grifo meu).

É nesse contexto que se desenrolou a construção e formulação de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil. O discurso de necessidade/inevitabilidade da Base deve ser compreendido à luz da conjuntura em que a circulação de enunciados

sobre o fazer educativo está profundamente regulado por essa nova forma de compreender a relação público/privado na educação pública.

No capítulo anterior, me dediquei a explorar, em uma perspectiva histórica, de que forma a relação entre centralização e descentralização das políticas públicas de educação fez circular discursos de legitimação desses processos e as repercussões sobre as políticas curriculares. Essa busca me permitiu identificar o momento de irrupção de determinados sentidos em disputa no debate público educacional, a recorrência de alguns deles, a produção de sentidos para o termo currículo e as políticas curriculares e a produção discursiva de determinados sentidos para a Geografia que se ensinava nas escolas. Deliberadamente, encerrei essa investigação nos anos 1980. Justifico essa posição, pois o processo de redemocratização brasileira, a promulgação de uma nova constituição e, principalmente, as transformações das políticas públicas educacionais a partir da edição de uma nova lei de diretrizes e bases da educação em 1996, se desenrolaram no contexto discursivo que inicio a discutir nesse capítulo, bem como possuem uma relação estreita com a BNCC e a Reforma do Ensino Médio e a construção contemporânea de discursos de legitimação para a presença da Geografia das escolas. Em outros termos, isso se deu no contexto discursivo das reformas educacionais propagadas pelo planeta e o Brasil da década de 1990 (com as respectivas mutações que os quase 20 anos que as separam trouxeram), bem como a produção discursiva de sua legitimidade (e, como apresentarei, inevitabilidade) é construída, entre outros elementos, com o apoio à legislação referente à educação a partir da Constituição Federal de 1988.

Identifico também uma novidade no período posterior a Constituição de 1988 e, mais especificamente, após a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais no final dos anos 1990. Em períodos anteriores os discursos sobre a descentralização e centralização das políticas públicas deslizaram em torno de significantes como liberdade-autoritarismo, tradição-modernidade, público-privado, conhecimento para o trabalho/conhecimento geral e outros. No período contemporâneo esses significantes não são abandonados (ainda que muitos sejam ressignificados). É notório, todavia, que a adoção de muito dos valores, sentidos e palavreado do campo empresarial desloca o debate para significantes como qualidade e eficiência que, por sua vez, são atrelados à ideia de controle e avaliação de processos. Nessa dinâmica, a dimensão

curricular é alçada à uma posição de destaque na consideração do que deve ser centralizado ou descentralizado em termos de políticas públicas.

Dessa forma, compreender a circulação de sentidos colocada em curso através construção dos discursos em defesa de reformas tendentes aos movimentos de empresariamento educacional, permite compreender porque, em um momento específico da história da educação brasileira, a base irrompeu como uma necessidade inevitável e legítima e impulsionou a constituição de um grupo social sob o significante Geografia, um “povo disciplinar da Geografia” (COSTA, 2012), que se posicionou de forma antagônica a essas mudanças, estabelecendo uma interlocução em defesa da disciplina.

No caso específico da relação entre a base curricular nacional e a disciplina Geografia, é necessário compreender a relação entre discursos que buscam legitimar a existência dessa política curricular e, ao mesmo tempo, os discursos que buscam legitimar tanto a Geografia enquanto disciplina que se ensina nas escolas quanto uma determinada configuração para ela. Na produção desses discursos, diferentes sujeitos se constituem no processo discursivo e na luta política. Há, ainda, uma complexa relação de antagonismo e, em outros momentos, de apropriação pelo campo da comunidade geográfica de discursos produzidos pelos partidários da base

Isto posto, estruturei o presente capítulo em quatro partes. Na primeira parte debati as investidas corporativas na educação. Em seguida, discuti como a política educacional brasileira, a partir dos anos 1990, estabeleceu interlocução com os discursos pró-reforma que circulavam globalmente e os impactos disso sobre os sentidos constituídos para a Geografia das escolas. Posteriormente, analisei os discursos mobilizados para a legitimação da base nacional e a construção de um sentido de urgência, legitimidade e inevitabilidade. Também apontei como o processo de construção da base aliado as turbulências e instabilidades políticas do país criaram circunstâncias favoráveis à produção de uma narrativa de condenação da dimensão política de elaboração de um guia curricular e a criação de um sentido para esse processo como eminentemente técnico. Por fim, analisei a Reforma do Ensino Médio nesse contexto.

5.1 AS INVESTIDAS CORPORATIVAS NA EDUCAÇÃO

A Fundação Lemann estava sempre à mesa, já que, literalmente, pagava o almoço.
(TARLAU; MOELLER, 2020)

No caso do Brasil, desde as primeiras iniciativas de sistematização e organização de um sistema de ensino com características nacionais a relação público/privado marcou a educação. Na Primeira República, por exemplo, três projetos educativos interagiam em busca de hegemonia: a) projeto republicano (público); b) projeto confessional católico (privado) e c) expressões institucionais privadas não-confessionais (ARAÚJO J., 2007). Da mesma forma, programas educativos como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) também apresentaram relações econômicas, políticas e ideológicas com o poder público ao longo da história da educação brasileira. Em momentos mais recentes, é possível citar o movimento Escola Sem Partido, capitaneado por partidos políticos, grupos religiosos e outras entidades privadas, como uma tentativa de influência sobre a escola pública.

Todavia, era comum algum grau de separação entre a oferta pública de educação e a oferta em estabelecimentos privados. A emergência global da ideia de “público não-estatal” nas últimas décadas do século XX e no Brasil mais intensamente a partir dos anos 1990, abriu novas perspectivas para essa relação. A partir de então, o privado não se restringe mais a oferta de educação em instituições privadas e

aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente. O advento da privatização da gestão introduziu na educação a possibilidade de que uma escola continue sendo pública e tenha sua gestão privada (público não-estatal) (Pedroso, 2008). Continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão. Há um “contrato de gestão” entre a iniciativa privada e o governo (FREITAS, 2012, p. 386).

Esse avanço se dá, também, de formas mais explícitas como, por exemplo, o deslocamento da oferta de serviços educacionais do setor público para o privado, bem como através de formas menos explícitas: a influência de entidades privadas na governança da educação pública (BALL; YOUDELL, 2007; FREITAS, 2012; KRAWCZYK, 2012; MOELLER, 2020).

Ball e Youdell (2007) identificam duas formas básicas de privatização da educação pública: uma primeira chamada de endógena (ou privatização *na* educação) e uma segunda chamada de exógena (ou privatização *da* educação). Na primeira, existe um impulso para que o setor público se comporte como privado no que diz respeito à administração da educação pública, em seus valores, objetivos e forma de organização, gestão e regulação. Na segunda, a intervenção do setor privado ocorre através da oferta de serviços educacionais com vistas à obtenção de lucro. As duas formas não se excluem e, na verdade, “exogenous privatisation is often made possible by prior endogenous forms” (BALL; YOUDELL, 2007, p. 13)⁶⁹. Em ambos os casos, há toda uma construção discursiva de sustentação e legitimação dos movimentos que deslocam a gerência/ administração da educação pública dos governos para iniciativas privadas. O apelo se dá através da construção de um sentido para o mercado

as simply value-neutral, as a mechanism for the delivery of education which is more efficient or responsive or effective or they present the market as possessing a set of positive moral values in its own right – effort, thrift, self-reliance, independence and risk-taking, what is called ‘virtuous self-interest’ (BALL; YOUDELL, 2007, p. 17)⁷⁰.

Essas supostas e propaladas qualidades e virtudes do mercado seriam, então, transferidas para a educação pública ofertada, seja através da adoção da maquinaria e valores de mercado na condução dos serviços educacionais ou pela atuação direta de empresas na busca por lucro. A circulação desses sentidos se relaciona ao abandono da ideia de “educação pública” como um bem público que serve a comunidade como um todo e sua ressignificação como um bem privado que se liga aos interesses e necessidades individuais.

As diferentes formas de privatização da educação “provide a new language, a new set of incentives and disciplines and a new set of roles, positions and identities within which what it means to be a teacher, student/learner, parent etc. are all changed”

⁶⁹ Tradução livre: “a privatização exógena é, geralmente, possibilitada por formas anteriores de privatização endógena”.

⁷⁰ Tradução livre: “como neutro em valores, como um mecanismo para oferta de educação que é mais eficiente, responsivo ou efetivo ou apresenta-se o mercado como possuindo um conjunto positivo de valores morais por si só – esforço, parcimônia, autoconfiança, independência e aceitação de riscos, o que é chamado de autointeresse virtuoso”.

(BALL; YOUDELL, 2007, p. 10)⁷¹. Ao fornecer novas linguagens, incentivos e disciplinas para a educação pública, a privatização faz esta se tornar mais parecida com um negócio ou mais aberta a ser um negócio. A privatização é uma ferramenta política e, não apenas, uma desistência por parte do Estado de sua capacidade de regular e gerenciar a educação pública (BALL; YOUDELL, 2007). Trata-se de um processo de escolha política, sustentado por discursos que buscam legitimar e instituir um sentido de inevitabilidade. Numa perspectiva do discurso enquanto política e enquanto instituição de um sentido para o mundo (e não uma forma de representação do mundo) essa construção do par legitimidade/inevitabilidade não apenas leva a uma aceitação desses processos pela sociedade, mas também, constroem um sentido para a realidade que cria uma nova forma de se fazer a educação pública. Como discutirei mais a frente, um sentido para a realidade que coloca todos os movimentos que envolvem a privatização como uma questão técnica e não política e, portanto, irrecusável.

Corporações, fundações corporativas, fundações privadas, organizações não-governamentais, organizações religiosas, *think tanks*⁷², grupos de pressão⁷³, associações de pais e outros possuem objetivos, formas de agir e possibilidades de alcance muito diferenciados entre si. Dentre esses atores é necessário particularizar a atuação das corporações e evitar que elas sejam consideradas como mais uma dentre outras formas de privatização. Afinal, pensar dessa maneira leva às seguintes consequências:

- (a) It lumps together actors such as parents, families, community-based organizations, NGOs, small businesses, and religious institutions with

⁷¹ Tradução livre: “fornecem uma nova linguagem, um novo conjunto de incentivos e disciplinas e um novo conjunto de papéis, posições e identidades dentro das quais os significados de ser um professor, aluno/aprendiz, pai etc. são completamente transformados”.

⁷² A expressão “*think tank*”, de modo geral, é utilizada para definir organizações que se dedicam a análise, pesquisa e engajamento em políticas públicas com o objetivo de possibilitar aos elaboradores de políticas e instituições públicas a tomada de decisões de modo mais informado (McGANN, 2019). É importante ressaltar que, em muitos casos, não são instituições voltadas apenas a produção de conhecimento, mas a defesa da adoção de certas posturas por parte dos entes públicos. Ambicionam ser um elemento de ligação entre conhecimento e poder (RIGOLIN; HAYASHI, 2012). É nesse sentido que Pautz (2011) discute de que formas as fronteiras entre as divisões “sem fins lucrativos ou com fins lucrativos”, “ligados a universidades ou independentes”, “produção de conhecimento ou influência em tomada de decisões” são borradas quando se trata dos “*think tanks*”.

⁷³ Moeller (2020) utiliza-se da expressão “*lobbying groups*”. Utilizo-me aqui da expressão “grupos de pressão” para abarcar uma variedade de movimentos e grupos que de forma, mais ou menos, organizada se instrumentalizam e se inserem no debate público para pressionar por mudanças em políticas públicas para a educação. Utilizo esse termo para diferenciar dos demais elencados no grupo aqui citado, para definir grupos que se mobilizam em torno de questões mais pontuais e não possuem uma agenda de longo prazo ou uma intenção de consolidação como ator político “durável”.

corporations and corporate foundations even though the logics, goals, and scales of these different actors vary considerably; (b) it conceals the very specific role and influence of corporations; (c) and lastly, it obscures the inverse relationship between the increasingly disproportionate nature of corporate power and prerogative in education and decreasing funding for and commitment to public education (MOELLER, 2020, p. 02)⁷⁴.

Ainda no espectro da influência empresarial sobre a educação pública, também tem uma profunda relevância a atuação das fundações corporativas. Entidades jurídicas distintas das corporações que as mantém, compartilham seu *status* financeiro, político e cultural e seus valores e objetivos com suas mantenedoras. Podem possuir atuação mais restrita a um determinado país ou podem ter uma escala de atuação maior, em alguns casos, global. Em um arranjo mais “tradicional” ligam-se a uma corporação em específico como, por exemplo, o Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Vale, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann etc. Entretanto, diferentes arranjos são possíveis. Em alguns casos fugindo até mesmo da denominação de fundação corporativa, apresentando-se com outras personalidades jurídicas e políticas (ONGs, movimentos sociais etc.). É o caso das ONGs “Todos Pela Educação” e do “Movimento pela Base” que são mantidas por um *pool* de empresas, fundações corporativas e mesmo outras ONGs. Mesmo possuindo natureza jurídica distinta e, aparentemente, objetivos diferentes, são entidades

that conceptualize, fund, advocate for, and/or implement particular visions of education reform based on corporate management styles and/or corporate workforce and training needs. Although these entities may or may not have a direct profit motive, they are comprised (although not solely) of for-profit companies and business leaders and thus are *ultimately entangled with corporate goals, profit motives, and geographies* (MOELLER, 2020, p. 05, grifo meu)⁷⁵.

Existe uma construção discursiva com teor

⁷⁴ Tradução livre: “(a) Amontoa atores como pais, famílias, organizações comunitárias, ONGs, pequenos negócios e instituições religiosas junto com corporações e fundações corporativas, ainda que a lógica, os objetivos e as escalas desses atores variem consideravelmente; (b) esconde a especificidade do papel e da influência das corporações; (c) e, por último, obscurece a relação inversa entre a crescentemente desproporcional natureza do poder e prerrogativas corporativas sobre a educação e o decréscimo do financiamento e comprometimento público com a educação”.

⁷⁵ Tradução livre: “que conceituam, financiam, defendem e/ou implementam visões particulares de reforma educacional baseadas em estilos de administração e/ou necessidades de treinamento e força de trabalho corporativos. Embora essas entidades possam ou não ter um fim lucrativo direto, são constituídas (ainda que não unicamente) de companhias e líderes de negócios com fins lucrativos e estão, em última instância, envolvidas com os objetivos, com o lucro e as geografias corporativas”.

salvacionista, de que o privado mercantil deve garantir a qualidade da educação pública, [e] está inserida em uma lógica que naturaliza essa participação, pois parte do pressuposto neoliberal de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, para essa concepção, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo (PERONI; CAETANO, 2015, p. 339).

Para ressaltar a especificidade da dimensão corporativa dos processos de privatização da educação, Moeller (2007) se utiliza do termo “corporatização⁷⁶”. O objetivo é indicar o conjunto de processos e relações de poder através das quais atores corporativos conseguem estabelecer formas de direcionar para certos sentidos as práticas, políticas públicas, legislação, normas e lógica de funcionamento da educação pública e/ou da oferta de serviços educacionais. Essa atuação pode se dar tanto através da atuação direta das empresas, de suas fundações ou através de doações de dinheiros, produtos, serviços, trabalho de especialistas e outros para escolas e governos.

De toda forma, esses “reformadores corporativos⁷⁷” (RAVITCH, 2011) atuam na forma de uma coalizão entre “políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação” (FREITAS, 2012, p. 380).

Ao discutir a atuação de organismos internacionais (OI) na propagação de reformas educacionais, Verger (2019) descreve três tipos básicos de ações que ajudam a explicar a atuação dessas entidades. Ainda que se trate de organizações com natureza jurídica, financiamento e objetivos distintos daqueles ligadas às e das próprias corporações, é interessante um olhar atento a tal forma de agir. Confrontando essa proposta de esquematização das ações dos OI com estudos de casos sobre fundações corporativas e movimentos financiados por corporações (COSTOLA; BORGHI, 2018; MARTINS; KRAWCZYK, 2016; TARLAU; MOELLER, 2020;), é possível enxergar similaridades no *modus operandi*. São os seguintes os estágios:

⁷⁶ No original “corporatization”.

⁷⁷ “Corporate reformers” no original.

primeiro, classificar o mundo, por exemplo, estratificar países de acordo com seu nível de desempenho em avaliações internacionais, como TIMSS⁷⁸ ou PISA e, portanto, colocando os governos sob grande pressão para introduzir reformas educacionais; em segundo lugar, corrigir significados no mundo social, por exemplo, definir o que significa qualidade educacional, o que é algo que as OIs podem fazer de forma explícita, mas também indiretamente sob a forma de indicadores e referenciais; e, em terceiro lugar, articular e divulgar novas normas, princípios e crenças, por exemplo, espalhando o que consideram “boas” ou “melhores” práticas no desenvolvimento educacional (VERGER, 2019, p. 08).

No mesmo sentido, quando os reformadores corporativos definem uma agenda de transformação para a educação, passos muito semelhantes ao descrito acima são tomados. Inicialmente, há um diagnóstico da situação educacional ou diagnóstico de alguma área em específico (aprendizado de uma determinada disciplina, organização curricular, resultados em avaliação etc) de um país, estado ou região. Ocorre, então, uma categorização de forma semelhante à classificação de mundo procedida pelos OI. Em uma perspectiva discursiva, ao traçar parâmetros e indicadores que atestam a classificação, parece que se procede uma descrição do mundo quando, na verdade, ocorre a criação de um mundo em que, geralmente, o aspecto que se deseja analisar está em déficit ou desacordo com o que será apresentado a seguir. Na etapa seguinte, definem-se os parâmetros da “boa educação”, dos “bons resultados” ou da “qualidade”. E, por fim, como uma consequência dos dois passos anteriores, definem-se as soluções. Apontam-se as formas para corrigir o que estava errado com aquele mundo que foi categorizado como “errado” e como fazer para levá-lo ao que é tido como “certo”. Importante observar que não há espaço para o contraditório. Não há espaço para a disputa pelos sentidos. A dimensão política da disputa por hegemonia e tentativa de fixação de um significado para a questão que se coloca é transformada em uma questão técnica: de acordo com os parâmetros selecionados, há um problema e, frente a esses mesmos parâmetros, não há outra forma de proceder se não aquela prescrita como solução.

Dessa forma, os reformadores corporativos conseguem colocar suas pautas de mudança na ordem do dia e dominar o debate. Esse exercício de poder através do

⁷⁸ TIMMS: Trends in International Mathematics and Science Study ou Tendências em Estudo Internacional de Matemática e Ciências. Conjunto de avaliações aplicadas em diversos países com o objetivo de verificar os níveis de conhecimento de estudantes da educação básica nas referidas disciplinas escolares. PISA: Programme for International Student Assessment ou Programa Internacional de Avaliação de alunos. Rede mundial de avaliação de desempenho escolar dos alunos de educação básica dos países participantes da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e convidados com avaliações realizadas a cada dois anos.

discurso gera uma “verdade” e um “saber” que direcionam o que deve ser discutido, pensado e dito sobre a política educacional, sobre a política curricular. Da mesma maneira que as políticas curriculares em si geram “constrangimentos discursivos” e tentativas de imposição de “leituras e interpretações privilegiadas” (LOPES, 2012), a ação desses reformadores promove a mesma coisa, inclusive no contexto da produção de políticas e, até mesmo, sobre a necessidade da produção de determinadas políticas. Na produção da BNCC a atuação dos atores corporativos foi fundamental nesses dois processos: a construção discursiva sobre a necessidade da base, bem como da “verdade” da base (como ela deveria ser) (TARLAU; MOELLER, 2020).

De modo sintético, então, a BNCC foi produzida em um contexto discursivo de avanço e complexificação das formas pelas quais se dão a privatização da educação pública em escala global e nacional. Dentro de tal avanço, é possível particularizar a atuação dos “reformadores corporativos”, uma vasta gama de atores associados, direta ou indiretamente, a corporações de diferentes setores. É marcante a circulação de enunciados que produzem diagnósticos quanto ao estado da educação de um país e, ao mesmo tempo, propõem soluções para esses mesmos problemas. Através de discursos que pretendem espelhar a realidade, na verdade, é construída uma narrativa de falha, inadequação e ineficiência da educação pública e estatal. Os parâmetros e as soluções advêm, por conseguinte, da gestão/ administração empresarial. Trata-se de tornar a educação pública mais como um negócio e mais propícia a ser um negócio.

5.2 ANOS 1990: REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL E A CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS PARA A GEOGRAFIA DAS ESCOLAS

Os anos 1980 e, de forma mais incisiva, os anos 1990 foram marcados, no campo da Educação, por uma série de reformas de cunho liberalizante que atingiram diversos países latino-americanos. Inseridas em um contexto mais amplo de reformas dos Estados, houve uma produção discursiva que as apresentava como respostas a crises econômicas e sociais prolongadas que afetavam essas nações desde o início da década de 1980. As matrizes teóricas e ideológicas que deram sustentação aos processos de modificação dos sistemas educativos nacionais foram aquelas que pregavam um reposicionamento do Estado frente às suas funções e induzidas por

organismos internacionais⁷⁹ (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; KRWACZYK; VIEIRA, 2010; SOUZA; FARIA, 2004). Nesse contexto, floresceram muito das investidas corporativas na educação, conforme discuti na seção anterior.

Essas reformas foram produzidas num contexto de hegemonia de um discurso antiestatal que atribuía as razões da crise econômica e social ao modelo de Estado e lógica de gestão pública ligados aos preceitos keynesianos (KRWACZYK; VIEIRA, 2010). Consolidou-se um consenso de que o Estado deveria focar sua atuação nas relações exteriores, estabilização da economia e equilíbrio financeiro de suas contas (ajuste fiscal), “por meio de um processo de desregulamentação da economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação” (SOUZA; FARIA, 2004, p. 927).

No caso específico da educação, as reformas eram apresentadas como decorrência da necessidade de difusão de conhecimento instrumental na população para inserção competitiva dos países numa economia internacional globalizada (KRWACZYK; VIEIRA, 2010). Esse ponto é importante, pois, muitas das decisões curriculares posteriores e dos sentidos atribuídos às disciplinas escolares decorrem desse preceito. Santos (2008) discute uma instrumentalização material e normativa como condição para a transformação dos territórios dos países em espaços nacionais da economia internacional. Nesse movimento, as infraestruturas materiais são adequadas às necessidades de circulação e produção de corporações e empresas transnacionais que realizam seus empreendimentos de forma coordenada entre os territórios de vários países. Todavia, essa engenharia material é insuficiente. É necessário garantir que as normas, os decretos, as leis e toda a regulação dos Estados facilite, apoie e direcione os usos dos territórios para as demandas corporativas. Daí, entra em cena a regulação normativa. A educação tem, então, papel fundamental ao criar a mão-de-obra, bem como direcionar as mentalidades e hegemonizar ideias que facilitem a adesão a esse projeto de nação. Questões como formação técnica, competências e habilidades socioemocionais, preparação para o

⁷⁹ Krawczyk e Vieira (2010) apontam o papel fundamental do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) na exigência de reformas segundo determinados princípios como condição para a concessão de empréstimos. Frigotto e Ciavatta (2003) ampliam a lista de instituições que tiveram ingerência sobre os processos de reforma, acrescentando o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), além de organismos regionais: a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (ORELAC).

trabalho e a cidadania (entendida de no contexto desse modelo de sociedade) se tornam prementes para qualquer projeto educacional.

Nas circunstâncias apresentadas, a adoção de mudanças no campo educacional deveria, portanto, se afinar ao contexto de ajuste fiscal, redução da atuação direta do Estado nas atividades e serviços prestados à população e conformidade aos princípios estabelecidos pelos organismos internacionais que ditavam os caminhos para a estabilização dos países. Para tanto, se tornaram imperativas às ideias de descentralização e a incorporação de lógicas privadas e privatistas na gestão dos sistemas educativos (KRWACZYK; VIEIRA, 2010; SOUZA; VIEIRA, 2004).

No caso brasileiro, essa reorientação do Estado vem na esteira do processo de redemocratização iniciado ao longo dos anos 1980. A transição para a democracia resultou na construção de uma nova carta constitucional ao final dos anos 1980. Consolidando processos que já se desenrolavam ao longo dessa década, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) se caracteriza por uma ampliação e fortalecimento de garantias e direitos do cidadão, sendo, por isso, apelidada de “Constituição Cidadã”. Souza e Faria (2004) indicam a construção de uma “racionalidade democrática” na definição dos objetivos, funções e funcionamento do Estado nesse período. Como uma reação ao “centralismo autoritário” de tempos do regime militar, as políticas públicas estatais a partir da década de 1980 se guiam pela ideia de descentralização (ABRUCIO, 2010; ALMEIDA, 1995; SOUZA; FARIA, 2004). Nesse momento, há uma forte correlação entre os sentidos atribuídos aos termos “democratização” e “descentralização”. Havia a crença de que um processo de descentralização no campo das políticas sociais e oferta de serviços para a população em conjunto à criação de instâncias de gestão social compartilhada teriam por si um potencial de expandir o acesso, aumentar a eficiência e corrigir distorções e desigualdades e ampliar as oportunidades de controle por parte dos usuários (ABRUCIO, 2010; ALMEIDA, 1995). A democratização seria uma consequência da ampliação do acesso e dessas possibilidades maiores de controle e fiscalização, uma vez que ofertados por instâncias governamentais mais próximas aos cidadãos. Em resumo, tratava-se “de redistribuir competências e funções de forma a incrementar o acesso da população aos serviços sociais, propiciando-lhe maiores oportunidades de controle” (ALMEIDA, 1995, p. 30).

Na educação, essa relação entre democracia, direitos do cidadão e descentralização aparece positivada na CF/88 através de um desenho legal no qual a educação é considerada (no art. 205) “[...]um direito de todos e dever do Estado e da família [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Para tanto, é prevista (no art. 206) “a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, bem como a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Mantendo (no art. 22) a já regular competência privativa da União em legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional”, o texto constitucional refunda, em certa medida, o federalismo no que se refere à educação, ao afirmar (no art. 24) que “compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] a educação, cultura, ensino e desporto” (BRASIL, 1998)⁸⁰ e, ao mesmo tempo, estabelece (no art. 30) como competência dos municípios manter “com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental” (BRASIL, 1988)⁸¹.

Esse equilíbrio entre a centralização da definição de diretrizes e bases pela União e as competências dos estados e municípios é sintetizado no art. 211, ao propor: a organização dos respectivos sistemas de ensino em cooperação entre si e com o governo federal, função redistributiva e supletiva à União (como forma de minorar as desigualdades que a descentralização iria enfrentar e poderia gerar em um país como o Brasil) (ABRUCIO, 2010) e, por fim, a colaboração entre os entes federados na execução das atividades educativas, como forma de evitar o choque de decisões.

Por fim, a descentralização das competências de atuação foi cristalizada na definição de prioridades na oferta de serviços educacionais: ensino fundamental e educação pré-escolar (infantil) para os municípios; ensino fundamental e médio para os estados e Distrito Federal e a União, por sua vez, deve organizar seu próprio sistema de ensino e dos Territórios, além da assistência técnica e financeira aos estados, municípios e Distrito Federal. De forma sintética, “na materialização dessa

⁸⁰ Esse trecho foi alterado posteriormente através da Emenda Constitucional nº 85, de 2015, passando a ser a redação corrente: “[...] a educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação” (BRASIL, 1988).

⁸¹ Com mudanças na concepção de educação para crianças e a renomeação da etapa conhecida como “pré-escolar” para “educação infantil”, o trecho foi alterado, pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006 para “com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”(BRASIL, 1988).

divisão, as exceções são diversas, mas o que torna o sistema mais complexo é o papel central da União tanto no financiamento quanto na definição das regras de atuação dos sistemas estaduais e municipais” (MACEDO, 2016, p. 04).

A “racionalidade democrática” e a relação de coincidência dos sentidos atribuídos à democracia e descentralização na educação pela carta constitucional foram sendo substituídos por novas formas de se compreender e significar a descentralização das políticas públicas de educação. Com o advento da reforma educacional no Brasil, a partir de meados da década de 1990 (KRWACZYK; VIEIRA, 2010), uma “racionalidade financeira” (SOUZA; VIEIRA, 2004) foi se impondo, tendo como justificativa última às necessidades de ajuste fiscal e consequente redução de gastos públicos, redução do Estado e ampliação da eficiência dos serviços prestados. Frente a uma situação na qual, no início dos anos 1990, já havia uma renovação das características do federalismo brasileiro, por outro lado, a gestão das políticas públicas chega a meados da década de 1990 ainda muito concentrada no governo federal (ARRETCHE, 2002). Progressivamente, todavia, descentralização passou a ser compreendida como uma forma de “desburocratização do Estado e de abertura a novas formas de gestão da esfera pública” (SOUZA; VIEIRA, 2004, p. 927), buscando-se “a aceitação de formas organizacionais de gestão próximas as do mercado, embora ainda com financiamento público” (SOUSA JUNIOR, 2001). Instalou-se, assim, uma complexa dinâmica de centralização-descentralização: a regulamentação, determinação de diretrizes e a avaliação das políticas públicas continuaram em larga medida concentradas no governo federal, porém a sua execução foi transferida para os demais entes federados. Para tanto, foi necessária uma complexa engenharia de aprovação de Emendas Constitucionais e leis complementares, como a Emenda Constitucional 14 e a própria LDB/96 (ARRETCHE, 2004).

Mas, porque, nesse momento, a ideia de descentralização da educação ganha novos sentidos e é encampada como indispensável por parte do Governo Federal? Primeiramente, é necessário observar que esse não é um movimento exclusivo brasileiro. Acompanhando tendências em voga no mundo anglo-saxão dos anos 1980, a indução de reformas realizada pelos organismos internacionais já aqui citados, dissemina o ideário da descentralização como parte da solução para os problemas da educação pública latino-americana ao longo da década de 1990. Na verdade, além da solução dos problemas educacionais, também seria um dos elementos para auxiliar na resolução dos supostos problemas fiscais estatais (SOUSA JUNIOR, 2001). Assim,

através da transferência de responsabilidades e custos anteriormente atribuídos à União para os estados e municípios, concomitantemente à definição de valores mínimos de gastos a serem executados por esses entes federados, buscava-se uma redução da participação do governo central no custeio, administração e gestão da educação básica. Além disso, a descentralização também tinha intenções de abrir possibilidades para a exploração privada dos processos educativos em parte ou no todo, como a gestão escolar, serviços de apoio (administrativos, de alimentação, de limpeza e outros), formação continuada de profissionais, materiais didáticos, equipamentos etc. Em suma, atribuir novos papéis “ao Estado, à iniciativa privada e à pessoa física na educação” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p. 12).

Na argumentação favorável à descentralização, era recorrente a defesa da tese de que, uma vez responsabilizados os entes federados e, em última instância, as próprias unidades escolares, através da cobrança de resultados viriam ganhos de eficácia, eficiência e qualidade no ensino (SOUSA JUNIOR, 2001). Além disso, com a maior proximidade entre a gestão da execução e os usuários dos sistemas educativos, haveria fiscalização e cobrança por qualidade. Desse modo, “a escola passaria a conviver com a presença vigilante da comunidade e dos pais, o que, em última instância, conduziria a democratização da própria escola” (SOUSA JUNIOR, 2001, p. 9). A questão central no debate da descentralização, nesse momento, passa a ser “quem controla o sistema educativo e quem se responsabiliza por ele [...]” (SOUSA JUNIOR, 2001, p. 8). Também é possível notar nesse processo a introdução de um vocabulário, discursos e práticas típicos da gestão empresarial na condução das políticas educacionais.

Essa nova cultura de responsabilização tem consequências diretas sobre as políticas curriculares. A descentralização como parte de um processo de criação de novas responsabilidades e de responsabilização de outros atores que não o governo central, veio acompanhada de processos de avaliação centralizados. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que existia desde fins dos anos 1980 é fortalecido ao longo dos anos 1990 e é criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa cultura avaliativa, todavia, pressupõe parâmetros, ou seja, a definição daquilo que se acredita que deva ser aprendido pelos alunos, um sentido bastante específico de currículo.

Exemplo significativo dessa relação entre avaliação e política curricular está presente no parecer que deu origem a resolução que aprovou as diretrizes curriculares

para o Ensino Médio (BRASIL, 1998). Recuperando enunciados que tratam da (falta de) identidade do Ensino Médio no Brasil, o parecer discute a diversidade de modalidades e organizações curriculares existentes naquele momento na escola secundária brasileira. Também constrói um discurso sobre a escassez de matrículas nesse nível de ensino e a ainda mais reduzida quantidade de escolas de qualidade. Como resultado, apresenta uma situação na qual haveria uma perda de identidade do ensino médio, pois as escolas de menor qualidade buscam imitar as características daquelas de maior qualidade. Frente a isso, propõe como solução a diversificação de modelos de escola e currículo que contemplem a diversidade de interesses e de pessoas que irá ingressar na escola de nível médio, porém sem uma fragmentação. Sem explicar o que seria uma “diversidade sem fragmentação”, o parecer coloca as razões dessa aversão: “[...] contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada” (BRASIL, 1998, p. 23). Assim, fica claro que há a perspectiva de um ponto em comum a ser atingido, sinalizando uma compreensão de currículo como aquela que diz respeito à produção de identidades/subjetividades a partir de um percurso pré-estabelecido. As articulações dessa concepção com os processos avaliativos, ficam mais claras quando o documento define como indispensável

que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, *deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências* (BRASIL, 1998, p. 23, grifo meu).

Nota-se, assim, o estabelecimento de um interdiscurso daquele que fortalece uma cultura avaliativa e aquele que propaga a necessidade de “referências e competências de caráter geral” como indispensável ao andamento da educação. Esses dois discursos, da avaliação e da definição de competências, se instituem em um contexto e se legitimam fundados nos princípios que se propagavam como os fundamentos da reorientação do Estado. Afinal, os processos avaliativos “constituem importantes mecanismos para *promover a eficiência e a igualdade*” (BRASIL, 1998, p. 23, grifo meu). Ou seja, há a combinação de enunciados provenientes de formações discursivas diferentes, aquelas do campo educacional e uma determinada concepção

de currículo, de competências e de sentidos para a educação como um todo e aquela do reposicionamento do Estado.

Também é interessante observar que a utilização de significantes qualificadores como “indispensável”, “bem-sucedidos”, “básicos”, “caráter geral” acontece sem que houvesse uma explicitação do sentido pretendido, na tentativa de promover uma naturalização de seu valor positivo. Esse tipo de construção pretende esvaziar a disputa por sentidos para esses termos e reduzir uma produção de significados, que é essencialmente política, a um sentido técnico e, portanto, incontestável. Isso deriva de um entendimento da escola como o espaço de “aplicação”, “adoção” do que é externo, oficial, “de cima”. Ignora-se a dimensão da política curricular como uma política de, simultaneamente, construção de um conhecimento *para a escola* (através das tentativas de fixação de sentidos provenientes dos documentos oficiais) e *pela escola* (nas suas práticas cotidianas que reinterpretam e resinificam esse conhecimento) (LOPES, 2004). Se, por um lado, em geral, constroem-se discursos que buscam legitimar os sentidos instituídos por documentos curriculares, a operação realizada aqui funda a legitimidade a partir da naturalização de uma suposta neutralidade técnica: atingir os parâmetros pré-definidos (no contexto de avaliações) é atingir a qualidade, logo, os parâmetros definem qualidade.

As intenções de articular avaliação e política curricular objetivavam avaliar e, por consequência, interferir e controlar nos processos de ensino e aprendizagem não apenas na escala dos sistemas educativos como um todo, mas a ambição era que isso se realizasse também na escala da escola em si:

A análise dos resultados das avaliações e dos indicadores de desempenho deverá permitir às escolas, com o apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, *verificar suas debilidades e qualidades, e planejar a melhoria do processo educativo*. Da mesma forma, deverá permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais (BRASIL, 1998, p. 23, grifo meu).

Novamente, no trecho grifado na citação acima, fica clara a utilização de significantes esvaziados da disputa política em torno de seu significado: “debilidades e qualidades” e “melhoria”. O processo avaliativo é tomado como um sinalizador absoluto por si só da qualidade e, por consequência, os referenciais curriculares em que ele se apoia são tomados como absolutos. Melhorar a educação se dá através da

articulação realizada, inclusive, no nível da escola entre resultados em avaliação e adoção de prescrições curriculares⁸².

Desde então os sistemas avaliativos funcionam como os reguladores das práticas curriculares e de todas as demais decisões dos sistemas de ensino e das escolas (HYPOLITO; LEITE, VIEIRA, 2012). No contexto da reforma educacional que varreu o mundo ocidental a partir dos anos 1980 e, no caso brasileiro, na segunda metade dos anos 1990, “as mudanças nas políticas curriculares [...] têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional” (LOPES, 2004, p. 26) e o currículo passa a ser visto como “o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro” (LOPES, 2004, p. 26).

Nessas circunstâncias, as primeiras iniciativas de reforma curricular com vistas a algum processo de centralização construíram sua legitimidade em um conjunto de argumentos que circulavam por diferentes formações discursivas: aquelas ligadas às determinações legais; aos ideais de qualidade, eficiência e eficácia propalados pelo ideário das reformas gerais do Estado e pelas necessidades de avaliação.

A constituição de 1988 em seu art. 210 determina a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Quando da edição da LDB/96 essa exigência foi ampliada, incluindo-se aí o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, a expressão “conteúdos mínimos” foi substituída por “base nacional comum”. A redação do art. 26 da referida lei deixa claro, também, que a base deve ser parte dos currículos, mas não a sua totalidade, legando aos sistemas locais a sua autonomia em matéria curricular, uma vez que os currículos, além da base, devem possuir parte diversificada.

Todavia os esforços de elaboração de uma guia curricular de abrangência nacional antecedem a determinação expressa na LDB/96. Segundo Moreira (1996)

⁸² Esse processo de responsabilização de professores, gestores e outros atores envolvidos com processos educativos também é conhecido pelo nome de “accountability”. São políticas “mediantes as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição (BROOKE, 2006, p. 378). De forma geral, possuem como objetivo “tornar escolas, professores, dirigentes do sistema e estudantes responsáveis pelo desempenho de alunos. E, assim, mobilizar dirigentes educacionais, professores, estudantes, pais e a sociedade em geral na busca pela qualidade do ensino” (SOUZA, 2007, p. 40). Sousa (2007), Rodrigues (2007) e Brooke (2006) apresentam de forma mais extensa o debate sobre esse tipo de políticas, bem como suas implicações e alcances.

em 1994 os primeiros movimentos foram realizados nesse sentido, construindo a legitimidade da iniciativa a alusão a obrigatoriedade constitucional expressa pelo art. 210 de “conteúdos mínimos”, bem como as metas constantes do Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003). No plano de 1993, o fundamento último para reformas na educação brasileira é a falta de qualidade e a heterogeneidade da oferta nas diversas redes estaduais e municipais de educação. Tal situação é apreendida através dos resultados de avaliações externas, que permitem verificar a

enorme variabilidade nos objetivos de aprendizagem propostos e efetivamente buscados pelas escolas. Ao mesmo tempo em que reflete a baixa eficiência da gestão pedagógica das escolas, esta heterogeneidade influi decisivamente sobre as desigualdades sociais de oportunidades educativas (BRASIL, 1993, p. 24, grifos meus).

Da citação apresentada acima fica evidente que, já nesse momento, nas políticas oficiais circulavam enunciados que atrelavam “qualidade”, “avaliação” e, ainda que de forma indireta, a ideia de centralização da definição dos objetivos de aprendizagem – uma vez que a heterogeneidade é tida como algo negativo. Assim, entre as metas globais elencadas para a superação dos problemas, há a proposição de que

O MEC, com o concurso das representações educacionais e da sociedade, deverá propor e especificar os conteúdos nacionais capazes de pautar a quantidade de educação socialmente útil e de caráter universal a ser oferecida a todas as crianças, consideradas suas diferenças. Complementações curriculares serão propostas em cada sistema de ensino e escolas, respeitando a pluralidade cultural e as diversidades locais. Igualmente pesquisas serão desenvolvidas para fundamentar avanços no âmbito das competências sociais, visando a enriquecer o processo curricular da escola (BRASIL, 1993, p. 45).

A LDB/96 ao transformar “conteúdos mínimos” em “base nacional comum” reafirma uma tendência das “políticas educacionais brasileiras que hegemonizam propostas de centralização curricular” (MACEDO, 2016, p 04) e dá corpo a um debate político em torno do currículo sobre os sentidos atribuídos à base nacional comum (MACEDO, 2016). Daí decorre na segunda metade dos anos 1990 a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de nível fundamental e médio.

A aprovação dos Parâmetros inverteu a lógica que era esperada da arquitetura curricular (BONAMINO; MARTINEZ, 2002; VALLADARES; GIRARDI; NOVAES, 2017). A expectativa, tomando por referência os enquadramentos legais gerados pela relação entre CF/88, LDB/96 e a lei de criação do Conselho Nacional de Educação

(CNE)⁸³ (BONAMINO; MARTINEZ, 2002) era de aprovação de diretrizes curriculares (mais gerais e menos específicas) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que norteariam a construção de parâmetros curriculares pelo MEC⁸⁴.

A antecipação do MEC em elaborar os PCN se configurou em um movimento muito distante de estabelecer conteúdos mínimos (conforme prevê a constituição) ou diretrizes curriculares (como o fluxo esperado estabelecia), mas foi uma “[...] complexa proposta curricular, que contém diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas de ensino e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal na escola” (BONAMINO; MARTINEZ, 2002, p. 371). Essa antecipação da forma como foi feita significou a tentativa de “criar uma cultura” mais do que uma norma (VALLADARES; GIRARDI; NOVAES, 2017) e teve como resposta do CNE o reconhecimento da importância dos PCN, mas com a ressalva do seu caráter não-obrigatórios (BONAMINO; MARTINEZ, 2002). Esse movimento possibilitou que muitas redes estaduais e municipais, bem como instituições privadas, criassem suas próprias propostas curriculares (MACEDO, 2016).

Lopes (2004) chama a atenção para o fato de que, como nas orientações curriculares da época, há uma hibridização que associa discursos de diferentes concepções. Nesse sentido, apesar de um alinhamento com movimentos e exigências colocadas por organizações internacionais e a propagação de discursos internacionais adotados no Brasil, combinam-se princípios “da perspectiva crítica, do construtivismo, dos princípios gerais da Escola Nova, e discursos que remetem à base do eficientismo social” (LOPES, 2004, p. 114). Ou seja, discursos e enunciados oriundos de diferentes formações discursivas interagem na formação de uma nova regulação sobre a produção do conhecimento e o controle sobre a atividade de alunos, professores e gestores da educação. São estabelecidas as interdições e aquilo que é autorizado pelo discurso.

Com esses ímpetos de centralização curricular e detalhamento a partir das políticas curriculares oficiais, diversos documentos são produzidos propagando sentidos para as disciplinas escolares, entre elas, a Geografia. No entrecruzamento

⁸³ Lei 9131 /95 que estabelece em seu art. 9 que é função do CNE “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto” (BRASIL, 1995).

⁸⁴ De forma mais ampla, o fluxo normativo deveria ter sido: CF/88 – LDB/96 – DCN – BNCC – PCN (VALLADARES; GIRARDI; NOVAES, 2017), no entanto, acabou sendo: CF/88 – LDB/96 – PCN – DCN – BNCC. Entre os PCN e a BNCC ainda foram editados documentos de discussão curricular intermediários, como o PCN+ e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN).

das formações discursivas trazidas pela reforma curricular e as tradições constituídas pela Geografia que se ensina na escola ao longo de sua história, determinados sentidos emergem e passam a circular pela educação brasileira. Sentidos que buscam definir o que é a disciplina, bem como as razões para legitimar sua existência enquanto componente da educação básica brasileira. Para compreendê-los, é necessário lançar um olhar ao que dizem os PCN sobre a Geografia.

Os PCN apresentam uma estrutura para o Ensino Fundamental em que os seus objetivos gerais se desdobram em diferentes áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira) que, por sua vez, são organizados por ciclos: 1º Ciclo (1ª e 2ª série); 2º Ciclo (3ª e 4ª série); 3º Ciclo (5ª e 6ª série) e 4º Ciclo (7ª e 8ª série)⁸⁵. A Geografia consta como componente curricular de todos os ciclos e apresenta objetivos e conteúdos específicos para cada um deles. No Ensino Médio, a estrutura e a divisão “do conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social” (BRASIL, 2000a, p. 20). Assim, existem as áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Cada uma delas subdividida em suas “disciplinas potenciais”, pois

não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 3/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos (BRASIL, 2000a, p. 18).

A Geografia encontra-se, dessa maneira, alocada como componente das Ciências Humanas e suas Tecnologias em conjunto com a História, a Sociologia e a Filosofia.

Essa estruturação do documento traz algumas alterações significativas no que diz respeito à constituição de sentidos para a Geografia. Em primeiro lugar, representa a legitimação de sua existência como disciplina autônoma no Ensino Fundamental, rompendo, definitivamente, com os Estudos Sociais. Entre outros motivos para tanto, identifica que os Estudos Sociais

⁸⁵ Posteriormente com a modificação da organização do Ensino Fundamental, as séries correspondentes aos ciclos foram alteradas.

praticamente ignoravam as áreas de conhecimentos específicos em favor de saberes puramente escolares, [e] contribuíram para um afastamento entre as universidades e as escolas de primeiro e segundo graus. Isso prejudicou o diálogo entre pesquisa acadêmica e o saber escolar (BRASIL, 1997, p. 23).

Também representa a instituição de um currículo organizado em torno do conhecimento (para o Ensino Fundamental) e uma secundarização do saber produzido/articulado na/pela escola em favor daquele oriundo da produção acadêmica. É possível entrever, assim, uma concepção de disciplina escolar como tributária e dependente das ciências de referência.

Já para o Ensino Médio, ocorre um processo diferente: se antes havia a construção de um sentido de que, para o estudo disciplinar, era necessário um grau de maturidade e abstração encontrado apenas nos alunos desta etapa e, como consequência, a organização disciplinar deveria ser a estrutura do currículo, com os PCNEM esse entendimento se inverte e a estruturação por áreas do conhecimento é considerada mais adequada por

[...] assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica (BRASIL, 2000a, p. 19).

Nesse contexto, as Ciências Humanas e suas Tecnologias, são entendidas também como elementos fundamentais para proporcionar condições de “gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas” (BRASIL, 2000a, p. 21). Como consequência, a organização dos PCNEM, apesar de prever a estruturação em disciplinas, é fortemente baseada em competências e habilidades. No contexto da fundamentação teórica do documento, há uma coerência na adoção de competências e habilidades, pois são apresentadas/entendidas como necessárias para essa resolução de problemas e atuação em um mundo cuja dinâmica da vida social, política e econômica foi complexificada pela reestruturação produtiva, globalização e dilemas da sociedade de consumo/mercado.

A organização curricular por áreas também tem como objetivo nos PCNEM superar “o tratamento estanque, compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar” (BRASIL, 2000a, p. 21). Assim, sem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas “de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para

resolver um problema” (BRASIL, 2000a, p. 21), a interdisciplinaridade aparece como uma noção com “função instrumental”, na realização de um “saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos” (BRASIL, 2000a, p. 21).

Esses sentidos são importantes para a educação brasileira e para a Geografia, pois passados mais de 20 anos, muitos dos enunciados que instituem como hegemônicos ainda possuem correlação com esses: a organização do conhecimento por áreas na educação básica, o papel destacado das competências e habilidades na organização curricular, os estímulos à interdisciplinaridade e essa orientação de um ensino voltado para a “resolução de problemas”. A BNCC e a Reforma do Ensino Médio são fortemente impactadas por esses enunciados.

Nesse contexto, os PCN propõem, então, uma reforma dos currículos de Geografia e, nesse processo, constroem sentidos específicos para a disciplina e sua legitimidade na educação básica. Partindo do *modus operandi* típico das reformas na educação, o texto estabelece uma construção discursiva sobre a Geografia que até aquele momento era ensinada nas escolas, construindo uma imagem de ineficiência e inadequação, coloca o que, supostamente, há na escola como empecilho ao desenvolvimento de habilidades ligadas à ação e resolução de problemas, para depois apresentar soluções.

Essa construção de “ineficiência e inadequação” **do ensino tem suas origens identificadas** naquilo que é dado como hegemônico no ensino da disciplina até aquele momento: abordagens críticas de vertente marxista. Primeiro é identificada uma inadequação dessas abordagens “[...] centradas em questões referentes a explicações econômicas e relações de trabalho” (BRASIL, 1997, p. 72), consideradas complexas para os alunos do Ensino Fundamental e levadas a termo por práticas docentes e livros didáticos que conservavam “[...] a linha tradicional, descritiva e descontextualizada herdada da Geografia Tradicional, mesmo quando o enfoque dos assuntos estudados era marcado pela Geografia Marxista” (BRASIL, 1997, p. 72). Além disso, há a identificação de uma negligência da Geografia Tradicional e da “Geografia Marxista Ortodoxa” no tratamento à relação do homem e da sociedade com a natureza. A razão da negligência seria a mesma: a desconsideração das dimensões subjetivas, imaginárias e afetivas dessa relação. Como apontado por Sposito (1999), há nessa discussão a assunção de uma concepção teórico-metodológica e um sentido para a Geografia: “[...] mais pela perspectiva da

diferenciação sociocultural do que socioeconômica, sendo que as ‘dimensões subjetivas e, portanto, singulares dos homens em sociedade’ são valorizadas” (p. 30).

Relacionando os aspectos relativos à dimensão curricular e à atividade do docente de Geografia, caracteriza ambas como “indefinidas e confusas”. Para tanto, aponta um levantamento sobre propostas curriculares para o ensino de Geografia realizado pela Fundação Carlos Chagas⁸⁶ e apresenta conclusões desse estudo. Todavia, não é apresentada a metodologia utilizada, os critérios considerados, tampouco o *corpus* analítico. A indicação apenas do nome da Fundação e a expressão de se tratar de um “levantamento” indicam a construção de um sentido de incontestabilidade das afirmações pelo seu caráter técnico. São as seguintes as conclusões apontadas sobre as propostas curriculares para a Geografia: abandono de conteúdos e categorias apontadas como fundamentais para a Geografia (tais como nação, território, lugar, paisagem, espaço geográfico e outras); “aprendizagem de slogans”: uma incorporação de “questões atuais” sem um aprofundamento de reflexão teórica sobre suas causas; aprendizagem mais de conteúdos e conceitos do que de procedimentos derivados dos métodos e explicações da Geografia; fragmentação entre Geografia Física e Geografia Humana, isolando as explicações e os fenômenos; persistência de práticas de memorização ao invés de problematização do que é estudado; negligência com a dimensão da escala espaço-temporal.

Caracterizado o “problema”, o documento expõe as soluções. Para tanto, apresenta um sentido para a Geografia: a disciplina que “[...] estuda as relações entre o processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do espaço geográfico e da paisagem” (BRASIL, 1997, p. 74). Reconhece que a separação entre sociedade e natureza é artificial e necessária para fins didáticos, afinal o objetivo da Geografia é “[...] é explicar e compreender as relações entre a sociedade e a natureza, e como ocorre a apropriação desta por aquela” (BRASIL, 1997, p. 74). Além do espaço geográfico e da paisagem, também são mobilizados outros conceitos/categorias⁸⁷: lugar e território.

⁸⁶ Albuquerque (2005) indica que “O processo mesmo de elaboração dos PCN’s teve início em 1995, quando a Secretaria de Ensino fundamental (SEF/MEC) solicitou da Fundação Carlos Chagas uma análise das Propostas Curriculares elaboradas no âmbito dos Estados e das Prefeituras de capitais, especialmente das maiores cidades, visando construir um subsídio para elaboração dos documentos. As propostas curriculares de Geografia foram analisadas por Antonio Carlos Robert de Moraes, professor do Departamento de Geografia da FFLCH – USP” (p. 68). Nenhuma dessas informações, contudo, está presente no texto do PCN de Geografia para o Ensino Fundamental.

⁸⁷ Utilizo-me da denominação “conceito/categoria”, pois o documento não faz uma distinção na maneira de classificar paisagem, território e lugar.

Assentado na própria estrutura proposta para a organização curricular do Ensino Fundamental, a proposta subdivide o trabalho da Geografia na escola em características específicas para os dois primeiros ciclos e outras para os dois últimos. Partindo de uma concepção de espaço geográfico que tem como base de sua construção a relação sociedade natureza, os dois primeiros ciclos têm por objeto de estudo a paisagem local e o espaço vivido. Aqui se articula um entendimento da Geografia na escola como um saber construída a partir da contextualização com a realidade dos alunos. Esse sentido de Geografia e de trabalho pedagógico tem grande força e reverbera nas propostas da BNCC, anos depois. Já os dois ciclos finais têm como foco aprofundar os processos articulados na construção do espaço geográfico, bem como a sua territorialidade e temporalidade.

Os PCN para o Ensino Fundamental ensejaram a formação de um antagonismo por parte de diversos grupos sociais que se heterogêneos, possuíam em comum a oposição aos sentidos de Geografia que se pretendiam hegemonizar com a proposta e, em um aspecto mais amplo, à política educacional e curricular como um todo. Cacete (1999) aponta a intensa oposição da AGB desde as primeiras versões do texto, a partir da sua Comissão Nacional de Ensino e de posições discutidas e firmadas nos encontros da entidade. Significativa é a posição da entidade de oposição não apenas aos conteúdos específicos da Geografia, mas à própria política educacional como um todo. Cacete (1999) relata que quando da ocasião de reunião entre o MEC, a AGB e a Associação Nacional de História (ANPUH), em novembro de 1996, com objetivo de discutir os conteúdos, frente a afirmação institucional do ministério que a discussão deveria se ater as propostas para as duas disciplinas e não a política educacional do governo, “a posição da AGB foi bastante clara; não fomos à Brasília para discutir os conteúdos de Geografia (por mais que não concordássemos com eles), mas sim a proposição dos PCN e seu processo de elaboração (p. 37). A resistência ao documento advinha do fato de a entidade enxergar arbitrariedade e autoritarismo na sua elaboração, bem como críticas ao envolvimento de “pareceristas” e “especialistas” oriundos apenas de universidades e, portanto, distantes da vida cotidiana das escolas.

Se essa oposição se concentra em uma dimensão mais política do processo, ocorreu também um distanciamento crítico em relação às proposições teórico-metodológicas dos documentos (OLIVEIRA, 1999; PONTUSCHKA, 1999; SPOSITO, 1999). As principais críticas se centram na constatação de uma contradição entre a propagandeada pluralidade de concepções teórico-metodológicas e a existência de

um ecletismo que se caracteriza “mais pela ausência do que presença de uma concepção filosófica” (OLIVEIRA, 1999, p. 50); contradições ideológicas (SPOSITO, 1999; OLIVEIRA; 1999) e o tratamento dado aos conceitos geográficos. A fundamentação teórico-metodológica e ideológica foi um dos pontos centrais de descontentamento:

Os elaboradores recorreram a Geografia(s) fundamentadas em concepções filosóficas que se contrapõem: ora o materialismo histórico é assegurado como base, ora é criticado. Em alguns trechos, a Fenomenologia é citada, e se torna o recorte efetivo do documento; no entanto, ela aparece eivada de pré-conceitos e, portanto, distanciada de suas bases filosóficas (ALBUQUERQUE, 2005, p. 70).

A proposta para o Ensino Médio se divide em três seções: “Por que ensinar Geografia”; “O que e como ensinar” e “Competências e Habilidades a serem desenvolvidas em Geografia”. Nas duas partes iniciais é construída a legitimidade da disciplina, bem como das escolhas e diretrizes efetuadas. Tomando um resgate da história da disciplina na escola, é reconstruída sua trajetória nas últimas décadas do século XX e a relação entre crise e renovação é colocada como um movimento que adequou a Geografia da escola às transformações ocorridas no mundo nesse mesmo período. Ecoando muito do discurso evocado pelos renovadores da disciplina, essas mesmas transformações são mobilizadas como elementos que justificam a continuidade das mudanças na prática pedagógica e na dimensão curricular da Geografia:

[...] a globalização, uma nova ordem mundial com novos conflitos e tensões, a crise dos Estados-nação, a formação de blocos econômicos, a desterritorialização de muitos grupos humanos, as questões ambientais que conferem novos significados à sociedade como um todo e em suas partes [...] (BRASIL, 2000b, p. 29-30).

Frente a essas questões, a Geografia, então, é atribuída um papel fundamental, pois “nunca o espaço do homem foi tão importante para o desenvolvimento da história” (BRASIL, 2000b, p. 30) e é a disciplina legítima para lidar com o reconhecimento e apreensão desse mundo, pois é “[...] ciência do presente, ou seja, é inspirada na realidade contemporânea. O objetivo principal destes conhecimentos é contribuir para o entendimento do mundo atual [...]” (BRASIL, 2000b, p. 30).

A partir daí, então, a especificidade da Geografia é articulada com a organização pretendida dos PCN, as habilidades e competências. Em outros termos,

considerando essas características, de que forma a Geografia pode colaborar no desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos do nível médio? Partindo do papel mais geral do Ensino Médio em formar cidadãos aptos ao pleno exercício da cidadania, a Geografia contribui ao proporcionar a identificação “[...] do seu lugar no mundo, ou seja, o espaço de sua vida cotidiana o aluno pode estabelecer comparações, perceber impasses, contradições e desafios do nível local ao global (BRASIL, 2000b, p. 31). Esse sentido da Geografia como ciência que estuda os lugares e o mundo, o global e o local e, portanto, importante no trabalho de contextualização do conhecimento, realizando uma ponte entre o saber da escola e a vida do aluno não irá se encerrar com a proposta dos PCN e, como discutirei mais a frente, terá bastante ressonância nos discursos que falam sobre a Geografia no contexto da BNCC. Parece uma estratégia da disciplina em se legitimar frente às exigências mais gerais colocadas pelas reformas educacionais. Nesse ponto em específico, trata-se da contextualização do conhecimento.

Também no campo das estratégias de legitimação, Costa e Lopes (2009) indicam que as articulações entre as perspectivas do ensino de Geografia e o desenvolvimento de competências e habilidades aparecem de forma singular nesse documento. Indicam os autores que, em geral, “as competências, na história do currículo, têm a pretensão de serem uma forma de organização curricular integrada, desenvolvida pela mobilização de conteúdos de diferentes disciplinas” (COSTA; LOPES, 2009, p. 209). Todavia, nos PCN, existem competências e habilidades específicas das disciplinas, produzindo uma organização curricular híbrida entre a forma de organização em competências e uma forma de organização em torno do conhecimento disciplinarizado. Para a Geografia, a listagem de competências se baseia em enunciados tipicamente disciplinares, como a referência a conceitos, formas de representação e o uso de escalas geográficas. Fica expressa a força da disciplinarização do mundo que aparece negociando sentidos com essa outra forma de tecnologia curricular, as competências e habilidades.

No seu processo de afirmação e demarcação de legitimidade e autonomia, numa política curricular que pretende que as disciplinas não sejam “obrigatórias ou mesmo recomendadas” (BRASIL, 2000b, p. 18), a Geografia se coloca como

[...] um saber interdisciplinar e [que] abandonou há algumas décadas a pretenciosa posição de se constituir numa ciência de síntese, ou seja, capaz

de explicar o mundo sozinha. Decorre daí a necessidade de transcender seus limites conceituais e *buscar a interatividade com as outras ciências sem perder sua identidade e especificidade*. Tendo historicamente observado um comportamento isolacionista, procura assumir hoje a interdisciplinaridade, admitindo que esta posição é profundamente enriquecedora. *Conceitos como natureza e sociedade, por exemplo, se acham dilacerados entre várias disciplinas e necessitam de um esforço interdisciplinar para serem reconstruídos* (BRASIL, 2000b, p. 31-32, grifos meus).

A Geografia, então, é vinculada a dimensão da integração e pode reivindicar para si a autonomia num documento curricular marcado pelo estímulo a não-disciplinarização e integração do conhecimento (COSTA; LOPES, 2009). Como consequência,

[...] a despeito de o conceito de competências ser um mecanismo supradisciplinar [...] sua apresentação no documento de Geografia encontra-se hibridizada aos conteúdos disciplinares específicos, constituindo, assim, determinada seleção de conteúdos e organização curricular. Dado o destaque da disciplinaridade, é notória a tentativa de demarcação do território e da identidade disciplinares. No caso da Geografia, essa argumentação é desenvolvida pelo recurso à história da ciência geográfica, evidenciando seu caráter crítico e função social. Dessa forma, é delineada a influência da tradição acadêmica geográfica (COSTA; LOPES, 2009, p. 219).

Ainda que pese a não obrigatoriedade, as forças das resistências, a contestação, as críticas e a negação dos PCN, os parâmetros colocaram na ordem do dia da educação brasileira a discussão sobre uma variedade de temas que fazem parte de sua constituição. São questões como: a educação com base em competências, perspectivas de trabalho pedagógico fundamentadas em princípios construtivistas, organização curricular com valorização da interdisciplinaridade, a relação entre definição de parâmetro e a obtenção de resultados mensuráveis, entre outros. Como Ball (1993) estabelece, as políticas públicas não determinam de modo absoluto a discussão, mas delineiam contextos e colocam em jogos sentidos que, necessariamente, serão admitidos, negados ou negociados.

A não obrigatoriedade em um contexto de não edição de diretrizes curriculares contribuiu para que os PCN fizessem, em alguma medida, o papel de norma curricular e balizassem outras dimensões de diálogo com o currículo, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), matrizes de referência de avaliações em larga escala (VALLADARES; GIRARDI; NOVAES, 2017) e a formação de professores, colocando em circulação sentidos específicos para a Geografia, como aqueles que

apontei acima quando da discussão dos documentos. Muitos desses sentidos se provaram resistentes e continuaram a circular em outras propostas, como é o caso da BNCC.

5.3 A CONSTRUÇÃO DE UM CONSENSO: A BASE É LEGÍTIMA E INEVITÁVEL

Se é consenso que as crianças não podem sofrer as consequências da crise, deve ser prioridade de todos, hoje e no futuro, preservar avanços e perseguir melhorias necessárias. Um dos pontos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação no Brasil é a construção de uma Base Nacional Comum Curricular [...].

(Trecho de texto publicado no jornal Folha de São Paulo, em 03 de maio de 2016. É assinado por 40 representantes de 18 fóruns de entidades públicas e instituições de filantropia corporativa)⁸⁸.

A citação que abre esta seção foi retirada de um texto publicado no jornal Folha de São Paulo em 03 de maio de 2016. Intitulado “Os estudantes não podem esperar” é assinado por representantes de fóruns de cooperação de entidades públicas como a UNDIME e FONCEDE, mas, majoritariamente, por representantes de instituições de filantropia corporativa, como Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho e outros. O Brasil de 03 de maio de 2016 estava em compasso de espera de decisões que tramitavam na Câmara dos Deputados e Senado Federal relativas ao processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e mergulhado numa crise social que, ao mesmo tempo em que era baseada na descredibilização de instituições e atores políticos, acabava por aprofundar tal processo. Concomitantemente, nesse mesmo dia era lançada a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. Cerca de uma semana depois, Dilma Rousseff era afastada provisoriamente para o cargo ao qual jamais retornaria.

⁸⁸ A íntegra do texto pode ser acessada em: <https://m.folha.uol.com.br/opiniaio/2016/05/1767087-os-estudantes-nao-podem-esperar.shtml>

Habilmente fugindo de expressar explicitamente o que acontecia no país em termos político-institucionais naquele momento e organizados em torno do significativo “crise” os autores do texto apelavam à importância do prosseguimento dos trabalhos de elaboração do texto da BNCC apesar de tal estado das coisas. . Apontada como um “[...] – documento que estabelece com clareza o que é essencial a ser ensinado nas escolas”, a base seria a “[...] espinha dorsal do sistema educacional”, com efeito de indução sobre uma série de outros elementos, como “ [...] a formação de professores e a produção de materiais didáticos e avaliações, hoje desconectados” (REPULHO, et. al., 2016). Alude-se a importância da base, sem explicitar as razões que fazem dela ter esse papel. Recorrendo a uma narrativa genealógica (MICHETTI, 2020) e a uma legitimação jurídica a base não é uma construção do presente, mas, antes de tudo, uma exigência do passado, pois “[...] Prevista desde a Constituição de 1988, a base entrou em 2014 no Plano Nacional de Educação (PNE), com prazo para ser concluída: 2016” (REPULHO, et. al., 2016). A base também é legitimada pelo texto a partir da construção de um sentido de processo democrático, afinal,

Centenas de especialistas, gestores, educadores e entidades sugeriram mudanças, indispensáveis para a qualidade do documento. Além do amplo debate, a consulta resultou em mais de 12 milhões de sugestões, vindas de cerca de 300 mil pessoas – a maioria professores (REPULHO, et. al., 2016).

Por fim, está acima de ideologias ou “diferentes visões”, visto que

Por meio do Movimento pela Base, diferentes grupos da sociedade, com visões plurais, defendem a causa há mais de dois anos. Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) elegeram a base como tema prioritário (REPULHO, et. al. 2016).

Muitos dos autores haviam participado ativamente do processo de construção discursiva de um consenso em torno da necessidade/ inevitabilidade da base e a construção do texto encaminha os enunciados para um dos elementos que foi central na trajetória de legitimação da BNCC: a construção de um sentido para a base como instrumento técnico, inevitável e imperioso para a superação de problemas e elevação da qualidade da educação brasileira. Muitos desses enunciados foram postos em

circulação desde o início do processo de convencimento público e legitimação dessa política curricular, atravessaram o texto do jornal e se materializaram no texto final, homologado em dezembro de 2018.

Tarlau e Moeller (2020) definem o processo de elaboração da BNCC como resultado da prática de

consenso por filantropia, quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita (p. 554).

O consenso por filantropia pode ser entendido como uma forma de “consensualização”, ou seja, não exatamente um consenso em sentido restrito, mas uma forma “sistemática e coordenada de lidar com o dissenso e as críticas” (MICHETTI, 2020, p. 08). Trata-se do estabelecimento de uma rede de equivalências (LACLAU, 2011) que opera no sentido de forjar um consenso, ainda que provisório de demandas diferentes, em torno de um significante.

A produção de consenso por filantropia emerge, no Brasil, em um contexto da de grandes transformações estruturais na educação nos últimos anos do século XX. Como apontam Martins e Krawczyk (2016), a elevação das taxas de matrícula e a expansão da oferta de vagas nos diferentes níveis educacionais foi acompanhada de altas taxas de abandono, repetência, distorção série/idade e outros problemas. Essa situação estimulou o debate na sociedade brasileira sobre a necessidade urgente de transformações, mas sem a produção de grandes consensos. A filantropia corporativa, então, encontrou um fértil terreno para mobilização de uma agenda para a educação nacional. Há uma organização em torno do significante de “crise” na educação. “Crise” pode ser tomada como um significante vazio (LACLAU, 2011). Assim, o diagnóstico de “crise” na/da educação serve como elemento para articular diferentes grupos e indivíduos em torno da reivindicação de mudanças no setor e, em geral, passam pela instalação ou modificação de políticas públicas. “Crise” pode assumir diferentes sentidos, variando de acordo com a articulação política ou o contexto ao qual se deseja construir uma hegemonia, universalizando um sentido em particular.

Por exemplo, tomando o caso do movimento Todos pela Educação como paradigmático dessa atuação da filantropia corporativa no país, Martins e Krawczyk (2016) identificam como as suas propostas, em geral, se baseiam na assunção de

uma crise na educação em três áreas: padrões de qualidade, responsabilização e gestão. Interrelacionadas, “[...] the crisis of quality occurs because the government is incapable of administering public education and because of the lack of commitment from society to monitoring and pressing the government” (MARTINS; KRAWCZYK, 2016, p. 81)⁸⁹. Assim, muito da atuação desse movimento corporativo se dá através da articulação de diferentes grupos em torno de uma construção específica de um sentido para “crise” e para os elementos que se tornariam seu oposto: qualidade, responsabilização e (boas práticas de) gestão.

Essa mesma gramática de articulação de sentidos entre uma “crise na educação” e a necessidade de reformas através de políticas públicas também foi colocada em movimento no contexto da elaboração da BNCC. Para a construção do consenso em torno de sua adesão houve a construção de uma “coalizão reivindicatória” sob o nome de Movimento pela Base. Autodefinida como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, s/d), suas origens podem ser traçadas até a realização de três seminários organizados pela Fundação Lemann (AVELAR; BALL, 2017).

O primeiro em abril de 2013 realizado na Universidade de Yale (New Haven, Connecticut, EUA) denominado “Liderar Reformas Educacionais: fortalecer o Brasil para o século XXI”. Apontado por muitos participantes como “um dos eventos mais importantes para a criação de uma rede de apoiadores da BNCC no Brasil” (TARLAU; MOELLER, 2020), esse seminário derivava do início das iniciativas da Fundação Lemann em alavancar seu papel como fomentadora de mudanças estruturais na educação brasileira e buscar uma “nova iniciativa de política pública ‘baseada em evidências’, que poderia ter um impacto nacional de longo alcance” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 565). A construção de um currículo nacional seria essa iniciativa ganhou corpo a partir dos debates realizados nesse seminário. Os outros dois eventos se seguiram em outubro de 2013, em Campinas (SP) e um outro em Março de 2015, novamente em Yale. Esses dois últimos, mais explicitamente centrados na discussão da construção da base e com marcante presença de discussões sobre a construção do equivalente estadunidense, os *Common Cores* (BALL; AVELAR, 2017). É

⁸⁹ Tradução livre: “[...] a crise de qualidade ocorre porque o governo é incapaz de administrar a educação pública e por causa da falta de comprometimento da sociedade em monitorar e pressionar o governo”.

importante ressaltar que para os encontros foram convidados (e custeados) uma mistura de funcionários públicos, representantes de outras fundações corporativas, políticos e pesquisadores (BALL; AVELAR, 2017; TARLAU; MOELLER, 2020), representando, dessa maneira, a reunião de um grupo heterogêneo em uma rede de reivindicação em torno de um objetivo em comum, uma base nacional. A relevância desses encontros não pode ser negligenciada, pois “These events are sites that support the creation, evolution and maintenance of a dynamic, unstable and expanding policy network, where new philanthropy, policy ‘technocrats’ and the state can interact. [...]” (AVELAR; BALL, 2017, p. 04).

Com eles, as fundações corporativas, corporificadas no Movimento pela Base,

[...] seeks to “teach” decision makers about the importance of a standard curriculum, and clearly points towards and “borrows” from the model of the USA Common Core. This series of events was aimed both at gathering support from different actors in different spaces and creating a shared belief in and commitment to the need for a national curriculum (AVELAR; BALL, 2017, p. 04)⁹⁰.

Dessa forma, o estabelecimento de um “senso comum educacional” em torno da construção da base nacional foi um processo político de convencimento e cooptação de uma grande quantidade de atores dispersos nas mais diversas áreas de atuação, mas, principalmente, em posição de tomadas de decisão. Trata-se de uma construção política em que o poder econômico de fundações mantidas por grandes corporações mobiliza recursos, espaço na mídia e conhecimento técnico para transformar uma política pública de acordo com sua agenda e interesses.

A formação de redes é tida como um dos elementos centrais para a compreensão do processo de construção de consenso sobre a base. Também, a mobilização de recursos econômicos, produção do conhecimento e poder de mídia tiveram um papel fundamental (TARLAU; MOELLER, 2020). Apesar de separados para fins de explicação, todos esses elementos estiveram relacionados. O poder econômico dessas fundações, que tem grande grupos corporativos em sua

⁹⁰ Tradução Livre: “[...] busca ‘ensinar’ os tomadores de decisão sobre a importância de um currículo padrão e claramente aponta em direção e “toma emprestado” do modelo do Common Core dos EUA. Essa série de eventos mirava tanto reunir apoio de diferentes atores em diferentes espaços, quanto criar uma crença e um comprometimento em comum em torno da necessidade de um currículo nacional”.

retaguarda⁹¹, financiou os encontros que já citei aqui e outros, além de dar suporte em viagens, levantamento, compilação e análise de dados, tradução de documentos, patrocínio a vinda de especialistas estrangeiros ao país, contribuindo para a “produção de um conhecimento” sobre o assunto que influenciou os participantes da rede. Esse mesmo poder econômico e a formação de redes políticas e de influência, construíram as pontes com veículos de mídia para a criação de uma “aura de inevitabilidade e consenso” (TARLAU; MOELLER, 2020), dirimindo polêmicas que atingiram o debate público e propagandeando verdades sobre o processo e a própria existência da política curricular com base na “produção de conhecimento” da própria rede. O artigo publicado na Folha de São Paulo que comentei brevemente no início dessa seção é indicativo desse processo. As conexões proporcionadas pela formação de uma rede de mobilização em torno da questão colocaram os enunciados sustentados pela produção de conhecimento sobre o assunto para circulação pública, em um momento em que, possivelmente, a turbulência política do país poderia retardar ou reiniciar o processo.

Todos esses elementos convergiram para uma situação em que, no processo de elaboração da base, uma vasta gama de atores, grupos sociais e instituições com orientações ideológicas diversas assumissem como relevante, inevitável e legítima o processo de elaboração da Base. A forma como o processo ocorreu permitiu que a construção da base atravessasse governos com grandes diferenças ideológicas e de estilo de coordenação política de base parlamentar, eleitoral e ministerial, essencialmente por ter se transformado, no debate público, uma questão técnica e não política.

A participação das fundações corporativas teve um papel fundamental nesse processo de “tecnificação” da questão. Essa foi a poderosa estratégia que permitiu que a causa da BNCC angariasse um apoio tão diversificado e de forma tão rápida no cenário das políticas públicas brasileiras. Em tese, ela estaria acima de ideologias e posições políticas, pois seria uma solução indispensável e legítima. Li (2007) ao

⁹¹ A Fundação Lemann está atrelada ao homem mais rico do Brasil, Jorge Lemann e a sua evolução em termos de estrutura organizacional, ambições políticas e poder de influência tem uma relação direta com a evolução patrimonial dele (TARLAU; MOELLER, 2020). Já o Movimento Todos pela Base, apesar de se colocar como uma rede de pessoas e instituições, tem como mantenedores fundações de grandes grupos empresariais: a própria Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, o Itaú Educação e Trabalho e a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Como apoio institucional, entre os já citados e outros, é possível destacar: a Fundação Roberto Marinho e o Instituto Ayrton Senna. Também figuram fóruns de cooperação de entidades públicas, como CONSED, UNCF e UNCF (MOVIMENTO PELA BASE, s/d).

estudar programas que pretendem instituir melhorias em determinados setores a partir de políticas públicas identifica duas etapas relacionadas. A primeira é a problematização, a segunda é o que ela chama de “transformação técnica⁹²”. A problematização é o processo de identificar as deficiências que precisam ser corrigidas. No presente caso, é solucionar a “crise” da educação em seus múltiplos aspectos: desempenho em avaliações, problemas de gestão, formação de professores etc. Posteriormente, há a “transformação técnica” que consiste em representar

[...] the domain to be governed as an intelligible field with specifiable limits and particular characteristics ... defining boundaries, rendering that within them visible, assembling information about that which is included and devising techniques to mobilize the forces and entities thus revealed (LI, 2007, p. 07)⁹³.

Esse processo é necessário, pois o diagnóstico de um problema demanda uma solução disponível. A construção de uma hegemonia e universalização de um particular dependem disso. Solução e problema são elementos que coemergem com um conjunto de especialistas, autorizados a falar sobre o assunto. Estabelece-se, então, uma relação dupla: a descrição técnica dos problemas e soluções confirma *expertise* daqueles que dela falam; a “assinatura” daqueles que falam como especialistas, confirma a solução e o problema. Esse “roteiro” pode ser visualizado, por exemplo, no artigo que apresento no início dessa seção, na carta de apresentação do Movimento pela Base, na qual a existência de uma base nacional é defendida e mesmo nas diferentes versões do documento que foram apresentadas pelo MEC e que discutirei no próximo capítulo.

Apesar de irromper com força no debate educacional brasileiro a partir de 2014 com a inclusão da formulação de uma base nacional comum nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014) com prazos delimitados a partir de emendas ao texto da lei apresentadas pelo movimento Todos pela Educação (TARLAU; MOELLER, 2020), as demandas por centralização curricular não são uma novidade desse período. Dependendo da

⁹² No original “rendering technical”.

⁹³ Tradução livre: “[...] o domínio que precisa ser governado em um campo inteligível com limites especificados e características particulares... definindo limites, deixando o interior visível, reunindo informações sobre o que está incluído e concebendo técnicas para mobilizar as forças e entidades reveladas”.

interpretação dada, suas origens podem ser encontradas na LDB/96 e mesmo na Constituição de 1988. Mesmo a instalação de Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser entendidos também como formas de atender a essa demanda. Macedo (2014) analisa que, se a LDB/96 e as DCN e PCN foram elaboradas durante a vigência do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a reorganização de forças políticas e mudança ideológica e programática promovidas pela entrada em cena dos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2015) não impediu a realização de movimentos nesse sentido de centralização curricular, como é exemplificado pelo Programa Currículo em Movimento (2009) e a própria inclusão da elaboração da base entre as metas do PNE em 2014.

No entanto, o que explica essa nova força e a consecução desse objetivo a partir de 2014 é a constituição de um grupo político “no processo de significar tanto a qualidade da educação quanto a suposta crise do sistema” (MACEDO, 2014, p. 1534). Há a construção de uma hegemonia (LACLAU, 2011), na qual “um significado em particular assume o lugar impossível da totalidade” (MACEDO, 2014, p. 1533) e se constitui uma articulação (precária e provisória) entre grupos com diferentes demandas, mas que se unem em torno de um ponto em comum. No caso da BNCC, antagonizando a “crise da educação” e particularizando um sentido para “qualidade na educação” que seria proporcionado pela instalação dessa política curricular. Segundo Macedo (2014)

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

É assim que a coalizão de instituições, atores políticos, fóruns de cooperação e grupos políticos com concepções político-ideológicas das mais variadas matizes se unem em torno da BNCC como resolução à “crise da educação” e “promoção de qualidade”. O trecho grifado na citação anterior sinaliza o que venho apontando em alguns momentos desta seção: a transformação do político em técnico. Estatísticas, conhecimento produzido com fins de estabelecimento de consenso são

elementos que configuram a produção discursiva de uma esfera técnica e, portanto, neutra em que a Base se realizaria. Tomando crise como um exterior constitutivo à crise na educação, sentidos contrários são expulsos (MACEDO, 2014) e esse deslocamento do político para o técnico tem um papel nesse movimento.

Michetti (2020) ao discutir a construção discursiva da legitimação e consensualização da BNCC, aponta a existência de uma série do que chama de “estratégias prático-discursivas” por parte dos principais atores que encaminharam a criação e aprovação do documento. Primeiramente, é necessário problematizar a denominação “prático-discursivas”. Discursos são práticas (FOUCAULT, 2016) e, além disso, práticas instituem e são instituídas por discursos. A prática, então, não é externa aos discursos, podendo até mesmo ser mobilizada como instrumento de legitimação dos discursos. Todavia, compreendo que ela assim denomina, a partir de uma separação, para realçar ações que desenvolvem enunciações e ações que mobilizam recursos, agentes e movimentos.

Muitos dos elementos que Michetti (2020) aponta como “estratégias prático-discursivas” já foram aqui discutidas, como, por exemplo: “a criação de um grupo formal para avançar a BNCC”, que é a criação do Movimento pela Base; “realização de eventos nacionais e internacionais”, os eventos realizados pela Fundação Lemann e “enunciação de objetivo incontestável”, a construção discursiva da legitimidade e inevitabilidade e da base por ser fiadora da “qualidade na educação”. Três outras estratégias enxergo como relacionadas e vertentes do mesmo movimento, o de formação de redes de mobilização: “a multiposicionalidade dos agentes”, o fato de as redes envolverem atores de fundações corporativas, técnicos do MEC e secretarias de educação, políticos e outros; “alianças e vinculações estratégicas”, para além de trazer para a rede atores com poder real de decisão política (“tomadores de decisões”), também construir um “lastro técnico-científico” a partir do qual enunciou-se a *expertise* dos ‘especialistas em currículo internacionais’ escalados para tomar parte na formação da BNCC” (MICHETTI, 2020, p. 102); “construção de apoio da ‘grande mídia”, alianças estratégicas com a mídia empresarial para construção de uma imagem positiva, apolítica e técnica da base.

Além desses, para encerrar, por enquanto, a discussão sobre o processo de legitimação da base, gostaria de dialogar com duas das estratégias apresentadas por Michetti (2020) e que não explorei anteriormente no texto: “a narrativa genealógica” e a “composição discursiva entre *expertise* e democracia”. A “narrativa genealógica” diz

respeito a construção de uma narrativa sobre o passado da educação brasileira em conjunto a um processo de legitimação via legislação, na qual a base é uma dívida histórica para com todos os envolvidos com o ato de educar e com o ordenamento jurídico do país. Assim, são ativados argumentos que buscam na Constituição de 1988 e legislação infraconstitucional a exigência da base. O site oficial da base possui uma aba “Histórico”⁹⁴ em que, supostamente, trataria-se da história de construção do documento. Na mesma linha do tempo estão os “fatos” relacionados a redação efetiva, mas também há a exposição dos fatos “a montante”, iniciando-se na Constituição de 1988 e perpassando a LDB, os PCN, as DCN e muitos outros momentos de política curricular do país. Trata-se de uma estratégia em que o passado é narrado para se ajustar as necessidades do presente (MICHETTI, 2020) e o jurídico aparece como um “discurso constituinte” (MAINGUENEAU, 2008) incontestável e acima da disputa política. Essa mesma “narrativa genealógica” reaparecerá nas diferentes versões da base e mesmo em outros documentos que produzem uma interlocução crítica com a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, conforme discutirei nos próximos capítulos. Muitas vezes, os mesmos “fatos históricos” são interpretados e ajustados de maneiras diferentes para atender as necessidades de enunciação dos grupos que se constituirão na busca de construção de hegemonias sobre a política pública.

Já no que diz respeito à “composição discursiva entre *expertise* e democracia”, as diferentes versões da BNCC foram escritas por especialistas oriundos da prática docente e acadêmica nas respectivas áreas de conhecimento e revisadas por pares, também selecionados por sua expressão acadêmica, das mais variadas regiões do país e instituições públicas e privadas. Fato evidenciado pelo MEC ao longo de todo o processo e tido como fiador da qualidade e do caráter “técnico” e diverso da elaboração. Por outro lado, também é extensamente explorada a “participação popular” através de consultas públicas no Portal da Base e audiências em todas as unidades da federação. No Histórico da Base esses elementos são realçados, como por exemplo em:

De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.

⁹⁴ Site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>, acessado em 22 de Janeiro de 2022.

[...]

De 23 DE JUNHO A 10 DE AGOSTO/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.

[...]

Em 02 de agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento⁹⁵.

Essa combinação de legitimidade pelo trabalho dos especialistas e participação democrática fica expressa em declarações como a indicação de que foi um dos objetivos do tratamento dos dados obtidos por consulta pública:

[...] enfatizar a pluralidade de vozes engajadas na construção da Base via portal, permitindo que dialoguem entre si e com formas outras de contribuição, por exemplo, as vozes dos leitores críticos e os relatórios produzidos a partir de fóruns de debate especializado (BRASIL, 2016b, p. 02).

Assim, combinou-se um processo de legitimação através da “vontade geral”, expresso pela construção de uma narrativa de participação popular e do recurso ao conhecimento técnico, garantido pela presença de especialistas (MICHETTI, 2020).

Até aqui explorei a construção de uma consensualização em torno da existência de uma base e as estratégias para tanto. Todavia, houve também um intenso processo de resistência deflagrado por um conjunto de grupos sociais organizados em movimentos populares, associações científicas, departamentos de universidades, organizações profissionais e outras. A resistência e negação da Base se deu no nível da política como todo, uma rejeição à base, bem como uma rejeição a suas características e aos sentidos que pretendeu instituir para diferentes áreas do conhecimento e disciplinas escolares. Essas duas modalidades de enfrentamento e resistência não estão separadas e, constantemente, se relacionavam fortalecendo ou mesmo funcionando como justificativa uma para a outra (“devemos rejeitar a base

⁹⁵ Informações disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>, acesso em 22 de Janeiro de 2022.

porque há uma distorção das disciplinas escolares” ou “a base não atende os melhores interesses da disciplina x, pois é uma política pública ilegítima”). Para os objetivos da presente tese são de especial interesse aqueles discursos que se organizaram no entorno da relação entre a base e a Geografia que se ensina na escola. Seja na construção de sentidos para a Geografia, seja na contestação desses sentidos que se pretendiam hegemônicos a construção da base e, posteriormente, a Reforma do Ensino Médio, mobilizaram uma série de reações e produção discursiva em defesa da legitimidade da Geografia como disciplina autônoma da educação básica e de determinados sentidos para ela. A construção da legitimidade da BNCC, que discuti nessa seção, teve um papel fundamental nesse debate. Exploro essas relações nos próximos capítulos. Antes, todavia, discuto a Reforma do Ensino Médio, como fundamento, também, para muito da discussão envolvendo a Geografia que se sucedeu.

5.4 NO MEIO DO CAMINHO (DA BASE) HAVIA UMA REFORMA: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (2017)

Conforme debatido nas seções anteriores desse trabalho, a elaboração da BNCC ocorreu em paralelo a grandes turbulências e instabilidades políticas no Brasil que culminaram com o golpe que removeu da presidência Dilma Rousseff (2016). Logo após sua saída e a entrada do seu vice-presidente, Michel Miguel Elias Temer, iniciou-se no país a construção discursiva em torno da necessidade de reformas, como modo de superar as alegadas inoperâncias e inabilidades do governo Dilma e dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) como um todo. Entre elas, foi proposta uma Reforma do Ensino Médio. Além da lei de reforma, a atualização das DCNEM⁹⁶ (2018) e a edição da BNCC (2018) para o Ensino Médio compõem um conjunto de documentos que alteraram profundamente a concepção e a organização do ensino de nível médio no país, modificaram sua arquitetura curricular e desencadearam uma

⁹⁶ Após a promulgação da LDB/96 em três momentos distintos foram editadas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: uma primeira em 1998, através do Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) 15/98 e Resolução CNE/CEB 03/98; uma atualização em 2011/2012 com o Parecer CNE /CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012 e a atualização mais recente em 2018, via Parecer CNE/CEB 03/2018 e Resolução CNE/CEB 3/2018. Para facilitar a redação e a fluidez da leitura, bem como evitar confusões, doravante ao fazer referência a alguma das versões das DCNEM indicarei o ano da resolução (1998, 2012 ou 2018).

série de debates em torno de argumentos de defesa e contradição por parte de diversos grupos sociais e instituições envolvidas com a educação brasileira.

Com esse contexto em vista, a seguir, me proponho a discutir de forma breve alguns pontos referentes a essas transformações, focando prioritariamente aqueles que possuem repercussão sobre a organização curricular do Ensino Médio e, conseqüentemente, sobre a Geografia. Defendo a hipótese de que os princípios que fundamentam as alterações curriculares propostas pela Reforma tem origem e, ao mesmo tempo, reforçam a tentativa de hegemonização de um sentido de perda de legitimidade das disciplinas escolares como um todo, culminando, em última instância na desobrigação de oferta de um currículo organizado em torno delas. Além de compreender essas mudanças, me preocupo com os processos discursivos de construção de legitimidade. Esses temas são de particular interesse para a presente tese, pois, essa “secundarização das disciplinas” impulsionou a produção de discursos em defesa da legitimidade da Geografia como disciplina autônoma, num processo que estabeleceu um interdiscurso com esses sentidos colocados em movimento no curso da reforma, além da BNCC, como debate no próximo capítulo.

5.4.1 Crise e Reformas: construindo um governo

A ascensão de Temer ao cargo de presidente da República foi resultado de um longo e controverso processo político, jurídico e midiático do qual emergiu um governo e uma composição de forças bastante heterogênea, porém unificada ao redor da oposição aos governos petistas em sentido estrito e à esquerda política em sentido ampliado. Uma coalizão de forças que buscou construir para si uma imagem de ruptura com a ordem estabelecida através da promoção de reformas e transformação, antagonizando o grupo que era exposto como o responsável por uma crise. Essa tentativa de legitimação de uma nova ordem em torno dos sentidos de “crise” e “reforma” fica bastante explícita quando há a divulgação de enunciados como “Ponte para o futuro” e o infame “Não fale em crise, trabalhe”.

“Uma ponte para o futuro” é o nome de um programa político-econômico⁹⁷ divulgado, em outubro de 2015, pela Fundação Ulysses Guimarães⁹⁸ e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB⁹⁹), partido de Michel Temer, e que, até aquele momento, fazia parte da coligação de sustentação do governo Rousseff (PT). Com uma avaliação da situação social, política e econômica do país, o texto fazia críticas diretas e indiretas à gestão da petista, bem como colocava a sugestão de uma série de medidas a serem tomadas para evitar o colapso social e econômico brasileiro. Os enunciados destacados no trecho abaixo indicam essa construção discursiva que produz uma imagem para o Brasil como marcada pela crise, pelo conflito e cuja solução passa pela reforma do Estado.

Este programa destina-se a preservar a economia brasileira e tornar viável o seu desenvolvimento, devolvendo ao Estado a capacidade de executar políticas sociais que combatam efetivamente a pobreza e criem oportunidades para todos. Em busca deste horizonte nós nos propomos a buscar a união dos brasileiros de boa vontade. O país clama por pacificação, pois o aprofundamento das divisões e a disseminação do ódio e dos ressentimentos estão inviabilizando os consensos políticos sem os quais nossas crises se tornarão cada vez maiores (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015, p. 02, grifos meus).

Também institui um sentido para os autores do documento como porta-vozes de um senso-comum da população, ao colocar que “o país clama por pacificação”, ao mesmo tempo em que responsabiliza o conflito e as disputas políticas pelas crises vivenciadas no país. Ao proceder assim, estabelecer um corte entre aqueles que desejam um futuro melhor e que, portanto, devem alinhar-se às propostas do texto e aqueles que, se não aderirem, estarão contra o “futuro” da nação.

O discurso de “crise” foi ativado em múltiplas dimensões nos momentos pré e pós-impeachment: como uma *crise política* – cuja solução seria a estabilização da institucionalidade em uma nova coalizão governamental em torno de Temer e com o afastamento de Dilma Rousseff e do PT; uma *crise econômica* – que seria superada

⁹⁷ Apesar de apresentado quando o MDB ainda fazia parte do Governo Dilma Rousseff e ter sido rechaçado pela presidenta à época, o programa acabou sendo incorporado ao novo governo após o afastamento da petista, como o próprio Temer anunciava em seus pronunciamentos (cf. RODRIGUES, 2017).

⁹⁸ A Fundação Ulysses Guimarães, conforme o exposto em seu site, é: “uma instituição de direito privado, sem finalidade lucrativa, criada para desenvolver projetos de pesquisa aplicada, doutrinação programática e educação política para o exercício pleno da democracia, além de outras atividades que guardem relação direta com essas premissas” (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, s/d). Em termos práticos configura-se como uma *think tank* ligada ao MDB.

⁹⁹ Na época de divulgação do programa, o partido ainda se chamava Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

com um processo de reformas liberalizantes da economia e, por fim, uma *crise moral* – que seria sobrepujada com o combate a corrupção e afastamento da vida pública dos perpetradores de atos contra o bem público. É assim que há um deslizamento do sentido de crise entre múltiplos aspectos da vida social, bem como do seu oposto resolutivo, as reformas¹⁰⁰.

É nesse contexto que devemos analisar a frase “Não pense em crise, trabalhe”. Enquanto um enunciado, essa frase coloca em relação sujeitos (o presidente-enunciador que representa um grupo político e os cidadãos-destinatários) interpelados pela língua e pela história. Isso significa enquadrar essa frase no momento histórico de enunciação: o primeiro discurso de Temer como presidente (ainda interino), após uma ruptura democrática, justificada sob o signo da “crise” e (do que foi construído como seu avesso) a “reforma”. Assim, os sentidos que são colocados em movimento são afetados por essas condições e se enquadram no contexto maior da fala:

Dizia aos senhores que a partir de agora nós não podemos mais falar em crise. Trabalharemos. Aliás, há pouco tempo, eu passava por um posto de gasolina, na Castelo Branco, e o sujeito botou uma placa lá: “Não fale em crise, trabalhe”. Eu quero ver até se consigo espalhar essa frase em 10, 20 milhões de outdoors por todo o Brasil, porque isso cria também um clima de harmonia, de interesse, de otimismo, não é verdade? Então, não vamos falar em crise, vamos trabalhar (BRASIL, 2016a).

Dizer “não fale em crise” parece paradoxal para um governo colocado em funcionamento pela circulação de sentidos específicos para esse significante. Todavia, o momento agora é outro: após a ruptura (justificada pela crise) não é mais necessário colocá-la em evidência. Trata-se de uma estratégia discursiva de neutralização da dimensão política que implica a relação entre crise e reflexão. Ao mesmo tempo, o imperativo “trabalhe” aponta para a superação da crise (sobre a qual não se deve comentar) e aponta para a ideia de reconstrução de um país. A relação com a ideia de crise, após cumpridas as formalidades de afastamento da presidenta eleita pode, então, finalmente, ser superada. Agora resta o trabalho. Como apontam Garcia e Sousa (2018, p. 2893):

¹⁰⁰ Todos esses sentidos podem ser percebidos no primeiro discurso de Temer como presidente interino, antes da resolução final do processo de impeachment. Nele, extensamente são utilizadas as palavras crise (5 vezes) e reforma (6 vezes) costurando as relações entre as dimensões políticas, econômicas e morais da “crise brasileira”. Cf. Brasil, 2016a .

Se não podemos mais, é porque já falamos muito, o que produz a equação de que a entrada do vice ao cargo de maior mandatário da nação inscreve-se como calamento da crise, como desfecho da crise, como resolução mágica das tensões da crise, como fim da crise.

Apesar dessa construção discursiva, as relações entre crise e reforma não se encerraram aí. Ao longo do breve mandato de Temer esses significantes foram colocados em movimento, adquirindo sentidos diversos de acordo com a situação e impulsionaram um conjunto de reformas: a imposição do teto de gastos públicos (Emenda Constitucional n.º 55, de 20 de setembro de 2017), mudanças no regime de exploração de petróleo no Brasil (Lei 13.365, de 29 de novembro de 2016) a Reforma Trabalhista de 2017 (lei 13.467 de 13 de julho de 2017) e a Lei da Terceirização (lei 13.429 de 31 de março de 2017). Houve, ainda, a proposição de uma Reforma da Previdência (Proposta de Emenda a Constituição 287/2016) e o início de discussões sobre uma Reforma Tributária, mas nenhuma das duas se efetivou. Contudo, colocaram no debate público argumentos contrários e favoráveis a elas, desembocando na efetivação de reforma no sistema de previdência social em 2019 (Emenda Constitucional n.º 103, de 12 de novembro de 2019) e no avanço de discussões sobre mudanças no sistema tributário brasileiro ao longo de 2020 e 2021.

A Reforma do Ensino Médio, assim como a BNCC, também foi aprovada com as noções de “crise” e “reforma” mobilizadas como recursos discursivos para justificar o Novo Ensino médio. De modo semelhante, houve a mobilização de sentidos que transferiam para a Reforma um caráter de decisão técnica como estratégia de anulação da oposição e neutralização do caráter político das decisões tomadas.

5.4.2 Legitimando a Reforma do Ensino Médio

No dia 22 de setembro de 2016 foi encaminhada para o Congresso Nacional uma mensagem que continha a Medida Provisória (MP) 746/2016 que, posteriormente, foi convertida na Lei 13.415/2017, conhecida, popularmente, como a Nova lei do Ensino Médio. As relações entre “crise” e “reformas” para o setor educacional não são novas na história da educação brasileira. Em diversos momentos ao longo do século XX, como discuti no terceiro capítulo deste trabalho, houve propostas de transformação da educação básica brasileira através de projetos denominados “reforma”. O uso dessa palavra cumpriu um papel não apenas de

designar o novo, mas de instituir um sentido de superação e de demarcar uma fronteira entre um passado do qual se pretendia desvencilhar e um futuro que se divisava. Assim, no processo de elaboração, tramitação e implantação de tais reformas e na disputa pelos sentidos para a educação brasileira, a ideia de crise e qualidade tem sistematicamente interagido, resultando na construção da ideia de “reforma” como indispensável à superação de problemas.

Nesse aspecto, Corti (2019), indica “reforma educacional” como um “significante vazio”, conforme teorizado por Ernesto Laclau (cf. LACLAU, 2011): a partir da construção de uma imagem de crise na educação, diferentes grupos políticos, em diferentes momentos, se apropriam da “reforma” como estratégia de viabilização e construção de projetos políticos para a educação. Um significante vazio “pode ser ocupado por significados variados, que passam a representar a completude almejada e atuam no cancelamento das diferenças em nome do universal” (CORTI, 2019, p. 14), possibilitando a construção de hegemonias em torno de projetos políticos. De modo semelhante às outras medidas de transformação do governo Temer, articular as alterações no Ensino Médio sob o signo da “reforma” permitiu a construção de um consenso (ainda que provisório e instável) para a sua aprovação.

Analisando a exposição de motivos do então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, que acompanha o encaminhamento da MP 746/2016, é possível recuperar os elementos que são articulados para produzir a justificativa do processo reformista e, até mesmo, de sua tramitação através de uma medida provisória, o que, em tese, significa uma matéria de grave urgência¹⁰¹. De forma sintética, há uma construção discursiva do ensino médio como uma etapa da educação problemática, insuficiente em atingir seus propósitos e distante das necessidades/desejos da juventude brasileira. Para sustentar essa argumentação são apresentados os resultados obtidos pelos alunos dessa etapa em avaliações em larga escala (como o IDEB e o PISA), bem como a relação entre a quantidade de jovens cursando (e terminando) o ciclo do nível secundário e aquelas que ou desistem ou nem chegam a iniciar seus estudos:

¹⁰¹ Segundo a Assessoria de Imprensa da Câmara dos Deputados: “As normas sobre edição de Medida Provisória (MP) estão no artigo 62 da Constituição Federal. Ela é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência para o país. Produz efeitos imediatos, ou seja, já vale ao mesmo tempo em que tramita no Congresso, mas depende de aprovação da Câmara e do Senado para que seja transformada definitivamente em lei” (CAMARA DOS DEPUTADOS, s/d).

Em relação à matrícula, somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período noturno. A falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país (BEZERRA FILHO, 2016, p. 09).

Nos resultados do SAEB, o ensino médio apresentou resultados ínfimos. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3% no desempenho em matemática neste período. Os resultados tornam-se mais preocupantes, observado o desempenho em língua portuguesa: em 1995, era 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 – uma redução de 8% (BEZERRA FILHO, 2016, p. 09).

E o que seria responsável por essa falência e crise do Ensino Médio? Há no texto uma repetição de menções a quantidade de disciplinas obrigatórias (13, de acordo com as DCNEM de 2012) e a pouca flexibilidade curricular e possibilidade de direcionamento de estudos dos alunos:

Isso [os resultados pífios do Ensino Médio] é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois *são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho*, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BEZERRA FILHO, 2016, p. 10, grifo meu).

Na citação acima, além da oposição engessamento x flexibilidade curricular, outros sentidos também são colocados em movimento: aqueles sobre as finalidades do Ensino Médio e das habilidades e competências. A (falta de) relação do Ensino Médio com o setor produtivo e o mundo do trabalho é apresentada como uma grave falha, porém sem maiores discussões do porque, como algo autoevidente:

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, *que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI*. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (BEZERRA FILHO, 2016, p. 08, grifo meu).

Ao colocar como fato evidente e que, portanto, não demanda explicações, o grave problema de não estarem estabelecidas relações entre a educação de nível médio- sistema produtivo – trabalho – habilidades e competências, há uma construção discursiva que opera uma tentativa de eliminação das diferenças: não há nem mesmo

a negação de posições outras, estas estão invisibilizadas ou não-autorizadas ao debate. Caso houvesse a construção de argumentos para justificar a necessária relação entre esses elementos, seria a admissão de possibilidades outras. Em suma, a eliminação das diferenças é uma eliminação da dimensão política das escolhas que serão efetuadas e implementadas através do projeto. Converte-se o que é da seara da política (o conflito e o debate das ideias e das propostas) em uma questão técnica: precisamos resolver o problema atendendo aquilo que é evidente e essa é a única solução. O debate é esvaziado através da forja de um consenso que, na realidade, não existe.

Frente a esses elementos a reforma nos moldes em que é proposta, surge como solução:

Resta claro, portanto, que o ensino médio brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável (BEZERRA FILHO, 2016, p. 10, grifos meus).

Dos sentidos que são mobilizados para justificar a necessidade de reforma emerge também o caráter que essa reforma trará: maior flexibilização curricular, com redução das disciplinas obrigatórias e um alinhamento a necessidades do setor produtivo.

Silva e Scheibe (2017) apontam que o atrelamento do Ensino Médio às necessidades do setor produtivo/ demandas empresariais são elementos recorrentes na disputa por sentidos para o ensino secundário brasileiro desde a LDB de 1996. A partir de então, os vários projetos de modificação no Ensino Médio de alguma forma estiveram relacionados a essa relação entre educação e mercado:

- *Na LDB de 1996*: o Ensino Médio deveria prover “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996);

- *Nos PCN e DCNEM (1998)*: aqui há a conexão das finalidades do Ensino Médio às necessidades do sistema produtivo que emergem da passagem do regime de acumulação fordista para a acumulação flexível ocorrida após a crise capitalista dos anos 1970. A acumulação flexível recebe esse nome por, entre outras características, se basear em processos produtivos e gerenciais flexíveis e em

constante transformação de acordo com demandas do mercado, o que exige um trabalhador também flexível e que se adapte a essas transformações. Ganha força, então, a ideia de que a escola deve formar indivíduos dotados de “habilidades e competências”, produzindo uma “subjatividade flexível”, uma vez que, essas habilidades e competências permitem os indivíduos a se adaptarem às transformações do mundo (produtivo) contemporâneo. Uma perspectiva diferente de uma aprendizagem centrada em conteúdos que podem ser “ultrapassados” pelas mudanças na realidade social e econômica. É assim que esses documentos “afirmavam, reiteradamente, que a lógica de organização curricular com base nas clássicas disciplinas não mais atendia às exigências do mundo produtivo” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 23).

- *Nos DCNEM (2012)*: propõe que o Ensino Médio se desenvolva na perspectiva de uma formação integral do estudante a partir da articulação de quatro dimensões: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, que seriam os eixos da organização curricular. Em consequência, são definidas um conjunto de disciplinas obrigatórias¹⁰², bem como a existência de uma base nacional comum e uma parte diversificada, além de estimular a oferta, por parte dos sistemas de ensino, de diferentes itinerários formativos. Todavia, não são abandonados os princípios de habilidades e competências, uma vez que, não são revogados os PCN.

- *No PL 6.840/2013*¹⁰³: o Ensino Médio é repensado, pois há uma necessidade de readequação curricular, “[...] de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono

¹⁰² Segundo as DCNEM (2012): “Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a: I – Linguagens: f) Língua Portuguesa. g) Língua Materna, para populações indígenas. h) Língua Estrangeira moderna. i) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas, e, obrigatoriamente, a musical. j) Educação Física. II – Matemática. III – Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; d) Química. III – Ciências Humanas: e) História; f) Geografia; g) Filosofia; h) Sociologia”.

¹⁰³ Em 2012 foi formada uma Comissão Especial destinada a discutir e propor soluções para a reformulação do Ensino Médio, por iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT). Durante 19 meses a comissão promoveu estudos, audiências públicas e debates nesse sentido. Do relatório da comissão fazia parte o PL 6.840/2013 que propunha uma nova organização para o Ensino Médio. Segundo Silva e Scheibe (2017), “a expectativa da Comissão Especial da Câmara era a de que o PL 6.840/13 fosse a plenário no início de 2015, quando voltassem as atividades do legislativo. O ano de 2015 e parte de 2016 ocupou o Congresso Nacional e a sociedade brasileira com ações voltadas ao impeachment. Com isso, o Projeto de Lei de Reformulação do Ensino Médio e o seu substitutivo ficaram sem tramitação” (p. 26). Assim, em 2016 o projeto foi preterido pela reforma instituída via medida provisória que continha, com algumas alterações, muitas das ideias do PL 6.840/13. Em síntese, as principais semelhanças são: a progressiva ampliação da carga horária mínima; a instituição de uma Base Nacional Comum; a organização curricular em áreas do conhecimento e a presença de uma “especialização” (“opções formativas” no PL e “itinerários formativos” na MP). Corti (2019) apresenta uma sistematização bastante completa das semelhanças e diferenças entre as duas propostas.

da escola [...]. (BRASIL, 2013, p.08). Essa posição derivou de um consenso na comissão de elaboração do projeto de lei de que

o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliarem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola (BRASIL, 2013, p. 08).

Essas posições materializariam na lei aqueles princípios de educação para formação de um trabalhador flexível preconizados pela regulamentação educacional brasileira desde o fim dos anos 1990.

Fica claro, dessa maneira, como as ideias de flexibilidade e o atrelamento do Ensino Médio a dimensão do trabalho e ao setor produtivo, foram constantes nas diferentes propostas para sua organização desde a promulgação da LDB/96, não obstante as diferenças entre os vários projetos educativos. Cabe destacar a recorrência da ênfase na dimensão curricular como ponto fundamental das reformas brasileiras, seguindo uma tendência internacional de Reforma que se desenrola no mundo desde os anos 1980, num processo de tensões entre descentralização e centralização dos currículos nacionais.

5.4.3 Os novos/velhos sentidos do Ensino Médio: subjetividade flexível, customização curricular e o ocaso das disciplinas

A BNCC do Ensino Médio (2018), a atualização das DCNEM (2018) e a Lei 13.415/17 formam um conjunto¹⁰⁴ que opera “uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao Ensino Médio” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 400), mobilizando aqueles elementos que apontei no parágrafo anterior como periódicos nas reformas da educação nacional dos anos 1990 até o presente. Essa convergência

¹⁰⁴ Interessante observar a cronologia da aprovação dos três documentos: a Lei 13.415 foi aprovada em 16 de fevereiro, as DCNEM (2018) em 21 de novembro de 2018 e a BNCC do Ensino Médio foi entregue para o Conselho Nacional de Educação em 02/04/2018 e, após uma série de audiências públicas, foi homologada em 14 de dezembro do mesmo ano. Observa-se, assim, uma sobreposição no que diz respeito à relação entre a BNCC e as novas DCNEM, fato que fica evidente quando, na leitura da Base, as referências do documento são mas extensas às DCNEM (2012) anteriores e menos às DCNEM (2018) atuais.

é explicitada no voto do relator que deu parecer favorável à aprovação das DCNEM (2018):

[...] entendo que o grande mérito da Medida Provisória no 746/2016, posteriormente convertida na Lei no 13.415/2017, foi chamar a atenção dos educadores e da sociedade para a urgente necessidade de implantar verdadeiramente a proposta de Ensino Médio definida pelo art. 35 da LDB. [...] possibilitando que seus estudantes tenham reais condições de dar prosseguimento aos seus estudos, porque consolidaram uma “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, *em condições de continuarem aprendendo, porque ao aprender, aprenderam a aprender, desenvolvendo sua capacidade de aprendizagem, que os tornam capazes de “se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”*. Essa é uma condição essencial para continuar incluídos e não serem atropelados pelo choque do futuro neste mundo globalizado e marcado pela crescente complexidade, altamente cambiante, graças ao vertiginoso avanço da ciência e da tecnologia (BRASIL, 2018, p. 08, grifos meus).

O primeiro trecho destacado acima mostra o alinhamento da proposta da DCNEM (2018) com as orientações de formação de uma “subjatividade flexível” nos educandos, a partir do “aprender a aprender” que, de modo geral, pode ser associado ao ensino organizado em competências e habilidades. Esse alinhamento é tal que a própria definição de “formação geral básica” (aquela que resultará da Base Nacional Comum Curricular) é definida como sendo

[...] conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles” (BRASIL, 2018, grifos meus).

Já o segundo trecho destacado na citação anterior dos DCNEM (2018) faz um apelo a imagem de um mundo dinâmico e em mutação que justificaria essa formação de um trabalhador flexível e, em última instância, a aprendizagem por habilidades e competências. É importante destacar esse ponto, pois, como discutirei mais extensamente no próximo capítulo, parte dos discursos em defesa da Geografia como disciplina da Educação Básica se constroem, entre outros elementos, apropriando-se desse enunciado de “mundo em transformação”, porém com outros objetivos.

É assim que a operacionalização desses princípios se dá, em termos sintéticos na proposta de Novo Ensino Médio em torno das seguintes alterações:

a) *Carga horária*: Ampliação progressiva de 800 para 1000 horas anuais, totalizando 3000 horas totais em um prazo de cinco anos (a contar a partir de 17 de março de 2017);

b) *Organização curricular*:

b.1) Remete ao CNE a aprovação da inclusão de novos componentes curriculares obrigatórios na BNCC e posterior homologação pelo Ministro da Educação;

b.2) Papel da BNCC em definir direitos e objetivos de aprendizagem, em harmonia às DCNEM, dentro das quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

b.3) Cisão do currículo do Ensino Médio em dois: parte composto pelo prescrito pela BNCC e parte composto por itinerários formativos, especializações em cinco áreas a serem cursadas por escolha do estudante: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas e formação técnica e profissional. A parte da formação geral básica deve ter uma carga horária de, no máximo, 1800 horas.

b.4) Obrigatoriedade de ensino da língua portuguesa, matemática e língua inglesa nos três anos do curso e obrigatoriedade de inclusão na BNCC de “estudos e práticas” de educação física, arte, sociologia e filosofia.

c) *Financiamento*: instituição de uma Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral com previsão de repasses de recursos do Ministério da Educação para estados e para o Distrito Federal por 10 anos, por escola, contando da data de implementação do ensino médio integral na escola em questão.

Na dimensão curricular, as DCNEN (2018) apresentam, entre outras, definições para currículo e para “unidades curriculares”. São elas, respectivamente:

Art. 7º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, *expressando-se por práticas escolares* que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais (BRASIL, 2018b, grifos meus).

[...]

IV – Unidades Curriculares: elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo *conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver*

competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta (BRASIL, 2018b, grifos meus).

Articulando as duas definições, é possível entender que, para as DCNEM (2018), as unidades curriculares são formas de expressão do currículo. Desse modo, se o currículo é marcado pela “seleção de conhecimentos” expressos por “práticas escolares”, esses se organizam em unidades curriculares como “estratégias” para desenvolver competências. Apesar de citar a possibilidade de organização em disciplinas, é notório o foco na dimensão “experencial” (ação educativa, prática, vivência, estratégia) e menos na constituição disciplinar do currículo. Essa secundarização das disciplinas é reforçada ao longo do documento, principalmente pelo apelo à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade:

§ 2o O currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

[...]

§ 5o Os estudos e práticas destacados nos incisos de I à IX do § 4o devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que *rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas.*

[...]

§ 7o As áreas do conhecimento podem ser organizadas em unidades curriculares, competências e habilidades, unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal ou transdisciplinar de temas ou outras formas de organização (BRASIL, 2018b, grifo meu).

Essa concepção converge com as intenções expostas na exposição de motivos da MP 746/2016 (BEZERRA FILHO, 2016) e no voto do relator, bem como recupera sentidos inscritos na história do Ensino Médio brasileiro pós-LDB/96 por outros projetos educacionais. Materializa-se na BNCC do Ensino Médio pela sua organização em habilidades e competências por área do conhecimento, sem explorar as especificidades de disciplinas escolares. Esse conjunto de documentos (Lei 13.415/17, DCNEM (2018) e BNCC/EM), se, por um lado, não interdita a existência autônoma das disciplinas, por outro estimula e organiza os discursos sobre o Ensino Médio de forma a instituir um sentido que o afasta da organização disciplinar.

Em outra dimensão, apesar de apontar currículo como “seleção de conhecimentos” a apresentação de motivos e construção de imagens para o mundo

contemporâneo, alunos e a educação, forma um conjunto de regras discursivas que delimitam e condicionam aquilo que pode ser considerado “conhecimento escolar”, reforçando um caráter mais de construção social histórica e geograficamente situada do conhecimento do que de uma seleção em um repositório mais amplo.

A discussão sobre a etapa do Ensino Médio na BNCC retoma e condensa esses princípios, construindo a legitimidade do novo modelo proposto a partir de/ (re)instituindo sentidos que já circulavam desde a proposição da MP 746/2016, passando pelos ritos de aprovação das novas DCNEM (2018) e materializado na Lei 13.415/17. Na BNCC esse debate pode ser dividido em duas partes: uma primeira em que há uma construção discursiva sobre o mundo, o jovem (sua diversidade, desejos e necessidades) e o papel da educação frente a ambos e uma segunda parte na qual, frente ao exposto anteriormente, apresenta-se o que deve ser o Ensino Médio.

Parto da seguinte sequência discursiva presente no documento:

[...] as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário, cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (BRASIL, 2018c, p. 462, grifos meus).

A conexão entre “rápidas transformações” e “demandas de formação” da juventude institui um sentido de urgência na compatibilização entre ambas, além de apontarem para a novidade e, portanto, ruptura com o modelo-até-aqui. Ao mesmo tempo, a construção de um cenário “complexo, dinâmico e fluido” que gera “incertezas” quanto ao mundo do trabalho e relações sociais, instituem os sentidos que tornam lógico e inevitável a proposição de uma política curricular e uma organização do ensino médio em consonância a esse cenário e que, portanto, também deve ser “complexa, dinâmica e fluida”. Em outros termos, um currículo flexível e customizável pelos alunos, legitimado pela “complexidade do mundo” e que, ao mesmo tempo, educa para essa complexidade.

Em conjunto a esse cenário, a BNCC alerta que

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos

estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, *permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos* (BRASIL, 2018c, p. 463).

Como depreende-se do excerto acima, a diversidade da juventude é argumento para a flexibilização do currículo, como forma de alinhar o projeto de vida do aluno com seu processo de escolarização. Aparece aqui uma perspectiva de ruptura com a concepção de currículo como instrumento de regulação social e governo dos indivíduos (POPKEWITZ, 2001), conforme discuti no Capítulo 02. A secundarização das disciplinas e a alusão a outras formas de organização curricular contribuem ainda mais nesse sentido. Afinal, são as disciplinas, inclusive as escolares, os instrumentos por excelência de construção de subjetividades nas sociedades modernas. Todavia, trata-se de perceber aí a proposta de uma forma diferente de produção de subjetividades, aquela “subjetividade flexível” a que venho fazendo referência. Uma outra forma de “governo das almas”, tomando emprestada a expressão de Popkewitz (2001). Uma que, através da educação por habilidades e competências, produz um sujeito instituído por e que institui esse mundo “complexo, dinâmico e fluido”, instrumentalizado para a transformação constante das relações sociais, do sistema produtivo e da vida política.

Também, nesse aspecto, é necessário apontar que essa perspectiva proporciona “[...] um esvaziamento das possibilidades coletivas das pautas formativas, distanciando-se da responsabilidade pelo mundo, das perspectivas de diálogo e da promoção de experiências compartilhadas” (SILVA, 2017, p. 714). Esse esvaziamento não significa ruptura total com essas pautas formativas coletivas. Afinal, ainda há a presença da Formação Geral Básica, sustentada por uma Base Nacional Comum. Ocorre, assim, um processo de hibridização de perspectivas diferentes: do coletivo essencial a construção de uma unidade social em uma nação e do projeto de vida, individual, biográfico.

A partir dessas relações, a BNCC propõe, então, refundar os currículos do Ensino Médio, superando os “excessos curriculares”. Entenda-se: excesso de disciplinas:

Para atender a todos essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da

Educação Básica que apresenta *excesso de componentes curriculares* e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, mundo do trabalho e das dinâmicas e questões contemporâneas. Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um *modelo diversificado e flexível*, a Lei n.º 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo que “o Currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” [...]. Essa estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – *sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham os currículos dessa etapa* [...] adota a flexibilidade como princípio de organização curricular [...] (BRASIL, 2018c, p. 467-468).

A BNCC apoiada nas DCNEM (2018) e na Lei 13.415/17, então, se converte naquilo que Silva (2014, 2017) chama de “dispositivo de customização curricular”. O termo “customizar” tem origens na expressão em inglês “custom made” e indica a possibilidade de que um produto ou serviço tenham suas características definidas pelo consumidor ou usuário. Apesar de ser um processo individual e ligado a subjetividades, existe a perspectiva da “customização em massa”, na qual os reduzidos custos da produção em massa seriam combinados a “alta diferenciação” da economia de escopo e produtos personalizados (PINE, 1993). Nessa perspectiva, o impulso principal das empresas “[...] is to identify and fulfill the individual wants and needs of every customer. Ideally, the product life cycle is one unit: every product is different than the last—and uniquely suited to a particular customer's needs” (PINE, 1993, p. 24)¹⁰⁵.

A oferta de itinerários formativos numa perspectiva de formação flexível, customizada, tanto na dimensão das habilidades e competências que forjarão subjetividades, quanto da própria organização da trajetória escolar é legitimada na BNCC pelo seu papel de assegurar uma formação em sintonia com os percursos e histórias dos alunos. Isso se encaixa na tendência das últimas décadas do século XX e início do século XXI de transportar muito das técnicas gerenciais e do vocabulário empresarial para a educação (a educação como um negócio e mais amigável aos negócios). Não por acaso, para a operacionalização dessa concepção de currículo foi necessária a compartimentalização do Ensino Médio em partes, mimetizando muito da gramática e das estratégias do setor produtivo:

¹⁰⁵ Tradução livre: “[...] é identificar e satisfazer os desejos e necessidades individuais de cada consumidor. Idealmente, o ciclo de vida do produto é uma unidade: cada produto é diferente do último – e singularmente adequado às necessidades de um consumidor em particular”.

To move to mass customization requires that products be *modularized* to provide unique combinations for any customer. [...] so that, at its ideal, any process can link to any other process to create the unique end-to-end value chain that will best satisfy each individual customer (PINE, 1993, p. 24 – grifo original)¹⁰⁶.

Em uma primeira aproximação, a modularização ocorre pela cisão entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. Em uma segunda aproximação, a insistência da tríade de documentos que compõem a Reforma do Ensino Médio em “romper” com a organização por disciplinas, reflete a necessidade outros arranjos curriculares, modulares, em torno de “áreas, interáreas, compomentens, projetos centros de interesse etc” (BRASIL, 2018c, p. 479), reflete um aprofundamento dessa compartimentalização. As disciplinas tradicionais da educação básica são, cada uma a seu modo, formas de compartimentalização do conhecimento e fragmentação da visão de mundo que é instituída pela escola, como discuti durante o Capítulo 02. Todavia, são compartimentalizações gerais e atendidas por todos. Na busca pela intercambialidade e combinação diversa exigida pelos processos de customização, outras formas de compartimentalização são necessárias.

A customização se entrelaça à ênfase do documento em desejos, vontades e necessidades dos educandos, num processo que Silva (2017) chama de “emocionalização pedagógica” um deslocamento dos sentidos atribuídos às emoções no capitalismo para a educação. Dessa forma, o autor se apoia na ideia de que há uma regulação, quantificação, mercantilização das emoções, provocando uma “racionalização gerencial do desejo”, uma vez que “no decorrer do século XX, através das mudanças ocorridas no capitalismo, o investimento emocional adquiriu centralidade na medida em que as narrativas de autorrealização tornaram-se modulares para a ação dos indivíduos em sociedades empresariais” (SILVA, 2017, p. 708). Segundo o autor isso explica o destaque que a ideia de “competências socioemocionais” possui na BNCC e nas propostas e documentos curriculares dela derivados. Na arquitetura curricular, as emoções (desejo, vontade, biografia) são os pontos centrais das decisões que definirão o conjunto de saberes, habilidades e competências apropriados por cada indivíduo. As disciplinas que, historicamente,

¹⁰⁶ Tradução livre: “Caminhar em direção a customização em massa exige que os produtos sejam modularizados para fornecer combinações únicas para qualquer consumidor. [...] de forma que, idealmente, qualquer processo possa se conectar a qualquer outro processo, para criar a cadeia de valor de ponta-a-ponta única que melhor satisfará cada consumidor individual”.

constituíram o tecido de que era formado os currículos, perdem a importância, pois a centralidade nas decisões curriculares recai sobre essa individualidade.

Num contexto de grande centralidade conferida às avaliações em larga escala, argumento que, como já apresentei aqui, foi ativado para justificar as necessidades de reforma, a customização curricular amparada em uma emocionalização pedagógica, reforça o caráter de responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar dos indivíduos. Trata-se de uma outra forma de regulamentação das subjetividades, um “governo das almas” que combina a regulação externa com uma autorregulação.

Os elementos que debati nessa seção são importantes para as discussões que desenvolvo nessa tese, pois, de alguma forma, permitem compreender o cenário no qual a obrigatoriedade da presença de disciplinas no Ensino Médio (estabelecido pelas DCNEM – 2011) foi substituída pela obrigatoriedade de “áreas do conhecimento” e a organização disciplinar foi extensiva e explicitamente desestimulada pela trinca de documentos reguladores. Para a Geografia, significou o retorno a discussões que, se na superfície pareciam superadas, sempre estiveram presentes na sua trajetória no ensino. Refiro-me aqui aos pontos de centralização curricular, interdisciplinaridade e sua presença como disciplina autônoma e obrigatória.

Posiciono a Geografia de maneira ambígua nesse assunto, pois em termos de centralização curricular, apesar de, até o fim da década de 2010, não haver uma prescrição curricular com as ambições centralizadoras e obrigatórias da BNCC, outros elementos como avaliações de larga escala, o papel não-obrigatório, porém referencial dos PCN e mesmo os materiais didáticos de abrangência nacional (muito fortalecidos pelo PNLN), acabavam adquirindo as funções de ordenamento curricular. De modo semelhante, a “diluição” da disciplina em uma grande área parecia superada com a revogação da área de “Estudos Sociais”, mas, novamente, o caráter não-obrigatório, porém referencial dos PCN colocava a interdisciplinaridade presente na discussão sobre essa etapa de ensino, instituindo a área de Ciências Humanas. Por fim, a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 2011 (Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012 do Conselho Nacional de Educação), estabelecia a Geografia dentro do conjunto de componentes curriculares obrigatórios para o Ensino Médio. Todas essas questões, de alguma forma, foram afetadas pela instituição dos três documentos que citei anteriormente.

Somada a BNCC de forma ampla, a Reforma do Ensino Médio agudizou a produção discursiva em torno da legitimidade da Geografia como disciplina autônoma da Educação Básica. Os próximos dois capítulos discutem os sentidos instituídos nesse processo.

6. EM DEFESA DA GEOGRAFIA: A PRODUÇÃO/CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS

Pelo exposto até aqui fica claro que, a partir do início de sua discussão, a Base Nacional Comum Curricular ganhou a centralidade das políticas curriculares brasileiras. A proposição e a consequente aprovação da Reforma do Ensino Médio, adicionou mais um elemento aos debates, uma vez que, mesmo não sendo uma reforma curricular por si só, possuía forte articulação e consequências sobre a Base. De modo semelhante, o “dia seguinte” após a aprovação da base e da reforma e as ações para “implementação”¹⁰⁷ também mobilizaram e ainda mobilizam discursos favoráveis, contrários, adesão e resistência aos projetos aprovados.

Para a Geografia, com as diferentes versões da base e a sua redução a componente disciplinar autônomo apenas no Ensino Fundamental e a exclusão da obrigatoriedade no Ensino Médio, a centralidade da BNCC no debate curricular implicou em uma emergência da necessidade de defesa da presença da disciplina na etapa final da educação básica. Para além disso, os sentidos instituídos com pretensão de hegemonia pelo documento curricular se tornaram alvo da discussão, crítica, negação e contraposição a outros sentidos por parte da comunidade interessada. É possível falar, dessa forma, na instalação de um momento discursivo, categorizado pela emergência rápida de uma produção discursiva intensa e diversificada em torno de algum fato específico (MOIRAND, 2004).

Uma das características desse fenômeno foi a alta diversidade de textos que circularam. Utilizando as considerações de Moirand (2004), essa multiplicidade pode ser entendida em termos *semióticos* (pluralidade de elementos comunicativos utilizados para construir um sentido, como, por exemplo, utilização de imagens, “memes”, cores e outros), *textuais* (diferentes gêneros, textos injuntivos, argumentativos, entrevistas e etc) e *enunciativos* (textos em primeira pessoa, em nome de coletividades, reprodução de depoimentos, diálogos reais ou imaginados e etc). Para o caso específico, a questão textual ganha relevo, pois, conforme ficará mais claro adiante, foi o aspecto com maior diversidade: cartas abertas, manifestos, notas públicas, mesas redondas, conferências, artigos acadêmicos, trabalhos

¹⁰⁷ Utilizo o termo “implementação” de forma provisória para me referir aos desdobramentos nas unidades da federação e municípios após a homologação da BNCC. No capítulo 07 problematizo o uso dessa palavra.

apresentados em eventos científicos e outros. A circulação dos discursos em defesa da Geografia e de tentativa de fixação de sentidos para a disciplina atravessou os mais variados gêneros textuais e meios de divulgação.

Essa variedade coloca uma questão importante a ser enfrentada nas análises que desejo empreender, a heterogeneidade do *corpus* que foi constituído. A carta-aberta e o manifesto possuem um compromisso político com a defesa de determinada ideia; o texto acadêmico por sua vez, mesmo envolvido em uma política de produção do conhecimento, possui um compromisso com uma objetividade e a performance de análises balizadas por conceitos e referenciais teóricos, além de estar sujeito a constrangimentos discursivos que não são os mesmos do manifesto ou da carta-aberta. Os pareceres encomendados pelo MEC sobre as diferentes versões da base, em tese, possuem um grau de institucionalidade e um direcionamento muito restrito: analisar o texto em questão e, nisso, se diferem de uma conferência ou mesa redonda que podem ampliar seu escopo de temas levantados. De toda forma, essas diferentes manifestações textuais podem dialogar e dialogam entre si: o manifesto pode se utilizar de argumentos científicos, o texto acadêmico, ainda que imerso nos rigores e adequado aos constrangimentos da escrita científica e da avaliação por pares, pode se prestar a fins políticos. De modo semelhante, uma palestra ou mesa redonda pode ter um grau de institucionalidade ao se filiar a uma ou mais instituições do campo da Geografia acadêmica ou ensinada nas escolas. Trata-se, então, a partir desse universo mais amplo, o *corpus* existente (RASTIER; PINCEMIN, 1999), operar uma seleção, ao mesmo tempo, de exclusão e agregação, que permita a construção de uma imagem da produção de sentidos para a Geografia que se ensina na escola vista por um certo ângulo, sempre relativa e arbitrária, porém ancorada nos objetivos de pesquisa.

Assim, apesar de suas diferenças, a coesão que construo entre os vários textos provém da transversalidade vertical efetuada pelo atravessamento que sofrem de discursos que constroem sentidos para a pertinência da manutenção da Geografia na escola e seu sentido como disciplina escolar. Elejo, desse modo, como elemento de coesão e coerência entre os textos selecionados a interlocução que triangulam entre, Geografia, BNCC e a Reforma do Ensino Médio e o seus contextos de produção.

Do universo vasto do *corpus* existente, o conjunto de textos disponíveis, tomo um *corpus* de referência: aquele que apresenta o papel de referencial representativo (RASTIER; PINCEMIN, 1999), sem pretensões de exaustão, mas que me permitiram

compreender como se constroem sentidos para a Geografia. Ciente de que os textos selecionados não são um espelho da realidade, mas tentativas de fixar sentidos determinados, desdobra-se daí uma questão: qual representação da realidade a comunidade geográfica busca assegurar? Representação de mundo, de educação e Geografia. Os documentos apresentam uma dispersão de textos em suas formas e objetivos. Procuo identificar essa dispersão e, ao mesmo tempo, reconstituir (se há) as regularidades enunciativas que podem lhes dar coesão (ORLANDI, 2008).

Como toda peça de linguagem, os textos são apenas uma parte de um processo discursivo muito mais abrangente. Em outros termos, diferentemente dos discursos, os textos são dotados de início, meio e fim (ORLANDI, 2007), logo iniciei a análise consciente do potencial e pertinência de minha seleção e, ao mesmo tempo, de sua parcialidade e incompletude. Trata-se, portanto, de operar a análise de forma a enxergar seus limites e possibilidades. Dessa maneira, o *corpus* não é o ponto de partida para a análise, mas sua construção já é parte da análise: construí-los já é analisar. Essa dimensão da relação seleção/análise ficará mais clara a medida em que eu expuser os diferentes *corpus* analíticos e ficarem claros os gêneros e meios de divulgação, grupos e atores privilegiados, bem como a exclusão de outros por entender que já foram contemplados, por inviabilidade de acesso ou falta de legitimidade.

Frente a tais considerações e na busca por textos que apresentassem interlocução com a Base e a Reforma do Ensino Médio no contexto da Geografia, defini a construção de quatro sub-*corpus* que reunidos formam meu *corpus* de referência. São eles:

- a) Manifestações Políticas;
- b) A interlocução oficial;
- c) Os sentidos oficiais.

A seguir discuto as razões dessas seleções, seus limites e potencial em responder minhas questões, bem como realizo análise do material selecionado. Um quarto sub-*corpus* poderia ser delimitado: a discussão acadêmica. Trata-se dos artigos publicados em periódicos nacionais, trabalhos enviados para congressos e eventos científicos e que também fazem parte da política curricular e discutem os nexos entre Reforma do Ensino Médio, BNCC e Geografia. Todavia, devido a sua

vastidão e necessidade de tratamento específico (um recorte que delimitasse o que de fato possui diálogo com minhas questões centrais: a legitimação da Geografia como disciplina autônoma), decidi não os incluir nas análises.

6.1 MANIFESTAÇÕES POLÍTICAS

Sob esse rótulo agrupei manifestações espontâneas sistematizadas na forma de documentos escritos sobre a relação entre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC e a Geografia que se ensina na escola. São documentos com objetivos de antagonizar as mudanças pretendidas e, em especial, a não-obrigatoriedade da disciplina como autônoma no Ensino Médio brasileiro.

Durante o segundo capítulo desta tese, apresentei a noção de “comunidade disciplinar” tal como cunhada por Goodson (1990, 1997), bem como indiquei brevemente algumas das críticas elaboradas por Costa e Lopes (2016) a partir da perspectiva da Teoria do Discurso. Em síntese, se, por um lado, Goodson (1990, 1997) enxerga nas comunidades disciplinares identidades prévias aos embates políticos, Costa e Lopes (2016) registram que é precisamente na luta política e na aglutinação em torno de um exterior (um antagonismo) que uma multiplicidade de identidades (e diferenças) pode se constituir em uma identidade.

Considerarei a retomada de tal discussão pertinente, pois os textos que agrupei nesta divisão possuem uma origem bastante variada, sendo fruto da elaboração coletiva de diversas pessoas reunidas em torno de instituições com trajetórias políticas, composição, objetivos programáticos, relação com a educação geográfica bastante ampla, ainda que pese um ponto, supostamente, em comum que seria a filiação profissional, acadêmica ou de afinidade com a Geografia. A possibilidade dessa interpretação fica patente quando as origens dos textos aqui agrupados se dão em associação profissional (a AGB), associação acadêmica (Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia), um instituto de conservação de memória (Instituto Histórico Geográfico Brasileiro), um núcleo de pesquisa (Núcleo de Pesquisa em Ensino de Geografia da Universidade Federal de Goiás – NEPEG/UFG), um coletivo de professores (professores do Estado do Rio de Janeiro reunidos em um encontro estadual de Ensino de Geografia) e uma associação científica de área (Associação Brasileira de Climatologia – ABClima). Nas trilhas do pensamento de Goodson (1990, 1997), a afiliação à Geografia seria condição suficiente para a construção de uma

identidade profissional prévia à elaboração discursiva em oposição a base a reforma e, por consequência, a constituição de uma comunidade disciplinar.

Para contornar a suposição de uma identidade “apriorística”, Costa (2012) propõe, a utilização do termo “povo disciplinar” como alternativa à “comunidade disciplinar”. Para tanto, se vale da noção de povo elaborada por Laclau (2006). Para o teórico argentino, povo é “[...] uma unidade que não está dada por uma só posição de sujeito, mas por uma pluralidade de posições de sujeito que começam a estabelecer entre si um certo grau de solidariedade (LACLAU, 2006, p. 22). Assim, em uma dada conjuntura, a unidade entre indivíduos não é previamente estabelecida por um passado em comum, uma identidade profissional, uma nacionalidade ou qualquer coisa. A unidade se estabelece a partir do momento em que demandas diferenciais, não satisfeitas se tornam equivalentes a partir de uma oposição a um externo. São demandas “[...] inteiramente distintas uma da outra. Mas do ponto de vista da oposição ao sistema, [...] passam a estabelecer entre si uma relação de equivalência” (LACLAU, 2006, p. 23). Uma “relação equivalencial” que, a partir da pluralidade de posições, passa a constituir um povo.

Seguindo as ideias de Costa (2012), a proposta é considerar a constituição de um sujeito político no campo da Geografia a partir de uma negatividade (no meu caso, a oposição a BNCC e a reforma do Ensino Médio) e não a partir de uma positividade (uma trajetória ou filiação profissional/acadêmica/afinidade à Geografia). Afinal,

Não é unicamente pelo fato de possuírem um engajamento profissional no campo disciplinar, que identidades têm garantida sua articulação na política curricular, mas principalmente, por diferentes identidades se oporem a algo interpretado como um *mesmo* inimigo (COSTA, 2012, p. 168 – grifo original).

A ideia de “povo” tal como formulada por Laclau (2006) me permitiu buscar uma “representação de totalidade” (NASCIMENTO, 2019) nos posicionamentos a serem investigados nas manifestações públicas que analisei. O povo disciplinar da Geografia não é a totalidade, mas funciona como se assim o fosse, pois “aqueles que se juntam ao seu discurso o fazem por entender que se trata do *verdadeiro povo, em oposição a outros que seriam ilegítimos para ocupar essa posição*” (NASCIMENTO, 2019, p. 105, grifo meu). Quando da análise dos documentos, abordei a questão da autoria e de uma “construção de si” nos textos, apontando como essa legitimidade desliza entre uma reivindicação explícita, em alguns momentos, e uma invisibilidade dos sujeitos

que falam, produzindo um suposto efeito de neutralidade, em outros, como uma estratégia de legitimação do discurso.

Em vez de me preocupar com o “discurso dos geógrafos” sobre a base e a reforma, focalizei os discursos sobre a relação entre base, reforma e geografia. Isso sustenta de forma mais adequada a minha escolha de conjugar em um mesmo sub-corpus aqueles diferentes atores que referenciei acima, me liberando para, em vez de buscar uma identidade prévia que unisse a todos e me permitisse agrupá-los, buscar as regularidades e dispersões discursivas existentes nos textos. Afinal, como a análise mostrará, em que pese suas diferenças, a contrariedade à base e à reforma suscita o apelo a enunciados que vão bem além de questões específicas da trajetória histórica da Geografia na escola, produzindo filiações discursivas a enunciados, aparentemente, deslocados de outras formações que não aquelas comuns à história da disciplina.

Em termos práticos, busquei cartas abertas, manifestos, notas públicas e outros documentos que representassem posicionamentos públicos sobre a relação entre a Geografia na escola e as reformas pretendidas a partir da deflagração do processo de produção da base. Nesse momento, excluí discussões submetidas a avaliação por pares (como é o caso de trabalhos de congresso, artigos científicos e outros) e priorizei manifestações espontâneas (em oposição a textos encomendados, como é o caso dos pareceres sobre a própria base). Também me restringi a manifestações que tenham produzidos registros por escritos, arquivados. Registros em audiovisual demandam um outro tratamento teórico e ferramentas de análise, o que foge em muito aos propósitos e possibilidades do presente trabalho.

Partindo de ferramentas de pesquisa online, busquei pelos termos “carta aberta, manifesto, nota, nota pública, comunicado” + geografia + base nacional comum curricular, reforma do ensino médio, BNCC, BNC. A partir dos primeiros resultados, segui pistas que me permitiram ampliar a busca. Por exemplo, após encontrar documentos referenciados à AGB, busquei pelos mesmos termos nas páginas eletrônicas e de redes sociais de suas seções locais; após encontrar um documento produzido pelo IHGB, procurei em instituições similares estaduais. Em termos temporais, delimito as buscas ao período compreendido entre 2013-2018: 2013 por se tratar do momento em que as discussões se iniciam internamente no MEC e, assim, poderia verificar se já circulava algum tipo de posicionamento nesse momento ou apenas quando a discussão ganha amplitude nacional e 2018 por ser o

momento de homologação da base para o Ensino Médio. Ao final, cheguei à relação dos documentos listados no Quadro 03.

Quadro 03 – Documentos analisados no sub-corpus “Manifestações Políticas”.

| Autor | Título | Data |
|--|--|---------------|
| ABCLima (ABCLima, 2016) | Moção de Repúdio | 27/10/2016 |
| ANPEGE (ANPEGE, 2017) | Carta aberta: a imprescindível crítica à reforma do Ensino Médio e o papel da Geografia | 17/02/2017 |
| Diretoria Executiva Nacional da AGB (DEN-AGB, 2017) | Nota da DEN-AGB sobre a Reforma do Ensino Médio | 17/02/2017 |
| Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB, 2017) | Reforma do Ensino Médio | 29/03/2017 |
| Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia UFG (NEPEG-UFG, 2017) | Nota publica de repudio à reforma do Ensino Médio e em favor do Ensino de Geografia | 07/04/2017 |
| AGB Niterói/ Professores de Geografia do Estado do Rio de Janeiro (AGB-Niterói; PROFESSORES RJ, 2017) | Manifesto contra a reforma do Ensino Médio - Lei 13415 de 16/02/2017 e pela manutenção do componente curricular de Geografia | julho de 2017 |
| Coletivo de GTs de educação da AGB (GTS da AGB, 2017a) | Posicionamento da AGB na audiência sobre a BNCC | 28/07/2017 |
| Articulação Nacional de GTs da AGB (GTs da AGB, 2017b) | Carta à comunidade geográfica - Em defesa da educação básica e do ensino de geografia | 08/09/2017 |
| AGB e ANPEGE (AGB; ANPEGE, 2017) | Carta aberta ao parlamento brasileiro: Por que ensinar Geografia no Ensino Médio? | 15/10/2017 |
| AGB (AGB, 2018) | Carta de João Pessoa - Pela Revogação da Lei da Reforma do Ensino Médio 13415/2017 | 07/07/2018 |
| NEPEG (NEPEG-UFG, 2018) | Carta do NEPEG em defesa da Geografia no Ensino Médio | 21/08/2018 |

Fonte: elaboração do autor¹⁰⁸.

Maingueneau (2010) assevera que, embora seja tópico de intenso debate na teoria literária, a noção de autor não encontra grande ressonância na Análise do Discurso. Por outro lado, Possenti (2013) observa que na produção brasileira no mesmo campo, a autoria ganha destaque e particularidades. De forma sintética, há um alinhamento geral com as teses defendidas por Foucault (2009 [1969]) de que a autoria possui uma correspondência com a produção de uma obra: “não há autor sem obra, não há obra sem autor” (POSSENTI, 2013, p. 240). Segundo Orlandi, “Foucault [...] guarda a noção de autor para situações enunciativas especiais (em que o texto original, “de autor”, se opõe ao comentário)” (2007, p. 69). Na produção brasileira (cf. ORLANDI, 1988; 2007; POSSENTI, 2013; TFOUNI, 2005), por outro lado, a discussão sobre autoria segue outro caminho: está ligada a relação de quem escreve com os textos. Orlandi (1988, 2007), por exemplo, é insistente na relação entre autoria e responsabilidade. Partindo da ideia Foucaultiana de autor como princípio de agrupamento do discurso, (iludido) em ser unidade e origem das significações, porém rompendo com a reserva que o filósofo faz com relação à originalidade e a relação obra/autor, para Orlandi

o autor é a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições. Nelas são mais visíveis os procedimentos disciplinares (ORLANDI, 1988, p. 76).

Isso significa que a autoria tem uma ligação com o controle da “deriva do texto”. Em outros termos, a autoria se expressa por um princípio organizador do texto em que tenta se controlar a deriva e a dispersão dos sentidos, dando uma aparência de unidade e excepcionalismo do que se diz (aquela é a única maneira de se dizer algo) (TFOUNI, 2005). Na busca pela definição se há autoria ou não, diferentes autores vão conduzir o debate a partir de aproximações teóricas como a ideia de “indícios de autoria” (POSSENTI, 2012), função-autor, responsabilidade e interpretação (ORLANDI, 1988, 2007), deriva, controle e originalidade do texto (TFOUNI, 2005) etc.

¹⁰⁸ Na construção desse quadro subverti alguns dos rigores das regras para o sistema de referências autor-data. Assim procedi para que, ao longo da discussão, ao fazer referência a algum documento, o leitor pudesse compreender de forma rápida e menos extensa quais as fontes e datas em questão. Dessa maneira, por exemplo, optei por utilizar (*GTs da AGB, 2017b*) ao invés do que seria a norma, (*GRUPOS DE TRABALHO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GEÓGRAFOS, 2017b*).

Para minha análise específica, procuro no texto um posicionamento de autoria: dominando determinados sentidos sobre si em detrimento de outros (TFOUNI, 2005), as fontes dos textos produzem um sentido sobre a sua legitimidade em enunciar sobre a relação Geografia, base e reformas.

De modo geral, três conjuntos de enunciados se relacionam nessa construção. Num primeiro grupo, há o apelo à condição dos produtores dos documentos de “representação de uma comunidade” mais ampla do que os signatários efetivos; num segundo, há um destaque para a trajetória histórica das instituições, principalmente no seu ofício de “guarda” da educação/pensamento geográfico; por fim, há uma legitimação a partir da referência a um “acúmulo” de debate sobre o assunto em tela. Os três conjuntos de enunciados se entrelaçam e reforçam, separo-os aqui para fins de exposição.

No tocante ao apelo à “representação de uma comunidade”, os signatários apresentam-se em nome de um coletivo, pressupondo uma identidade coletiva homogênea (“nós da Geografia antagonistas à base”):

Sequência Discursiva (SD)1: “A comunidade acadêmica, professores e pesquisadores da área de Geografia, através de sua Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia (ANPEGE), vem externar [...]” (ANPEGE, 2017).

SD2: Ao longo das últimas décadas, a comunidade geográfica brasileira, por meio de sólida e consistente pesquisa no campo da Educação em Geografia, vem defendendo que seu papel junto aos escolares [...]. (AGB-ANPEGE, 2017).

Essa construção de um coletivo pode se dar pela identificação da instituição com seus componentes ou passar por uma deliberação:

SD3: A ABCLima – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CLIMATOLOGIA – em assembleia ordinária da entidade realizada na cidade de Goiânia/GO (Outubro/2016), vem a público manifestar seu repúdio [...]. (ABCLima, 2016).

SD4: Esse é o manifesto do IX ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO RIO DE JANEIRO – EEPG/RJ contra a reforma do Ensino Médio e pela reafirmação da Geografia no currículo [...]. Manifesto escrito por Comissão aprovada na Plenária Final do EEPG-RJ [...] (AGB-Niterói; PROFESSORES RJ, 2017).

SD5: O posicionamento aqui colocado é resultado de discussões realizadas durante o Fórum¹⁰⁹ e aprovado em assembleia final do evento (NEPEG-UFG, 2018).

De toda forma, é interessante observar como há a produção de um apagamento de dissonâncias dos coletivos em questão. Não há a negação da existência de outros posicionamentos, mas essas vozes não são destacadas.

Em outro conjunto de enunciados, a representatividade do produtor do documento em questão é indissociável de sua trajetória na arena do debate público:

SD6: A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), em consonância com seu histórico de compromisso com as lutas sociais e em defesa do direito à educação pública de qualidade, tem se posicionado [...] (DEN-AGB, 2017).

SD7: [...] o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, fundado em 21 de outubro de 1838 com o objetivo de “coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para o estudo das ciências sociais do Brasil” e, por isso, sempre atento às políticas públicas direcionadas ao campo científico, cultural e educacional, julga apropriado vir a público para considerar [...] (IHGB, 2017).

SD8: A Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB [...] vem reiterar o seu compromisso e práticas políticas em/na defesa da educação pública gratuita e de qualidade, da profissão docente da Geografia como disciplina escolar [...] (GTs da AGB, 2017b).

Nesses casos, a trajetória é baliza para validade dos argumentos apresentados. Na construção de uma “imagem de si”, a autoridade para falar sobre o assunto advém do seu histórico que simboliza um compromisso com a Geografia e, de modo mais amplo, a educação. Há uma estratégia de construção de confiança entre quem enuncia e aquele que “recebe” a mensagem, o co-enunciador.

Por fim, essa dimensão se articula com outra, aquela do “acúmulo de debates”:

SD9: A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), [...] tem se posicionado nos últimos anos frente às políticas educacionais direcionadas para as mudanças na Educação Básica, por exemplo em relação a proposta do MEC de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), resultando, inclusive no tema do XVIII¹¹⁰ Fala Professor “(Qual) é o fim do ensino de Geografia?”, ocorrido em Catalão (GO), em 2015 (DEN-AGB, 2017)

¹⁰⁹ Fórum Nacional NEPEG – Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica. Aqui, os autores da carta se referem a nona edição, realizada entre os dias 19-21 de agosto de 2018.

¹¹⁰ Mantenho aqui a redação original, mas creio que houve algum erro de digitação. Segundo a página oficial do evento (<https://www.falaprofessor2015.agb.org.br/>), em 2015 foi realizado o VIII Fala Professor e não o XVIII.

SD10: O Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica - NEPEG formado por profissionais de diferentes instituições (UFG, UEG, Unievangélica, UNB, UFT, UFPA, UFOPA, UFMG, UFU, UFSJ, UNEB, UFPB, UFPI, IFPR, Universidade Pedagógica de Maputo/Moçambique e Universidad Academia de Humanismo Cristiano/Chile) comprometidos com pesquisas e estudos na área de Educação Geográfica vem a público manifestar-se contra a reforma do Ensino Médio [...] (NEPEG-UFG, 2017).

SD11: A AGB vem acumulando debates através de atividades e encontros como o VIII Fala Professor realizado em 2015 e dos diálogos com outras entidades [...]. No último período, de ruptura democrática e institucional, a AGB vem participando de audiências públicas do Conselho Nacional de Educação como forma de expressar seu posicionamento contrário [...] (GTs da AGB, 2017b).

SD12: Ao longo das últimas décadas, a comunidade geográfica brasileira, por meio de sólida e consistente pesquisa no campo da Educação em Geografia, vem defendendo que seu papel junto aos escolares [...]. (AGB-ANPEGE, 2017).

Aqui importa um jogo de oposição que é estabelecido com o que virá depois: ao acúmulo de debates coletivos e participativos com que os enunciadores se apresentam envolvidos se contrapõe a construção de uma imagem de ligeireza, pouca reflexão e diálogo com a qual as reformas são propostas. Isso fica exposto em:

SD13: A Medida Provisória 746, que reforma o Ensino Médio, foi elaborada com a total ausência do diálogo, fundamentação e bases empíricas [...] (ABCLima, 2016).

SD14: [...] questionamos: 1) a forma apressada com que foi promovida a Reforma do Ensino Médio que, ao contrário de outros países, onde envolveu vários anos de amplo debate, desconsiderou muitos dos agentes e/ou áreas envolvidos (ANPEGE, 2017).

SD15: A reforma do ensino médio foi pautada de forma acelerada e com ausência de diálogo com as entidades acadêmicas e representantes dos trabalhadores em educação, por parte do Governo Federal e do Congresso Nacional (DEN-AGB, 2017).

SD16: A construção e aprovação precipitada dessa reforma, por si só, coloca em risco o processo democrático, legítimo e indispensável para a elaboração de leis dessa natureza (NEPEG-UFG, 2017).

Assim, a construção discursiva da legitimidade dos enunciadores possui uma dupla face: por um lado, a representatividade, a trajetória histórica e o diálogo e a reflexão significam a pertinência de seu lugar de fala sobre a Geografia e as reformas, as proposições reformistas e seus propositores estão em um exterior nocivo:

aventureiros apressados em reformar, antagonistas não apenas da Geografia ou da educação, mas do povo brasileiro.

A dimensão da autoria se relaciona com a co-enunciação do texto, ou seja, aqueles que constroem os sentidos em conjunto aos enunciadores. Um texto é elaborado tendo em mente um destinatário específico, um leitor-ideal. Essa é a razão pela qual, por exemplo, um autor de livro didático ao escrever uma obra para alunos do Ensino Fundamental ou um artigo científico a ser submetido a avaliação por pares em uma revista da área, produz textos distintos, ainda que possa versar sobre os mesmos temas. Questões como vocabulário, grau de abstração, pressuposição de conhecimentos prévios, bem como de antagonismo à fala (antecipação de contra-argumentos), regras institucionais e outras possuem uma influência sobre o controle do texto. Ainda que haja a percepção de que uma mensagem é veiculada pelo documento que se envia, essa consideração do outro na produção discursiva aponta para a existência de uma co-enunciação. Há um processo simultâneo de significação em que estão em jogo uma construção da realidade e de constituição de subjetividades (ORLANDI, 2015).

Muitos dos documentos analisados não apresentam claramente a quem se dirigem (ABCClima, 2017; ANPEGE, 2017; DEN-AGB, 2017; IHGB, 2017; NEPEG-UFG, 2017; AGB, 2018). Em outros documentos há a tentativa de diálogo com autoridades que, em tese, tem competência para reverter os processos reformistas em curso (AGB-ANPEGE, 2017; NEPEG-UFG, 2017). Já um terceiro grupo se dirige aquela comunidade imaginada que, aqui, baseados em Costa (2012) reservamos o título de “povo disciplinar da Geografia” (AGB-Niterói; PROFESSORES RJ, 2017; GTs da AGB, 2017a; GTs da AGB, 2017b). De toda forma, mesmo quando há o estabelecimento de um “destinatário atestado”, há a pretensão de que ela atinja um público mais amplo – fato atestado pelas suas divulgações em meios eletrônicos de acesso aberto.

Existe, destarte, uma preocupação maior em externar uma oposição às reformas (e a um contexto mais amplo, como discutirei a seguir) do que com a interlocução a algum co-enunciador específico. São “textos concebidos para serem difundidos em uma ampla coletividade [...] e que visam participar diretamente de um debate público existente” (MAINGUENEAU, 2008, p. 119). Também é possível interpretar esse “vazio de destinação” como mais uma peça na construção de uma

“imagem de si” nos discursos: a oposição às reformas me identifica em um contexto de incertezas e me filia a uma formação discursiva específica.

Por outro lado, esse “vazio de destinação” deve ser interpretado no contexto das cenas de enunciação (MAINGUENEAU, 2008) na qual os documentos foram construídos. A enunciação ocorre em um “espaço” estável em que adquire um sentido e no qual estão inseridas duas “cenas”: a cena englobante e a cena de enunciação (MAINGUENEAU, 2008). A cena englobante se relaciona ao tipo de discurso em questão e, por consequência, de que forma o enunciador interpela seu co-enunciador. Todavia,

somente essa cena não é suficiente, o co-enunciador ainda precisa entender em qual cena genérica se encontra a fim de saber qual o papel deve desempenhar para ser de fato o co-enunciador projetado pelo gênero do discurso em que o enunciado se encontra (CANO, 2011, p. 356).

Assim, a cena genérica se relaciona a um gênero discursivo específico. No caso dos textos em questão, os discursos veiculados se caracterizam por um antagonismo a um acontecimento em processo – as reformas em curso na educação e a situação da Geografia. Estabelecem-se na fronteira não muito nítida entre um discurso político de discussão de luta, contraposição e composição de forças e os indícios de um discurso acadêmico, caracterizado pelo recurso a argumentos lastreados em pesquisas, debates e produção intelectual. Essa é a cena englobante. Já a cena genérica, diz respeito a uma categoria ampla de instrumentos de comunicação como notas públicas, moções de repúdio, cartas abertas e outros que se dirigem a um co-enunciador “difuso, perdido em uma imensa possibilidade de indivíduos que tomarão contato com o texto” (CANO, 2011, p. 356). Ao mesmo tempo, esses meios de difusão de um posicionamento ao possuírem um caráter informativo (na sua mobilização de elementos de discursos acadêmico-científicos) e políticos (na sua mobilização de argumentos de antagonismo e luta), permitem que qualquer indivíduo afetado pelas situações discutidas, estabeleça uma relação de produção de sentido com os autores. Diferentemente de outros documentos que pressupõem um apagamento ou invisibilização dos autores, aqui ocorre o oposto: a apresentação dos enunciadores (as associações ou, da forma como se colocam, uma comunidade imaginada homogênea) é fator que concorre para a legitimação do que se fala.

Essa relação entre enunciadores, co-enunciadores e cenas de enunciação é permeada pela cenografia. A cenografia, diferentemente das outras cenas citadas acima, não é definida pelo tipo ou gênero de discurso, mas é instituída pelo próprio discurso numa tentativa de auto-legitimação. Ocorre um processo no qual

O discurso impõe sua cenografia de algum modo desde o início; mas, de outro lado, é por intermédio de sua própria enunciação que ele poderá legitimar a cenografia que ele impõe. Para isso, é necessário que ele faça seus leitores aceitarem o lugar que ele pretende lhes designar nessa cenografia e, de modo mais amplo, no universo de sentido do qual ela participa (MAINGUENEAU, 2008, p. 117).

O período de feitura dos textos (2016-2018) é de grande agitação e embates na arena política brasileira, como já discuti anteriormente. Esse contexto é amplamente ativado discursivamente para situar o antagonismo apresentado nos documentos:

SD17: A MP do ensino médio compõe um conjunto de medidas do atual Governo que a médio e a longo prazo provocará sérios prejuízos à formação de estudantes e consolidando barreiras ao acesso à Educação Superior Pública (DEN-AGB, 2017).

SD18: Neste momento de incertezas e de redefinições no país, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, [...] julga apropriado vir a público para considerar: [...] (IHGB, 2017).

SD19: Apenas compreendemos as múltiplas perversidades da reforma do Ensino Médio e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) quando as incluímos no conjunto das reformas do governo Temer. Através de Emenda Constitucional foi estabelecido limite de gastos para custeio do setor público e manutenção dos serviços e da seguridade pública, o que pode retirar recursos fundamentais à universalização da educação básica brasileira e dificultando o país atingir as urgentes metas do Plano Nacional de Educação – PNE. A reforma trabalhista e a terceirização irrestrita aprofundam a precarização do trabalho docente e, conseqüentemente, das condições de estudo dos/das estudantes. E a reforma da Previdência fará com que muitos trabalhadores e trabalhadoras morram sem se exercer o direito de se aposentar (AGB-Niterói; PROFESSORES do RJ, 2017).

SD20: Por que é necessário incluir a BNCC e o Ensino Médio no conjunto das reformas do governo Temer?

A PEC do limite de gastos retira recursos necessários à inconclusa universalização da educação básica brasileira e dificulta atingir as modestas metas do Plano Nacional de Educação-PNE.

A Reforma trabalhista e a terceirização irrestrita aprofundam a precarização do trabalho docente e, conseqüentemente, das condições de estudo dos estudantes.

A Reforma da Previdência fará com que muitos trabalhadores morram sem se aposentar.

Por que se trata de um governo golpista e não legítimo. Eleições Já (GTs da AGB, 2017a).

Assim, a cenografia instituída discursivamente contextualiza o universo em que os sentidos são construídos: um momento de retrocessos nos direitos sociais e bem-estar da população brasileira. As reformas educacionais estão inseridas em um contexto mais amplo e só são plenamente compreendidas se nele forem localizadas. Dessa maneira, o contexto da produção do discurso se materializa nos textos através de enunciados de “crise” e “ameaça”: o sentido de “ataque, perda de direitos e instabilidade” desliza entre a situação dos trabalhadores e da sociedade brasileira, de forma ampla, e a educação.

Essa cenografia possui um duplo efeito de legitimação: por um lado, legitima o antagonismo às reformas na educação. Antagonizar as reformas é antagonizar mais um ataque ao povo, aos direitos sociais e bem-estar da população. Por outro lado, ao mesmo tempo, deslegitima as reformas: não possuem intenções de melhora positiva da educação, mas de garantia de interesses outros. Colocam-se na enunciação os três pólos indissociáveis de uma cenografia, segundo Maingueneau (2008): os parceiros de enunciação (os signatários das cartas e notas públicas e todos aqueles que se sensibilizam/ se afetem pelas reformas e na defesa da educação pública); uma topografia, um lugar de embate (o Brasil) e um momento de enunciação (de crise, instabilidade e aprofundamento dos ataques aos direitos do povo).

A cenografia deve não apenas legitimar os enunciados, mas os enunciados devem, retroativamente, alimentar a cenografia. É assim que no decorrer dos escritos a cenografia apresentada se conecta a produção de sentidos sobre a educação brasileira. As notas, então, constroem uma imagem daquele momento histórico como o de circulação e disputa entre três sentidos para a educação brasileira: o que existe de fato, aquele que as reformas pretendem instituir e/ou suas consequências e aquele que seria desejado pelos autores.

Institui-se um sentido para a educação brasileira em torno, principalmente, dos significantes de desigualdade, precarização e direito. As desigualdades se expressam tanto no nível das oportunidades quanto das disparidades regionais. A precarização é entendida como a insuficiência dos sistemas públicos de educação brasileiros em prover qualidade no ensino. Em conjunto a essa situação aparece a educação como um direito, apesar das deficiências apontadas. Isso fica explícito pela análise das seguintes sequências discursivas:

SD21: Essa medida [a reforma do Ensino Médio] *reforça* a desigualdade de oportunidades educacionais. [...] Ela *acentua*, por fim, a precarização da escola pública, da qualidade do ensino e da profissão docente (ABCLIMA, 2016, grifos meus).

SD22: [...] diante das condições de precariedade e a contenção de verbas vividas em nível nacional (ANPEGE, 2017).

SD23: [...] numa nação marcada por disparidades regionais e desigualdades sociais tão acentuadas como o Brasil atual, ainda por cima carente de uma educação básica sólida (IHGB, 2017).

SD24: A medida provisória [...] apresenta-se como uma afronta a todo o processo histórico de construção da educação pública brasileira e a tentativa de universalização da educação como direito da população. [...] *reforça* a desigualdade de oportunidades educacionais [...] ignorando as desigualdades já existentes entre as escolas brasileiras, [e] as disparidades socioeconômicas regionais [...] e, *acentua* a precarização da escola pública, da qualidade do ensino e da profissão docente (NEPEG-UFG, 2017, grifos meus).

SD25: Denunciamos que a implementação da Reforma e da BNCC: *acentua* a precarização da formação integral dos sujeitos sociais, por estar associada à retirada de disciplinas da Educação Básica, conduz ao cerceamento da autonomia docente sem considerar a precariedade do trabalho e dos sistemas públicos de ensino [...]. Tais reformas primam pela *intensificação* da lógica de ranqueamento e exclusão dos estudantes de suas escolas (AGB, 2018).

Essa mesma enunciação que reconhece os problemas, aponta para uma ambivalência: os sentidos que as reformas pretendem instituir já circulam na educação nacional. Por exemplo, nas SD 21, 24 e 25 há o uso dos verbos *reforçar*, *acentuar* e *intensificar* para demonstrar que, apesar das intenções declaradas, as mudanças pretendidas não são uma novidade. Além dos problemas já existentes, os textos apontam intenções e consequências para as reformas:

SD26: [as reformas] restringindo à formação humanista, em especial, para aqueles que optarem por formações mais tecnológicas [...]. [...] a desvalorização de profissionais com formação específica em suas áreas (ANPEGE, 2017).

SD27: A implementação dessa reforma representará retrocessos históricos para a educação pública do Brasil [...]. A AGB tem se colocado contrária à concepção de educação (reducionista, tecnicista e hierárquica) carregada por esta MP aos seus significados políticos (os interesses de grupos privados sobre a educação pública) e buscando denunciar as consequências e riscos dessa iniciativa para a escola pública [...] (DEN-AGB, 2017).

SD28: [...] cumpre observar que não parece justificar-se a supervalorização do aprendizado técnico, em sintonia com supostas exigências imediatas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação intelectual mais ampla dos estudantes do Ensino Médio (IHGB, 2017).

SD29: Repudiamos a nova lei uma vez que a mesma promove a desqualificação da formação de professores e professoras via o chamado “notório saber” que desconsideram as especificidades do conhecimento, o processo de ensino e aprendizagem [...] (NEPEG-UFG, 2017).

SD30: Ela [a BNCC] está a serviço de interesses privados que preconizam o controle do trabalho docente e das escolas, minimizando o seu papel de questionamento das desigualdades sociais e das diferentes formas de opressão (o machismo, o racismo). (GTs da AGB, 2017a).

SD31: Compreendemos que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio se inserem no processo de ataque do capital, com seus principais agentes, sobre a educação pública, tendo como protagonista o movimento Todos Pela Educação, que representa o empresariado global nas questões educacionais e reproduzem no território nacional a agenda dos organismos intersetoriais e financeiros. Isso ocorre por meio da consolidação ideológica dos sentidos da qualidade da educação, resultando na intensificação do controle da formação-atuação docente, na reconfiguração dos mecanismos político-pedagógicos e do aprimoramento dos instrumentos de regulação e controle educacionais – currículo, materiais didáticos, formação de professores e avaliação – que logram os sentidos formativos para a competição administrada (meritocracia), em tempos de intensificação da precariedade, que visa aprofundar ainda mais as desigualdades e iniquidades sócio-espaciais. Tais mecanismos promovem uma hierarquia educacional, uma educação para dirigentes e outra para trabalhadores.

Por tudo isso, não aceitamos a BNCC, devido a negação à comunidade acadêmica, aos profissionais da educação e as organizações da sociedade civil; pela sua estruturação com foco na aprendizagem sem a consideração do papel do professor no processo de produção do conhecimento, abrindo um flanco para a inserção das apostilas, materiais didáticos e das tecnologias produzidas pelo oligopólio educacional presente hoje no país; pela consolidação da Pedagogia das Competências, que funda programaticamente pela formação flexível e pragmática em tempos de precarização do trabalho e apropriação da subjetividade da classe trabalhadora; pela falácia discursiva de que uma padronização curricular promoverá as mesmas condições de aprendizagem para sujeitos de realidades sociais, culturais e territorialmente distintas; e pelo descarte de conceitos e temas relevantes para a construção do pensamento social crítico (AGB, 2018).

A análise das seqüências discursivas apresentadas acima permite perceber a produção de um sentido de centralidade da base e da reforma como produtoras de currículo e controle na educação pública brasileira, enxergando como possibilidade última de resistência a revogação/ esquecimento dos textos oficiais. Existe uma associação entre os sentidos que se pretendem instituir pela reforma e interesses outros que não aqueles de benefício da população. Há uma correlação entre reducionismo, incompletude e insuficiência da educação e a formação técnica, para o mercado ou de interesse de atores (privados) hegemônicos. Assim, a educação proposta pelas reformas e pela base é entendida como a antítese daquela que os signatários das cartas públicas parecem defender.

Esse ponto de oposição é bastante importante, pois são muito mais raras as afirmações positivas no que diz respeito ao sentido de educação proposto. Os sentidos desejados são revelados muito mais pela negação do que é tido como ruim do que pela afirmação propositiva. Ainda assim, há momentos em que o sentido pretendido de educação é explícito, como nos excertos abaixo:

SD32: [as reformas] impedindo-lhes [aos estudantes] o acesso e a consolidação dos direitos básicos a conhecimentos imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania e fomento à curiosidade intelectual (ABCLima, 2016).

SD33: [a reforma do Ensino Médio] vai contra o propósito básico da educação, a construção e o fortalecimento de uma cidadania plena (ANPENGE, 2017).

SD34: [...] o IHGB considera que o Ensino Médio, como preconizado pela LDB, deve continuar contribuindo para uma formação completa do cidadão (IHGB, 2017).

Neles, é possível observar a enunciação em torno de significantes que combinados entre si constroem um sentido de integralidade/ completude como sendo o ideal da formação na educação básica, o oposto a formação fragmentada e “customizada” introduzida pelo Novo Ensino Médio. Ao mesmo tempo, circula a ideia de cidadania. Como já discuti em outros momentos dessa tese, a ideia de cidadania como finalidade da educação não é uma novidade da base e das reformas, mas apareceu em outros momentos, como na proposta de educação da LDB de 1971 e nas reformas educacionais implementadas a partir dos anos 1990. É interessante observar que nas SDs 31 a 34, o termo aparece associado a outros como “pleno” e “completo”, deixando entrever que a integralidade esperada pela formação é aquela que torna o cidadão pleno, ainda que não seja especificado o que se entende por cidadania.

Ainda sobre sentidos pretendidos para a educação existe nos documentos uma discussão de fundo sobre centralização e descentralização curricular:

SD35: “A Medida Provisória 746, que reforma o Ensino Médio [...] é contrária à garantia legal de uma formação de base comum a todos e contraria o sentido que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/96 confere ao Ensino Médio. Esta medida reforça a desigualdade de oportunidades educacionais ao segmentar o currículo e deixar a critério dos sistemas de ensino a decisão de oferta das ênfases ou áreas que poderão ser realizadas pelos estudantes [...] (ABCLima, 2016).

SD36: [...] questionamos: [...] 2) o caráter prioritariamente técnico-profissionalizante da Reforma, restringido a formação humanista, em especial, para aqueles que optarem por formações mais tecnológicas, já que as disciplinas estão contempladas em itinerários formativos [...], podendo ser oferecido, a critério das escolas apenas um desses itinerários. (ANPEGE, 2017).

SD37: Além disso, cumpre observar que não parece justificar-se a supervalorização do aprendizado técnico, em sintonia com supostas exigências imediatas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação intelectual mais ampla dos estudantes do Ensino Médio. Diante dos desafios do século XXI, [...] o IHGB considera que o Ensino Médio, como preconizado pela LDB, deve continuar contribuindo decisivamente para a formação completa do cidadão (IHGB, 2017)

SD38: Repudiamos a Lei 13.415 de 17/02/2017 que reforma o Ensino Médio [...] porque fere a garantia legal de uma formação de base comum a todos brasileiros e contraria o sentido que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394 confere ao Ensino Médio. A reforma do Ensino Médio [...] reforça a desigualdade de oportunidades educacionais ao segmentar o currículo e deixar a critério dos sistemas de ensino a decisão da oferta das ênfases ou áreas que poderão ser realizadas pelos estudantes [...] (NEPEG-UFMG, 2017)

SD39: Por fim, é importante registrar que a lei 13.415/2017 descaracteriza o sentido e o significado de Educação Básica, tornada obrigatória há pouco tempo no Brasil (EC 59 de 11/09/2009). [...] A formação básica comum do ensino médio ficará restrita ao máximo de 43% da carga horária, podendo ser inferior, o que significa estreitamento curricular (AGB-ANPEGE, 2017).

SD40: Por isso tudo, não aceitamos a BNCC, [...] pela falácia discursiva de que uma padronização curricular promoverá as mesmas condições de aprendizagem para sujeitos de realidades sociais, culturais e territorialmente distintas [...] (AGB, 2018).

As sequências discursivas de 35 a 40 demonstram, por parte dos produtores das cartas públicas, uma tentativa de desestabilização dos sentidos de “base” e das pretensões de “nacional” e “comum” instituídos tanto pela BNCC quanto pela Reforma do Ensino Médio. Compartilho com algumas das posições de Rocha (2017) quanto a relação entre tais termos na construção de currículos e, especificamente, da BNCC. Para a autora, existe uma metonímia entre “nacional” e “comum”, na qual a seleção particular (de áreas do conhecimento, disciplinas, saberes e, em suma, sentidos) realizada pelo projeto curricular da BNCC e, aqui estendo eu, para a Reforma do Ensino Médio, encarna uma “totalidade imaginada”. Assim, o adjetivo “nacional” não configura um mero adjetivo de governabilidade, “mas uma operação política dos efeitos da relação entre as instituições e o currículo” (ROCHA, 2017, p. 262). Aquela seleção particular, construída e instituída através do conflito, coloca-se como o inevitável e necessário, visto que é “nacional” e objetiva fundar um projeto universal para a educação pública brasileira. Essa abordagem, do currículo como nacional

sinônimo de comum, exprime uma “intencionalidade escalar, que envolve ordenamento, hierarquia, mas também experiência” (ROCHA, 2017, p. 267).

Rocha (2017) ainda adverte que, nesse sentido, um currículo local poderia, portanto, ser compreendido como antagônico à base comum e, também, mais uma vez, adiciono eu, à Reforma do Ensino Médio, no que esta tem de projeto curricular. Todavia, tomando por referência o debate escalar levantado por Moore (2008), a autora tensiona essa interpretação. Primeiramente, para Moore (2008) é necessário pensar a escala para além de uma “ferramenta epistemológica de análise”. Para o autor, existe uma “política da escala”, na qual definir algo como “nacional”, por exemplo, ordena o poder e autoriza determinados sentidos a circularem (como o sentido de totalidade de um currículo que reclama para si a adjetivação de “nacional”). É assim que Rocha (2017) aponta que um currículo “local” pode ser muito mais condizente ao nacional do que o inverso. Nas reformas que aqui debato, “o nacional é uma aspiração, uma experiência e não o reflexo da totalidade” (ROCHA, 2017, p. 268).

As sequências discursivas de 35 a 40 mostram que os autores das notas questionam o nacional-comum com pretensões de universal das reformas e ao mesmo tempo, utilizam como argumento para contrapor essas pretensões uma desconfiança em relação à transferência de responsabilidades por algumas das definições curriculares para estados e municípios. O mesmo enunciado, a previsão na LDB 9394/96 de uma base comum para o ensino, é apropriado por partidários e contrários a base e a reforma do Ensino médio, porém com a atribuição de sentidos diferentes. Para quem desenha os sentidos que se pretendem oficiais, a construção de uma “metonímia entre ‘comum’ e ‘nacional’ é estabelecida como via de fundar o projeto nacional de educação [...], para garantir um projeto curricular, defensável e inquestionável” (ROCHA, 2016, p. 265). Por outro lado, para os opositores, o comum dos sentidos oficiais significa igualdade de acesso a conhecimentos gerais em oposição a fragmentação instituída pela base e a reforma. Assim, o que, a um primeiro momento poderia parecer uma rejeição a existência de um nacional-comum por si, trata-se de uma rejeição ao sentido de nacional-comum colocado em curso e tentativa de instituição de outros sentidos. Quais sentidos estariam, então, em disputa?

As cartas enxergam nas proposições reformistas a instituição da fragmentação e a desigualdade na educação básica brasileira. Isso deriva tanto da possibilidade de escolhas (que é questionada em sua realização efetiva) quanto aos itinerários

formativos, quanto da redução da presença de determinadas disciplinas. Também é questionado o atravessamento do sentido de educação “para o mercado”, compreendida como sinônimo de técnico-profissionalizante, tem nos documentos oficiais. Essa decisão curricular é enxergada como mais fragmentação e mutilação do que seria uma educação plena. Em oposição, alude-se à necessidade de que o comum pressuponha igualdade e, também, completude, retornando aquele sentido, aqui já discutido, de uma formação “plena”, “completa”. Assim, o antagonismo às reformas nacionais-comuns não é a particularização ou descentralização, mas um outro sentido de nacional-comum.

Nesse ponto, é interessante me deter um pouco mais na disputa de sentidos sobre nacional-comum no entorno do enunciado pela LDB 9394/96. A LDB foi produzida em um contexto de implantação da reforma educacional¹¹¹ no Brasil nos anos 1990. Instituiu transformações nos sentidos das finalidades do processo educativo e acomodou a regulação da educação à orientação neoliberal e mercadofila do Estado. A instituição da BNCC, bem como a reforma do Ensino Médio consolidam mais um momento dessa reorientação e essa ligação entre mercado e neoliberalismo é diversas vezes criticada nas notas. O que não impediu que significantes que tiveram proeminência a partir dessas reformas, como “cidadania” e “base comum” fossem deslocados de suas formações discursivas originais e passassem circular naquela de antagonismo às próprias reformas. Enxergo aqui um deslizamento do político para o jurídico e um retorno ao campo político.

A produção das notas, sua difusão pública e a argumentação, largamente em contrário, que apresentam se dão na esfera da luta política de antagonismo aos sentidos que se pretendem oficiais. Todavia, ao reivindicar sentidos outros para os enunciados da LDB 9394/96, os signatários dos documentos deslocam o debate para o campo do jurídico. Ainda que o jurídico seja profundamente político, as referências à lei ganham um sentido de incontestável se aproximando, de certa maneira, do ideal de um “discurso constituinte” (MAINGUENEAU, 2008), ou seja, aquele discurso dotado de uma maior autoridade e que não demanda justificativas ou legitimações:

¹¹¹ Nesse momento, utilizo-me aqui do termo “reforma educacional” conforme Ball (2020) e Popkewitz (2001). Apesar de não definirem explicitamente, quando não indicam alguma reforma em particular, os autores utilizam a expressão reforma educacional ou, muitas vezes, simplesmente “a reforma” para aludir à reorientação da condução das políticas educacionais ocorrida, em geral, a partir dos anos 1980 em muitas partes do mundo ocidental. Essa reorientação segue os mesmos princípios de reorientação geral do Estado para condução da vida social e econômica a partir do neoliberalismo.

sua própria existência é legitimidade e para além dele não há nada mais a ser dito. Em tese, os sentidos não seriam mais disputados, pois estão dados pela lei, o discurso constituinte. Entretanto, a atribuição de um sentido particular ao que diz a lei e a tentativa de instituí-lo como verdade, retorna a questão para o campo do político, do conflito, da disputa de sentidos. É assim que uma lei produzida sob e orientada por princípios neoliberais pode ser ativada como legitimidade de contraposição a reformas acusadas de serem neoliberais.

Até o momento minhas análises sobre os documentos se concentraram em questões que passaram ao largo de especificidades da Geografia. Esse fato se deve ao que caracterizo como um relativo “apagamento” da ciência geográfica nas cartas: apesar de terem objetivo expresso de defesa da Geografia na educação básica, muitas das notas realizam apenas comentários breves sobre questões atinentes a essa disciplina ou a defesa não mobiliza argumentos que lhes são particulares. Há um deslizamento dos sentidos que se atribuem a situação mais geral do país que reverberam sobre a educação e, por fim, à Geografia. Como comentei anteriormente sobre a cenografia estabelecida nos documentos, os sentidos são construídos no entorno de termos como “crise”, “ataque”, “risco”, “perda de direitos”. Além da já citada SD19, as seguintes SD mostram essa construção:

SD41: A AGB também tem [...] buscado denunciar as consequências e os riscos dessa iniciativa para a escola pública e o ensino de Geografia e das Ciências Humanas em geral (DEN-AGB, 2017).

SD42: [...] tentativa de desqualificação e ataque a Geografia e outras disciplinas, sobretudo de Ciências Humanas, negando ou minimizando a importância delas na formação do educando (AGB-NITEROI, 2017).

SD43: Assim, o Fórum de GTs da AGB aponta para a necessidade de fortalecer ações coletivas que construam posicionamentos críticos frente a essas ações que põe em risco a GEOGRAFIA, para isso os temas relacionados às reformas em curso precisam estar incluídos nas pautas das reuniões, nas escolas e nas universidades, como uma forma de incentivar o debate, a manifestação e a realização de ações contrárias a esse processo (antidemocrático e violento de desmonte do Estado e de ataques a disciplinas que desvelam a realidade) (GTs da AGB, 2017b).

SD44: Por fim, nos posicionamos contra o desmonte do Estado brasileiro e das políticas educacionais que ensejam mutilações intelectuais à ciência, a educação, ao conhecimento, ao legítimo debate sobre os rumos da escola brasileira e ao componente curricular de Geografia para o Ensino Médio (NEPEG-UFG, 2017).

Quando se fala especificamente sobre a Geografia, os documentos produzem sentidos de legitimação para sua existência como disciplina autônoma. Ao fazerem isso, produzem sentidos para a própria disciplina, construindo o que ela é. Cinco eixos básicos se relacionam nessa construção: 1) A Geografia como uma ferramenta para compreender as características e transformações do mundo contemporâneo/ da Globalização; 2) O papel da Geografia na construção da cidadania; 3) A Geografia como promotora de uma criticidade e ferramenta para a transformação do mundo; 4) A Geografia e o desenvolvimento de um Raciocínio Geográfico/Pensamento espacial/ Pensamento Geográfico; 5) A Geografia enquanto ciência e seu instrumental teórico-conceitual. A separação em eixos é meramente didática. Como ficará mais claro a partir da leitura das sequências discursivas que colocarei a seguir, esses sentidos se combinam e se reforçam mutuamente.

Os textos apresentam enunciados que fazem parte da memória discursiva da própria disciplina e, ao mesmo tempo, se ligam às condições de produção mais imediatas, como os formatos e meios escolhidos para divulgação, os destinatários e outros, bem como a um contexto mais amplo, o momento histórico e político do país. Desse modo, poder e saber se implicam mutuamente em uma prática social em que diferentes sujeitos em interação produzem legitimidade para a obrigatoriedade como uma disciplina autônoma, mas também constroem um sentido sobre a Geografia que se ensina na escola. Há a produção de um interdiscurso com momentos de produção discursiva em que a Geografia se organizou em torno de sentidos específicos, mas também uma relação com discursos outros, de diferentes formações discursivas, da política e da educação. O conjunto de sequências discursivas a seguir é longo, porém necessário para a discussão que pretendo realizar:

SD45: [...] vem externar a defesa de uma análise crítica séria e democrática sobre [...] o papel secundário dado à Geografia como campo de conhecimento, imprescindível na abordagem dos principais problemas contemporâneos, especialmente aqueles que envolvem a leitura integrada dos processos de globalização e fragmentação, a dinâmica geopolítica e as relações sociedade-natureza. [...] Em síntese, uma reforma nessas bases peca [...] ao não reconhecer a obrigatoriedade de uma disciplina como a Geografia, cada vez mais valorizada diante das problemáticas contemporâneas, vai contra o propósito básico da educação, a construção e o fortalecimento de uma cidadania plena (ANPEGE, 2017).

SD46: Neste sentido, questionamos: [...] A ausência da Geografia como disciplina obrigatória: apesar da permanência da Geografia no que tange ao Ensino Fundamental, no que se refere à Reforma do Ensino Médio a temática é nebulosa, tornando incerta a presença da disciplina na formação dos

estudantes. Tal disciplina poderá ser contemplada no eixo de Ciências Humanas, entretanto essa possibilidade dependerá do que for construído na BNCC relativa ao nível médio, ainda amplamente desconhecida (ANPEGE, 2017).

SD47: [...] o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro - IHGB [...] julga apropriado vir a público para considerar:

Que História e Geografia desempenham função essencial na formação pessoal e coletiva do indivíduo e do cidadão;

Que o ensino em sala de aula dessas disciplinas vai muito além do acúmulo de informações, uma vez que estimula o estudante a apreender e vivenciar a experiência social em diferentes territorialidade e tempos históricos;

Que o saber crítico dos conhecimentos adquiridos no campo da História e da Geografia é imprescindível para despertar e desenvolver valores humanos universais como a solidariedade, o respeito à alteridade e as leis, o compromisso com a justiça social e os ideais democráticos, além de sua contribuição para a identidade nacional, tornando-se, assim, indissociável da construção de uma cidadania (IHGB, 2017).

SD48: Repudiamos o fim da obrigatoriedade e a ameaça de extinção do componente curricular “Geografia” no Ensino Médio. Esta lei não apresenta com clareza e definição objetiva, a oferta da Geografia no Ensino Médio, deixando a cargo dos sistemas estaduais e/ou municipais de educação, que poderá ser mínima ou nenhuma, uma vez que não é obrigatória (NEPEG-UFG, 2017).

SD49: A Geografia como ciência e disciplina escolar possui destacada importância na formação de cidadãos comprometidos com a busca pela justiça e equidade social, tendo historicamente a finalidade de interpretar as organizações e produções espaciais, contribuindo com o desenvolvimento social, intelectual e afetivo dos estudantes, com a formação de conceitos científicos e de argumentos bem fundamentados, munindo-os, assim, para uma cidadania ativa. A retirada da obrigatoriedade do ensino da disciplina Geografia como componente curricular do Ensino Médio, é condenar uma sociedade ao mais completo analfabetismo geográfico impedindo-os de ler, compreender, refletir, propor e agir sobre as transformações do mundo na contemporaneidade (NEPEG-UFG, 2017).

SD50: Sobre a geografia:

[...]

- O conteúdo da BNCC não conduz à apreensão das práticas espaciais dos sujeitos hegemônicos e contra-hegemônicos, fundamentais para que os estudantes compreendam a sociedade capitalista em que vivem e a produção do espaço geográfico brasileiro, marcado por grandes desigualdades e hierarquias, construídas e atuantes em múltiplas escalas.

- Desta forma, a proposta apresenta uma Geografia que não é suficiente para fornecer aos estudantes a construção dos saberes e raciocínios geográficos para de fato pensar alternativas às desigualdades vigentes, que vão além de projetos individuais.

- Da forma como está, a BNCC serve a formação do indivíduo cumpridor de tarefas, no espírito das pedagogias tecnicistas, que não vê as contradições do capital.

- A Geografia, pela Lei 13.415 da Reforma do Ensino Médio, não está garantida como componente curricular. Esse fato, associado à forma como a Geografia aparece nessa terceira versão da BNCC, ainda mais esvaziada de criticidade do que na segunda versão, apontam para a tentativa de desqualificação e ataque a Geografia e outras disciplinas, sobretudo de Ciências Humanas, negando ou minimizando a importância delas na formação do educando (AGB-NITEROI, 2017).

SD51: As reformas educacionais em curso desconsideram as geografias feitas por professoras e professores nas diferentes escolas do país. Tais reformas atendem aos interesses dos agentes do capital privado, que intencionalmente tentam inviabilizar a pluralidade de currículos, construídos no cotidiano das escolas a partir de demandas e do diálogo com os conhecimentos da comunidade escolar, afastando o pensamento crítico e reflexivo da escola para homogeneizar e empobrecer os saberes (GTs da AGB, 2017a).

SD52: Nesta direção reiteramos a necessidade de a Geografia constar explicitamente na BNCC do Ensino Médio como componente curricular da área de Ciências Humanas, com vistas a garantir as especificidades deste conhecimento de modo distinto a como se apresenta na versão atual que se encontra em consulta. [...] Diante disto é fundamental e necessário que a BNCC do Ensino Médio seja revisada de maneira a garantir que as especificidades da Geografia como componente curricular estejam asseguradas à semelhança do que ocorreu com a BNCC do Ensino Fundamental, onde os componentes foram tratados separadamente, mas garantindo o conjunto da área de Ciências Humanas (NEPEG-UFG, 2018).

SD53: A Geografia é responsável por ensinar a compreensão do mundo em que se vive e contribuir para uma atuação cidadã, na medida em que esse componente curricular permite atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre sujeitos, grupos sociais com os componentes físicos naturais. Tais sentidos são possíveis a partir do pensamento geográfico ensinado através do estudo das dinâmicas atmosféricas, das questões do rural e do urbano, dos distintos modos de representação espacial, dos modos de organização social dos povos originários, indígenas e quilombolas, as transformações das paisagens, as dinâmicas do/no local- global, as formas e estruturas espaciais constituídas a partir de conflitos e poderes governamentais, o convívio entre as diferenças culturais e o combate às desigualdades sócio-econômica-culturais (NEPEG-UFG, 2018).

SD54: O papel da geografia na escola é o de servir como instrumento e formação intelectual (Monbeig, 1945) dos estudantes, de tal forma que lhes permitam se posicionar, se encontrar, tomar posição, mudar de lugar - diante dos problemas da sociedade brasileira e do mundo em que vivem (AGB-Niterói; PROFESSORES RJ, 2017).

SD55: No Ensino Fundamental, o objetivo do ensino de geografia é o de fornecer instrumentos para a descrição explicativa deste mundo que permita, por um lado, compreender as formas de organização geográfica das diferentes sociedades ao longo da história e daquelas que existem no presente momento histórico e, por outro, analisar a constituição geográfica do mundo moderno - destacando a construção do Brasil - resultante da expansão da cultura ocidental e da consolidação da sociedade capitalista (AGB-Niterói; PROFESSORES RJ, 2017).

SD56: A interpretação geográfica do mundo é dependente da apropriação dos métodos e conceitos da geografia. Antes de ser teórica, a geografia é prática e o método deve reconstituir esta transformação da geografia como prática social na geografia como saber e conhecimento (e vice-versa) (AGB-Niterói; PROFESSORES RJ, 2017).

SD57: No ensino médio, apoiando-se na descrição explicativa da formação geográfica do mundo atual, o foco torna-se a compreensão dos arranjos espaciais das várias fases da sociedade burguesa fabril-industrial-urbana e suas manifestações no Brasil. O objetivo da geografia no ensino médio é o de analisar a organização da sociedade em regiões homogêneas (da primeira revolução industrial), regiões polarizadas (da segunda revolução industrial) e

da organização da sociedade em rede (da terceira revolução industrial) (AGB-Niterói; PROFESSORES RJ, 2017).

SD58: [...] preocupadas com os históricos problemas sociais e ambientais do modo de apropriação desigual do território brasileiro, bem como os novos e desafiantes papéis que a globalização coloca como nação na nova geopolítica mundial, questionam: Qual o papel e a importância da Geografia como disciplina escolar no século XXI? O que perde a nação, quando jovens perdem a capacidade de raciocinar geograficamente o seu lugar de vivência em sua relação indissociável ao território nacional e global? (AGB-ANPEGE, 2017).

SD59: [...] seu papel [da Geografia] junto aos escolares da Educação Básica [...] consiste em proporcionar aos alunos a formação na perspectiva do cidadão, que busque sempre a justiça e a equidade social a partir do processo de reflexão crítica sobre os fenômenos e eventos espaciais em suas múltiplas e indissociáveis escalas de análise, isto é, considerando o que está próximo (local) e o longínquo (global) como partes de um todo indissociável. Trata-se de operar com um conjunto de conhecimentos que atua e desenvolve formas de raciocínio ou pensamento geográfico. Essa forma de raciocinar geograficamente tem se tornado cada vez mais fundamental no atual estágio da globalização da economia, da circulação de mercadorias e informações, da cultura da organização dos movimentos sociais e também das subjetividades das relações sociais (AGB-ANPEGE, 2017).

SD60: [...] é imprescindível que as crianças e jovens escolares possam operacionalizar os conhecimentos, as noções e os conceitos que fazem parte do conhecimento geográfico ensinado nas escolas (AGB-ANPEGE, 2017).

SD61: Na escola, formando o cidadão do Estado-nação, contribuiu na expansão da instrução pública do sistema nacional de educação. [...] não só foi importante para a formação dos estudantes, como também foi e tem sido um espaço-tempo de aprofundamento do conhecimento geográfico e de compreensão da própria formação territorial passada e presente (AGB-ANPEGE, 2017).

SD62: Uma reflexão necessária é que a construção do raciocínio geográfico é fundamental para que os estudantes do ensino médio possam desenvolver movimentos que coloquem em diálogo a relação entre a condição e a consciência espacial, indispensáveis à compreensão dos desafios do mundo do trabalho das opções profissionais com as quais ele(a)s se deparam neste momento de sua vida escolar [o Ensino Médio] (AGB-ANPEGE, 2017).

SD63: portanto, os avanços dos debates, historicamente, têm permitido ponderar que o conhecimento geográfico ensinado e aprendido nas escolas ultrapassa os seus próprios muros, pois o pensamento ou raciocínio geográfico está presente em todas as atividades humanas, ou seja, das atividades cotidianas banais e complexas; das tomadas de decisões rotineiras e permanentes, a partir da relação entre os componentes físico-naturais com as necessidades sociais; àquelas que envolvem e demandam processos de raciocínio espaciais mais complexos, a exemplo dos processos de logística das empresas e das redes e fluxos da economia (AGB-ANPEGE, 2017).

SD64: Assim, a negação ao acesso aos saberes geográficos compromete qualquer capacidade de leitura do mundo vivido, o que, em se considerando os tempos de globalização é de grande importância para os sujeitos em suas tomadas de conhecimento e de decisão sobre o ser no/do mundo (AGB-ANPEGE, 2017).

SD65: As diferentes formas de inserção do saber-geográfico na lógica de reprodução do capital (geomarketing, logística, SIG etc) revelam a sua neutralidade no mundo contemporâneo (AGB-ANPEGE, 2017).

SD66: Há que se afirmar: a Geografia é um conhecimento necessário para ler e transformar o mundo. Por isso, precisa ser reconstruída e ressignificada a todo o momento, reconhecendo sua potência e o direito de todos e todas produzirem, expressarem e transformarem, pela Geografia o mundo em que se vive (AGB-ANPEGE, 2017).

- *A Geografia como uma ferramenta para compreender as características e transformações do mundo contemporâneo/ da Globalização (SDs 45, 49, 59, 64, 65):* os enunciados aqui agrupados constroem a legitimidade/ indispensabilidade da disciplina a partir de uma relação entre o tempo presente e a ciência geográfica. Construindo a imagem de um mundo dinâmico e em constante transformação, a Geografia é colocada como uma chave para a apreensão da complexidade desse mundo. É possível observar aqui a historicidade desses enunciados. Na década de 1980 o discurso que impulsionou o processo de renovação postulava que as mudanças no capitalismo e no planeta e a aceleração das dinâmicas socioespaciais no, então, tempo presente exigia da disciplina transformações: a “velha” Geografia se mostrava ineficaz para permitir aos sujeitos apreender a complexidade que emergia no mundo da época. Deslocado para a questão da retirada da obrigatoriedade da Geografia, agora a complexidade e a aceleração das dinâmicas socioespaciais legitimam a continuidade da disciplina no ensino básico e a importância de seu estudo.

O deslizamento desse enunciado do passado para o presente também traz consigo outro conjunto de discursos sobre a Geografia, aqueles que a enxergam como uma “ciência do presente” (SILVA, 2012; VAZQUEZ; ENDLICH, 2019; SOUZA, 2021). Desse modo, estudar Geografia seria indispensável por permitir aos alunos a leitura do mundo tal como ele se revela, se estrutura e se transforma no tempo presente. Esse discurso além de legitimar a obrigatoriedade da Geografia, constrói uma imagem de que sua ausência impossibilitaria a compreensão e interpretação do mundo. De certa maneira, os mesmos elementos que são indicados como responsáveis pelo ataque aos direitos da população e o acesso à educação básica, são uma das razões para a legitimidade da Geografia na escola, pois é ela quem interpreta e permite compreendê-los.

- *O papel da Geografia na construção da cidadania (SDs 47, 49, 53, 59):* os enunciados sobre o papel da Geografia na compreensão do mundo contemporâneo

dialogam fortemente com aqueles que remetem ao papel da disciplina na formação para a cidadania. Compreender e interpretar o mundo e sua dinâmica de transformações é colocado como essencial para o exercício da cidadania. O termo cidadania também circula nos textos das reformas neoliberais em educação e poderia ser entendido aqui como um deslocamento do seu sentido dessas formações discursivas para aquelas nas quais os produtores das notas públicas operam.

As relações entre educação e cidadania estão nas origens da constituição do próprio Estado-nação. Afinal, o processo de educação das massas contribuiu para a construção de uma igualdade/ homogeneidade de indivíduos em torno de uma ideia comum de nacionalidade ou identidade nacional. Dessa maneira, a constituição de um sistema público nacional de educação, regulado pelo Estado, significa formar para a cidadania/ os cidadãos. Todavia,

[...] a Escola e as políticas educativas nacionais foram muitas vezes instrumentos para ajudar a nivelar ou a unificar indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal que serviu (e ainda continua a servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de gênero), revelando assim que a cidadania é historicamente um atributo político e cultural que pouco ou nada tem a ver com uma democracia substantiva ou com a democracia comprometida com a transformação social (AFONSO, 2001, p. 20).

Num contexto de reforma neoliberal do Estado que traz consigo incertezas e estreitamento do conjunto de direitos que compõem a cidadania, a referência a ela como justificativa legitimadora de propostas de mudanças em documentos que instituem reformas na educação dificilmente pode ser compreendida como afinada aos sentidos que os signatários das cartas públicas dão ao termo. Uma análise das SD em que são feitas as referências à ideia de formar o cidadão/ cidadania, é possível perceber que seu sentido é construído em torno de temas como “justiça social”, “valores humanos” e “direitos”, porém sempre carregados por uma dimensão do agir. Há uma compreensão da cidadania como essencialmente vinculada à ação/transformação do mundo. Além disso, há a reivindicação de um papel central para a Geografia nesse processo: a compreensão/ interpretação do mundo proporcionadas pela ciência geográfica podem ser os fundamentos para a participação da vida em sociedade.

Dentre as competências gerais para a educação básica, a BNCC coloca:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018c, p. 09).

Já a lei que instituiu a Reforma do Ensino Médio não apresentou nenhuma discussão sobre o tema da cidadania. Como se trata de uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é interessante observar o disposto quanto ao tema na lei:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, *tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

[...]

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, *assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho* e em estudos posteriores.

[...]

Art. 35. *O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:*

[...]

II - *a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores* [...] (BRASIL, 1996, grifos meus).

Nos trechos que reproduzi acima duas questões são relevantes: 1) a dimensão da cidadania aparece sempre atrelada a formação profissional para o trabalho; 2) sempre é projetada para o futuro, a educação para a cidadania é uma preparação para algo que acontecerá depois. Tura, Macedo e Marcondes (1999) ao analisarem a questão da cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais chamam a atenção dessa projeção para o futuro em contraposição a possibilidade de vivência e exercício da cidadania já no processo educacional em si, afinal, os alunos *já são* cidadãos. Também, as autoras atentam para a perda do “caráter dinâmico deste conceito, o que pressupõe uma atuação no sentido não só de sua consolidação, mas de sua criação/recriação” (p. 72).

Os signatários das cartas públicas ao atrelarem os conhecimentos da disciplina à Geografia e a promoção de sociedades mais justas, atuação pela construção de um mundo transformado contra desigualdades, ampliam os sentidos atribuídos ao termo para além daqueles ligados ao trabalho e a sua projeção para um futuro posterior ao processo educacional.

- *A Geografia como promotora de uma criticidade e ferramenta para a transformação do mundo (SDs 49, 50, 51, 53, 54, 59, 66)*: nesse ponto, novamente, a memória discursiva da disciplina se faz presente. Passados quarenta anos da renovação da disciplina, a circulação dos sentidos que associam a Geografia que se ensina na escola com a produção de pensamento crítico continua bastante expressiva e ainda se configura como um eixo organizador/explicativo do trabalho pedagógico.

Aqui a cenografia que foi produzida nos textos é recuperada: em conjunto aos demais ataques à população brasileira, a possibilidade acenada de não-obrigatoriedade da Geografia no Ensino Médio e, uma provável, extinção ou diluição da disciplina e das Ciências Humanas em geral é uma tentativa de cercear o pensamento livre e crítico. Dessa maneira, o mundo da globalização, de transformação acelerada e contínua, das injustiças e da crescente exploração sobre as classes mais pobres é o que retira a Geografia da escola e, ao mesmo tempo, se constitui em razão para sua presença, uma vez que é precisamente interpretar e ter uma visão (e ação) crítica e reflexiva sobre o mundo um dos papéis da Geografia. Esse sentido de legitimação para a Geografia se liga, então, a outros sentidos construídos para a Geografia: o da formação para a cidadania e da ferramenta para compreender o mundo em transformação.

- *A Geografia e o desenvolvimento de um Raciocínio Geográfico/Pensamento espacial/ Pensamento Geográfico (SDs 50, 58, 59, 62, 63)*: A relação entre pensamento espacial e raciocínio geográfico e a construção de sentidos para a Geografia na escola, bem como sua legitimação enquanto saber escolar tematizarei de forma mais explícita no item 6.3. Isso decorre de sua instituição como fundamento central da Geografia para o Ensino Fundamental na terceira (e definitiva) versão Base Nacional Comum Curricular.

Ainda que a totalidade dos documentos que analiso nesse *corpus* discursivo se contraponha de alguma maneira aos sentidos instituídos para a Geografia, essas ideias são utilizadas como elemento de sua legitimação na escola. Certamente que com conteúdos muito diferentes do que aqueles que foram hegemônicos com a versão final da BNCC. Todavia, esse movimento é interessante, pois aponta para a circulação de sentidos no pensamento geográfico brasileiro contemporâneo que atrelam formas específicas de pensar da Geografia a sua legitimidade e importância

social, sobretudo naquilo em que se discute o trabalho nas escolas. Girotto (2019) e Costa (2021) apontam essa circulação como derivada da aprovação da BNCC, mas é possível encontrar registros de produção acadêmica anteriores a essa aprovação como os trabalhos de Richter (2010), Girotto (2015) e mesmo em autores clássicos da Geografia, como é o caso de Paul Vidal de la Blache (2019 [1914]).

De toda forma, nos documentos públicos aqui analisados, a presença do raciocínio geográfico é atrelada a outros dos sentidos que apresento sintetizados nesses cinco eixos, como a questão da criticidade e ação sobre a realidade, na apreensão e reconhecimento do mundo, bem como no domínio de ferramentas para entender o mundo em transformação. De forma semelhante, o raciocínio geográfico aparece atrelado a outro elemento que será discutido também na seção 6.3, sobre as diferentes versões da BNCC: a contextualização do conhecimento em Geografia. Nas cartas públicas, além de outros elementos, o raciocínio geográfico aparece como algo que permite uma contextualização do saber da Geografia, relacionando condição e consciência espacial, conectando saberes sobre o mundo e o lugar – esse último entendido como o contexto imediato de vivência do aluno. A dimensão da contextualização é um dos nexos centrais do conhecimento na escola, nas diferentes versões da BNCC.

- *A Geografia enquanto ciência e seu instrumental teórico-conceitual (SDs 49, 50, 52, 56, 57, 60, 64)*: nesse eixo há um apelo as condições mais gerais de organização e estruturação do pensamento geográfico, bem como sua caracterização como ciência. Parece haver uma tentativa de deslocamento da legitimidade que a Geografia possui enquanto ciência institucionalizada para a Geografia enquanto disciplina escolar. Em alguns dos documentos, a simples menção ao caráter científico se estabelece como justificativa para a manutenção da disciplina no currículo escolar. Também é notório o atrelamento da ciência Geográfica à Geografia das escolas, tomando a ciência de referência como eixo central organizador do trabalho pedagógico e, como consequência, da sua legitimidade. Por fim, esse entrelaçamento da Geografia das escolas à ciência de referência se fundamenta na sua condição de possibilitadora da prática e da intervenção sobre o mundo, evocando muito do que aparece no eixo que trata da Geografia como promotora de uma criticidade e transformação do mundo. Também aqui há a confluência de sentidos com aqueles que se desenvolvem na BNCC: a legitimidade por via da ciência de referência e a centralização do

conhecimento da disciplina escolar nela. Entretanto, os fins aos quais isso se dirige são diversos: nas cartas e documentos, essa relação é necessária para compreensão e intervenção sobre o mundo; na BNCC, conforme discutirei mais a frente, essa relação está ligada ao desenvolvimento de competências e habilidades que também servirão de intervenção sobre o mundo, mas não numa perspectiva de relação com injustiças e desigualdades sociais, numa perspectiva individual

6.2 A INTERLOCUÇÃO OFICIAL

Na construção dos *corpora* discursivos dos itens anteriores precisei estabelecer uma relação entre meus objetivos de pesquisa e uma dispersão de textos: dentre as possibilidades abertas pelos critérios que elegi, quais documentos possuem pertinência aos meus objetivos? Nessa seção, por outro lado, trabalho com um conjunto de dados cuja totalidade, aparentemente, estava definida antes mesmo de meu trabalho de seleção, os pareceres encomendados pelo MEC para avaliação dos segmentos de versões da Base Nacional Comum Curricular que possuem repercussão sobre a área de Geografia.

Em primeiro lugar, é necessário pontuar o uso da palavra “aparentemente” no parágrafo anterior. Utilizei-a para colocar em suspeição minha própria afirmação de que a totalidade era anterior ao meu movimento de pesquisa e análise. Afinal, uma vez estabelecidos critérios, recortes poderiam ser feitos dentro do conjunto de documentos. Antes de tudo há um primeiro processo de exclusão: me apropriei apenas dos documentos relacionados à Geografia. Poderia ter utilizado aqueles voltados a outras disciplinas e à área de Ciências Humanas, mas alinhado aos meus objetivos de pesquisa, cerceei as análises àqueles voltados à Geografia. Restaram, desse modo, sete documentos referentes à primeira versão da BNCC e três documentos referentes à terceira versão (Quadro 04) ¹¹².

¹¹² A seção “Histórico” do site oficial do MEC para a BNCC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>) disponibiliza links para as páginas de pareceres críticos em dois pontos da linha do tempo: primeiro, em conjunto ao item que anuncia a publicação online da primeira versão (16/09/2015); depois, na entrada que aponta o início de uma terceira redação em agosto de 2016. Nos comentários relativos a segunda versão (03/05/2016), há a divulgação de relatórios sínteses que indicam os resultados provenientes dos seminários de debate desse segundo documento (realizados por todo o país entre 23/06 e 10/08/2016). Assim, não há indicação da existência de pareceres sobre a segunda versão e, caso tenham sido elaborados, não foram divulgados. Também é importante pontuar que não está divulgada no site a versão que foi efetivamente avaliada pelos pareceristas do terceiro documento. Não é possível saber se após a avaliação dos leitores críticos essa versão foi modificada antes de ser enviada para o Conselho Nacional de Educação.

Quadro 04 – Pareceres encomendados pelo MEC sobre primeira e terceira versões da Base Nacional Comum Curricular.

| Autor | Instituição | Data | Documento |
|--|---|------------------------|------------------|
| Amélia Regina Batista Nogueira (NOGUEIRA, s/d) | Universidade Federal do Amazonas (UFAM) | Sem indicação de data. | Primeira versão. |
| Dirce Maria Antunes Suertegaray (SUERTEGARAY, 2016) | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | 13 de Janeiro de 2016 | Primeira versão. |
| Douglas Santos (SANTOS, s/d) | Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) | Sem indicação de data. | Primeira versão. |
| José Eustáquio de Sene (SENE, 2015) | Universidade de São Paulo (USP) | 29 de dezembro de 2015 | Primeira versão. |
| Marcos Antônio Campos Couto (COUTO, s/d) | Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) | Sem indicação de data. | Primeira versão. |
| Nestor André Kaercher (KAERCHER, 2016) | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | 13 de Janeiro de 2016 | Primeira versão. |
| Vânia Rubia Farias Vlach (VLACH, s/d) | Universidade Federal de Uberlândia (UFU) | Sem indicação de data. | Primeira versão. |
| Ronaldo Goulart Duarte (DUARTE, s/d) | Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) | Sem indicação de data. | Terceira versão. |
| Helena Copetti Callai (CALLAI, 2017) | Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) | Janeiro de 2017. | Terceira versão. |
| Carolina Machado Rocha Busch Pereira (PEREIRA, 2017) | Universidade Federal do Tocantins (UFT) | 12 de janeiro de 2017. | Terceira versão. |

Fonte: elaboração do autor com base nos dados do Portal da Base.

De maneira semelhante, uma vez estabelecida essa primeira aproximação, poderia trabalhar apenas com os textos de pareceristas ligados à produção de material didático, poderia escolher analisar apenas textos de pareceristas com produção acadêmica e outros recortes. Todavia, novamente aqui, o estabelecimento prévio de um agrupamento dos sujeitos envolvidos não se mostrou pertinente. Recuperando o já afirmado anteriormente: ocupo-me dos discursos sobre a Geografia e não dos discursos dos Geógrafos ou outros associados. A autoria, conforme

discutirei mais a frente nesta seção, é um dos efeitos de sentido que procuro nos textos, após selecioná-los conforme os gestos de pesquisa. É assim que, um conjunto de textos, aparentemente fechado e pré-definido, na verdade, é uma construção quando convertido em *corpus* de análise.

Em segundo lugar, é necessário debater a pertinência em se analisar esses documentos. Após a redação da chamada “versão preliminar da base” (a primeira versão), o MEC abriu duas frentes de consulta quanto a BNCC: uma aberta e pública no Portal da Base¹¹³ (entre 25 de setembro e 15 de dezembro de 2015) e outra direcionada a “especialistas de notório saber em sua respectiva área, convidados pelo MEC na condição de leitores críticos” (BRASIL, 2016b,p. 01). Além disso, também houve “pareceres realizados por associações científicas, bem como contribuições advindas da participação dos assessores e especialistas em reuniões com associações científicas, em universidades e escolas das diferentes regiões do país” (BRASIL, 2016b, p. 06). No caso específico da Geografia, houve um convite para uma primeira reunião com a AGB e a ANPEGE. Tal reunião ocorreu no dia 03 de março de 2016 (após a primeira versão da base, portanto). Foi realizado um convite para uma segunda reunião no dia 12 de abril de 2016, mas houve negativa das duas associações em participar, por entender que a reunião não contemplaria o que, de fato, entendiam que deveria ser a participação delas no processo de construção da base. Após a redação da segunda versão, houve a realização de seminários estaduais nas 27 unidades federadas, com a participação de professores, gestores e especialistas, sob a organização do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Desses seminários foram coletadas análises e sugestões oriundas das secretarias estaduais de educação e dos participantes dos seminários. Sobre a Geografia, de todas essas contribuições estão disponíveis para acesso público apenas os pareceres encomendados, relatórios com sínteses estatísticas das contribuições on-line realizadas por indivíduos, organizações e escolas e relatórios com sínteses (qualitativas) das contribuições levantadas pelas unidades federadas durante os seminários¹¹⁴.

¹¹³ BRASIL. Ministério da Educação. **Portal da Base**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 19 de novembro de 2021.

¹¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Relatórios e Pareceres**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>>. Acesso em 19 de novembro de 2021.

Todas essas ações apresentadas no parágrafo acima tratam do MEC buscando uma interlocução e legitimação para o documento que se desenhava naquele momento. Chamo essa interlocução de “interlocução oficial” por não terem sido espontâneas e terem sido consideradas diretamente na produção do documento curricular. Daí advém a importância de analisá-la em meu trabalho. Os pareceres colocam em circulação sentidos sobre a Geografia que se ensina na escola que legitimam, contestam ou se propõem a modificar aqueles enunciados pela base. São um testemunho público das possibilidades de interdiscurso estabelecidas durante o momento discursivo que foi instalado com as mudanças na educação básica. Apesar de se referirem a documentos distintos (a primeira e a terceira proposta de Base), faço a análise em conjunto por entender que são documentos com características semelhantes (conforme discuto a seguir) e porque meu objetivo principal é capturar os sentidos que colocam em circulação sobre a Geografia no contexto do processo de produção de um documento centralizador das diretrizes curriculares. Assim, as marcas que as diferenças entre os documentos vão produzir sobre os pareceres aparecerão nas minhas análises na medida em que influenciaram a redação dos leitores críticos.

Os textos selecionados apresentam algumas características que os distinguem daqueles analisados anteriormente neste trabalho. É uma produção com algum grau de institucionalização, já que se trata de uma resposta a uma demanda apresentada pelo Ministério da Educação. Foram encomendados como parte da burocracia estipulada para a produção da base e, ao mesmo tempo, constroem essa mesma burocracia que os proponentes do currículo nacional reivindicam para legitimar o processo de construção dela. Ou seja, são reconhecidos como interlocução oficial, legitimada e legitimam o processo que lhes dá esse poder. Nesse contexto, estão submetidos a um regime de construção de verdade diferente dos demais: possuem um objetivo bastante claro e restrito (a análise das proposições para a Geografia das escolas brasileiras), bem como precisam seguir um roteiro previamente estabelecido com um direcionamento dos tópicos que deveriam ser abordados. Nem todos os pareceristas seguiram o roteiro de forma rígida; alguns nem mesmo fizeram menção direta ou indireta aos itens que constavam dele, mas, de alguma forma, todos navegaram pelos pontos sugeridos/demandados.

Essa dimensão que, de algum modo, coloca restrições mais imediatas à produção dos pareceres se combina a algumas outras ligadas à própria natureza do

documento e do campo em que eles se inserem. Apesar de inserido em um contexto fugaz (a avaliação intermediária de produção de um documento perene), há a consciência de que o registro da avaliação também será perene, uma vez que será disponibilizado publicamente *on-line* por tempo indeterminado e podendo ser replicado infinitamente. Além disso, todos os autores estavam, naquele momento, ligados a instituições de ensino superior e possuem carreira acadêmica (ainda que alguns se destaquem mais por sua produção como elaboradores de materiais didáticos). Isso faz com que o regime de produção de verdade estabelecido pelas exigências daqueles que encomendaram a avaliação, bem como o contexto conflituoso e contestado em que a base estava sendo produzida se combinasse ao que é corrente na academia e no campo da Geografia Acadêmica. Existe ainda a correlação com discursos provenientes do campo da Educação/ Ensino de Geografia e discursos jurídicos (a referência a outros documentos curriculares respaldados por leis ou a leis específicas que objetivam regular a atividade educacional). Daí deriva uma relação bastante complexa no texto, de interação entre formações discursivas bastante diferenciadas entre si, bem como a intertextualidade com outros documentos e leis, seja como elementos de contestação ou como reforço de proposições de alteração às propostas da base.

Os pareceres possuem um duplo endereçamento. Explicitamente tem como interlocutores a comissão de especialistas que redigiram as seções de Geografia na BNCC. Por outro lado, de forma implícita, se dirigem a toda a sociedade brasileira ou, ao menos, aqueles que possuem algum interesse no tema. Maingueneau (2008) chama a atenção para três possibilidades de interlocução de um texto:

[...] o *público real* (as pessoas que leem o texto), o *público genérico* (o público para quem o texto é destinado), o *leitor modelo* (o tipo de leitor que pode ser inferido a partir das propriedades do texto), o *leitor invocado* (aquele explicitamente especificado pelo texto) (p. 174 – grifos originais).

Nenhum dos pareceres apresenta um leitor invocado, todavia é explícito que o leitor modelo é aquele iniciado na linguagem e nos códigos típicos da produção acadêmica e, ao mesmo tempo, da circulação de sentidos da Geografia que se ensina na escola. O recurso à utilização de referências a autores, discussões teórico-epistemológicas e, ao mesmo tempo, referências à vulgata da disciplina, bem como a referência de que determinados termos, conteúdos e conceitos seriam típicos de

determinadas séries, demonstram essa construção de um leitor modelo. Também, é comum nos pareceres a menção aos professores da educação básica como um terceiro (em relação ao par eu-tu construído entre o parecerista e o leitor modelo), distante do que está sendo discutido ali. Em geral, através de contestação da forma como as coisas estão escritas e que não seriam compreensíveis para os profissionais da educação básica:

SD01: Conceitos como socioambiental, sociocultural, fixos e fluxos são conceitos contemporâneos cujo significado não é expresso no texto base, dificultando ao professor o entendimento mais preciso, ou mesmo a controvérsia, o debate presente no mundo acadêmico (SUERTEGARAY, 2016, p. 11).

SD02: A ideia de que haveria uma dimensão formativa no discurso geográfico é, assim, algo a ser explorado: quando nos relacionamos com professores da educação básica, facilmente verificamos uma associação direta e linear entre o que se ensina e o que se aprende, isto é, parte considerável dos professores carece de compreender que os conteúdos que ensinam, de fato, carregam consigo uma forma de ler o mundo e é isso que de fato importa (SANTOS, s/d, p. 19).

SD03: Com isso, ainda que alguns setores da sociedade, sobretudo nas universidades, possam reclamar de um “currículo fechado”, os/as professores/as teriam mais balizamento para o desenvolvimento dos conhecimentos dos diversos componentes curriculares. Creio que é importante fazer uma lista de objetivos claros e sem ambiguidades de forma a orientar o trabalho das escolas e de seus professores. Como será apontado a seguir, alguns dos objetivos são tão amplos que se torna difícil deduzir conteúdos de aprendizagem a partir deles. Como mencionei no início, é fundamental que o currículo escrito seja factível e oriente o trabalho dos/as professores/as (SENE, 2015, p. 08).

SD04: Que a base explicita uma concepção epistemológica que cresça a capacidade interpretativa e analítica da G [Geografia] para entender de forma plural e contraditória os fenômenos (sociais e naturais sempre de forma relacional) que estudamos. Isso precisa ser claro até para diminuir a pressão sobre os professores da EB [educação básica]: eles não precisam ‘saber tudo’ ou ‘ensinar tudo’ dos (imensos) oa [objetivos de aprendizagem]! Eles podem, mais do que ensinar ‘fatos’ ou ‘dados’ promover a postura indagativa e curiosa dos alunos. Eis a armadilha que a listagem dos oa pode engendrar: tornar o professor inseguro e ‘culpado’, pois não viu os oa número 1, 9 e 11, por exemplo. E, note que **alguns oa** – eu diria muitos - (é fácil ver isso em qualquer ano) **são verdadeiros programas de curso universitário, tamanha a vastidão** (KAERCHER, 2016, p. 11 – grifos originais)!

SD05: Mesmo quando os objetivos de aprendizagem são adequados à faixa etária do alunado, pergunto-me como o professor poderá atingi-los, caso sua formação inicial tenha sido precária. [...] Indago-me como o conjunto dos professores as decodificará (VLACH, s/d, p. 04).

Existe, assim, uma relação com uma cena genérica bem específica que é a dos gêneros relatórios e pareceres. Essa relação não é de submissão total às

características deles, uma vez que diferentes sequências, formatos e abordagens foram adotadas pelos autores. Todavia, os pareceres, tal qual é comum nesse gênero, são instrumentos de poder realizados pela escrita: o que foi enunciado nesses documentos, teve a possibilidade real de tensionar os sentidos que circulavam na primeira e terceira versões da base e provocar mudanças, além de representarem configurações específicas de poder dentro do campo da Geografia que se ensina na escola. Apesar de todas essas características que, de alguma maneira, impõem restrições na produção de sentidos, ao olhar o conjunto de pareceres é possível perceber dispersões e regularidade de sentidos e de suas construções, de forma mais acentuada do que em outros documentos que já analisei aqui (como nas cartas públicas e manifestos).

Em primeiro lugar, há uma dispersão na construção de cenografia nos pareceres. Cada um dos parecerista constrói uma cenografia diferente: há quem apresente sentidos para o ato de educar alguém (VLACH, s/d); há quem invoque o contexto de produção do documento e construa sentidos específicos para educação e escola (SANTOS, s/d); há aqueles que constroem sínteses do documento de referência como cenografia para os sentidos que virão posteriores (SUERTEGARAY, 2016; DUARTE, s/d); há quem apresente a história do currículo da Geografia (NOGUEIRA, s/d); há quem faça referência ao processo de construção da BNCC (SENE, 2015); há quem recupere o processo de construção do documento e também faça referência a escola pública brasileira e seu distanciamento das políticas públicas de educação (KAERCHER, 2016); há quem estabeleça as relações entre a BNCC e o cenário mais amplo das políticas públicas para a educação brasileira (COUTO, s/d) e quem contextualize esse mesmo cenário em relação a movimentos globais das políticas educacionais (PEREIRA, 2017) e, por fim, apenas um dos autores faz referências ao papel da Geografia na escola e sua relação com a educação, como introdução e cenografia da análise (CALLAI, 2017). Todos esses elementos constroem sentidos para contextualizar a BNCC previamente a análise que farão, mas, ao mesmo tempo, acabam estabelecendo os sentidos que irão guiar seus comentários.

É assim que, apesar de diversas, todas essas cenografias estabelecem uma relação com posicionamentos (de aceitação ou não, (des)valorização, legitimação ou contestação) frente à BNCC como um todo. Assim, os pareceristas ao se referirem ao documento em sua integralidade apresentam graus variados de adesão. É

interessante observar que, com exceção de Sene (2015), os autores dos documentos sobre a primeira versão tomam a precaução de estabelecer algum distanciamento, já os da terceira versão se distanciam menos, concentrando suas críticas mais às propostas e muito menos a ideia de construção de uma base nacional, como fica melhor explícito nas sequências discursivas a seguir:

SD06: A BNCC, sem dúvida, será fundamental para melhor orientar a construção do currículo e o trabalho dos/das professores/as das escolas de norte a sul do Brasil. [...] A construção da BNCC é um momento ímpar na educação brasileira e será fundamental para, finalmente, implantarmos um Sistema Nacional de Educação (SENE, 2015).

SD07: Nesse sentido, entendo que o futuro da educação, na sociedade brasileira, não depende da formalização de um currículo comum. Ou seja, a BNC não é a resposta mais adequada à atual situação de precariedade de professores e alunos, em quase todo o território, ainda que alguns avanços importantes ocorram pontualmente (VLACH, s/d).

SD08: Porque a solução não é 'técnica': reunir um grupo de acadêmicos gabaritados e fazer um belo texto para que os professores da Educação Básica o executem. Sempre é importante ver o contexto mais amplo para que os documentos legais tenham legitimidade e exequibilidade. E para que isso ocorra é fundamental engajar (seduzir?) os professores que estão nas salas de aula. [...] Portanto, a constatação de que a escola pública brasileira tem dado pouca resposta na promoção da aprendizagem com qualidade, baixa atratividade com os envolvidos com ela (sejam professores ou alunos), ou que esta escola tem tido dificuldades em manter os alunos nela já faz com que o movimento da discussão da BNCC seja válida e necessária, conquanto não seja mais uma formalidade legal e formal e sim uma política que perquire no sentido de buscar qualificar o que hoje está mal na escola brasileira (KAERCHER, 2016).

SD09: Bem... se isso é verdade (isto é, se em todas as atividades escolares aprende-se todas essas coisas¹¹⁵), então que diferença fará para o cotidiano escolar esse documento normativo do Ministério da Educação? (SANTOS, s/d).

SD10: Há uma compreensão de que as desigualdades regionais passam, também, pela desigual organização curricular. Assim, pensar um documento que norteie o ensino-aprendizagem da educação básica, faz-se necessário. Portanto, mesmo compreendendo que uma proposta curricular nacional não é a única variável a se considerar no processo de aprendizagem escolar, trazer a discussão e ao debate a Base Nacional Comum Curricular nos desafia a pensar o processo de ensino-aprendizagem no sentido de amenizarmos as diferentes maneiras de aprendermos e ensinarmos Geografia. [...] Chama-nos atenção ainda, o documento ser considerado como parte do "direito a educação"; não consideramos que os princípios que norteiam a base curricular demonstrem garantias de direitos, pois sabemos que o acesso a escola é que é garantia de direitos, ao estarem na escola os

¹¹⁵ Aqui o parecerista se refere ao seguinte trecho da primeira versão da BNCC: "[...] pois em todas as atividades escolares aprende-se a expressar, conviver, ocupar-se da saúde e do ambiente, localizar-se no tempo e no espaço, desenvolver visão de mundo e apreço pela cultura, associar saberes escolares ao contexto vivido, projetar a própria vida e tomar parte na condução dos destinos sociais" (BRASIL, 2015 *apud* SANTOS, s/d, p. 08).

sujeitos da educação têm garantias de aprendizagens e não direitos (NOGUEIRA, s/d).

SD11: A BNCC, para ser efetivada como prática curricular na perspectiva do combate às desigualdades brasileiras requer que as escolas públicas tenham condições mínimas de funcionamento em todo o território nacional. Caso contrário, serão desiguais as condições para atingir os propósitos da educação nacional e da própria BNCC; tornando a educação pública em reprodutora da desigualdade. [...] Portanto, já há uma base nacional curricular a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, mas também da tradição e das propostas curriculares das unidades da federação (COUTO, s/d).

SD12: A BNCC é o primeiro passo para a mudança do currículo nacional, e sua materialização no chão das escolas brasileiras deverá ser acompanhado de intenso debate, reflexão e novas propostas a partir das variadas e distintas realidades brasileiras. [...] Esperamos que a BNCC traga abertura para as melhorias de qualidade e infraestrutura das escolas, aprimoramento do trabalho docente e políticas para permanência dos estudantes. A mudança do currículo pode modificar o sistema educacional do Brasil e colocar em pauta outras questões pertinentes ao ensino, à escola e à educação em geral (PEREIRA, 2017, p. 17).

SD13: [...] todos devem ter o direito de aprender e serem educados para se inserirem no mundo com ferramentas intelectuais que lhes permitam decodificar a realidade vivida e compreender o seu papel como sujeitos do mundo. Uma proposição de Base Nacional Curricular Comum para todos os estudantes – crianças e jovens brasileiros pode se caracterizar como a possibilidade de que ocorra este acesso (CALLAI, 2017).

Após a leitura das sequências discursivas, nota-se, portanto, uma recuperação da cenografia para o estabelecimento da posição do parecerista quanto à base. Desse modo, Vlach (s/d) parte das reflexões sobre o que é educar alguém para colidir esse entendimento com as aspirações de uma Base Nacional Comum no contexto da educação brasileira (SD07); Kaercher (2016) constrói um sentido de insuficiência da BNCC para resolver questões da educação pública nacional se não forem pensadas estratégias que façam com que ela seja mais do que um documento frente ao contexto que ele desenhou anteriormente em seu parecer: a distância entre o pensar políticas de educação e aqueles que estão na escola (SD08); essa ideia de insuficiência também é levantada por Santos (s/d), porém com um sentido de insuficiência por redundância: frente ao que já ocorre nas escolas, a BNCC, do jeito como estava posta, pouco poderia colaborar com a superação de impasses da escola brasileira (SD09); Nogueira (s/d), por sua vez, inter-relaciona as desigualdades históricas na constituição de um currículo nacional com a abordagem da BNCC e, ao mesmo tempo, aponta limites em suas ambições de efetivar direitos à educação (SD10); por fim, frente à cenografia desenhada por Couto (s/d) de crise e desigualdade na educação nacional, a base não apenas não se configura em instrumento eficaz de resolução desses

problemas, como pode vir a agravá-los (SD11). Por outro lado, os redatores dos documentos que versam sobre a terceira redação (SDs 12 e 13) depositam maior esperança no potencial da base em contribuir com a superação de alguns dos impasses da educação brasileira.

Há, portanto, a construção de um distanciamento ou aproximação entre os autores e a base que, em geral, está amparado na relação da base (e suas promessas) com a escola e a educação brasileira: “precisamos de outras coisas, não da base” ou “não apenas da base” ou “a base é uma possibilidade”. De todo modo, circulam entre os textos os mesmos sentidos de crise e desigualdades na educação nacional que permearam as cartas e manifestos analisados anteriormente. Em ambos os casos, há uma contraposição entre o papel da Base (e no caso das cartas públicas, também da Reforma do Ensino Médio) em resolver essa situação de crise. Todavia, de forma diferente, aqui, nos pareceres, a construção dessa oposição se dá em direção a uma tentativa de reposicionamento dos sentidos e ambições que um currículo nacional pode ter, enquanto nas notas públicas, a direção é na negação desse documento (e da Reforma). Em ambos os casos se estabelece um interdiscurso com muito do discurso dos defensores da base que atrelavam transformação e qualidade na educação brasileira a existência de um documento curricular nacional. Se os defensores identificavam um grande peso na inexistência de uma normativa nacional nas origens dos problemas da educação brasileira, os autores das cartas abertas e dos pareceres constroem outros sentidos para a crise da educação, como algo muito maior do que a ausência de uniformidade curricular.

Enquanto pareceres sobre um documento, os textos apresentam uma interpretação que seus autores fazem das versões preliminares da BNCC. Essa dimensão da interpretação com o controle da deriva do texto permite que sejam feitas algumas considerações sobre a questão da autoria. Na escrita de um texto com algum grau de institucionalização e controle externo (as demandas de análise por parte dos solicitantes), a tendência é que haja um apagamento da figura do autor. Esse recurso é possível através da busca por uma objetividade e pela fundamentação das considerações expressas com o apoio a citações e outros autores, típico da produção acadêmica. Os pareceres apresentam, dessa maneira, um deslizar entre uma escrita mais guiada pelas regras do discurso acadêmico (objetividade, anulação de si, recurso a citações, utilização de teorias e conceitos) e, ao mesmo tempo, uma escrita mais interpretativa e opinativa. Também, é preciso considerar que os autores, como

explorarei de forma mais sistemática a frente, a todo o momento fazem referência ao linguajar típico e a conceitos e temas colocados como tradições da Geografia Acadêmica e daquela que se ensina na escola. É nesse deslizar que reside o controle da deriva do texto e que permite enxergarmos a autoria.

Esse processo precisa ser interpretado dentro da relação dos pareceristas com o campo da Geografia: todos gozam de determinado prestígio na intersecção entre a Geografia Acadêmica e aquela que se ensina na escola. Assim, ainda que o documento curricular esteja inserido no campo da discussão da política educacional, esse deslizar entre uma escrita mais alocada dentro dos rigores acadêmicos e outra mais fluida, trata do cuidado em legitimar a sua própria competência como analista do documento curricular, seja frente ao governo que encomendou o documento, aos professores da educação básica e aos demais participantes do campo da Geografia Acadêmica. De forma sintética, é o recurso a um jeito de escrever, o diálogo com o que é “tradição” no campo da Geografia que se ensina nas escolas e a Geografia Acadêmica que legitima as considerações expressas, os autores dos textos e, ao mesmo tempo, constrói suas características como enunciadores.

Os propósitos dos documentos fazem com que não haja uma defesa explícita da pertinência da Geografia como disciplina da educação básica. Nos textos, a base já é dada como um fato consumado. Por outro lado, na época da produção dos pareceres sobre a primeira versão, ainda não se divisava no horizonte a Reforma do Ensino Médio, tampouco a exclusão da obrigatoriedade da Geografia. Já no momento de produção dos pareceres sobre a terceira versão, a reforma já estava na ordem do dia. Mesmo assim, não há nos textos discussões sobre este fato. Desse modo, no processo de análise e crítica são disputados os sentidos que o documento curricular iria instituir, diferentemente das cartas abertas, nas quais a disputa é pela construção de uma legitimidade da presença da Geografia *na* ou *apesar da* base e da Reforma.

Existe uma regularidade nos pareceres quanto a uma contestação da relação apresentada para a Geografia com as demais Ciências Humanas:

SD14: O primeiro item indica como objetivo das Ciências Humanas: “Entender a sociedade como fruto da ação humana que se faz e refaz historicamente.” (BRASIL, 2015, p. 240). Aqui sugiro acrescentar “no espaço geográfico” para contemplar o componente curricular Geografia (Sociologia e História já estão contempladas). Com isso, a redação ficaria: Entender a sociedade como fruto da ação humana que se faz e refaz historicamente no/do espaço geográfico. Assim como não há nenhuma sociedade a-histórica, também não há nenhuma sociedade a-espacial. A sociedade, como

fica evidente no segundo item, se constrói em sua relação com a natureza, portanto, no/do espaço produzido por ela (SENE, 2015, p. 03).

SD15: A construção teórica sobre a constituição da Geografia como ciência é ampla e questionável. Dizer que a Geografia se interessa pelas relações dinâmicas entre elementos humanos e não-humanos, materiais e imateriais (p.265) implica em ocultar o conceito de natureza numa construção dita não-humana de difícil compreensão e não usual, inclusive, contemporaneamente, no contexto deste componente curricular. [...]

Ao estabelecer as relações da Geografia com os demais componentes curriculares da área das Ciências Humanas, apresenta-se no texto uma série de exemplos com os quais concordamos. Entretanto, não se pode esquecer, como foi dito no parágrafo inicial do texto referente à Geografia, que este componente, como ciência humana, interage com as ciências naturais, portanto, há um diálogo fecundo relativo à diferentes temas, dentre os quais destacamos a questão ambiental. Lembra-se que a questão ambiental não é exclusivamente vinculada à sustentabilidade, que aliás aparece nos objetivos das ciências humanas, sem conceituação. É importante lembrar que há significativo debate sobre o sentido dado a esse termo em diferentes concepções de mundo. Este debate não aparece no texto da BNCC e, se a proposta aqui é desenvolver a cidadania, há a necessidade de explicitar esta divergência conceitual (SUERTEGARAY, s/d, p. 4-5).

SD16: Vale considerar, num primeiro movimento, que ciências humanas é uma área, como está afirmado no subtítulo do documento-base(236DB) e que área do conhecimento é algo de difícil conceituação (p. 11)

[...] Na Geografia, considerou-se (e ainda alguns consideram) que somente a chamada Geografia física seria científica e, como nós geógrafos sabemos bem, o neopositivismo procurou, na matematização do discurso geográfico, conferir o *status* de cientificidade à chamada Geografia humana. [...]De qualquer maneira, considerando que a bibliografia sobre o tema é conhecida e vale ser reconsultada, o certo é que a noção de área do conhecimento carece que fundamento epistemológico (SANTOS, s/d, p.)

[...] Por fim, e para que possamos nos dirigir diretamente à leitura do componente curricular Geografia, a página 238 (DB) traz mais uma listagem de objetivos, dentre os quais realço somente o início do segundo, onde se afirma que, dentre os objetivos da área de Ciências Humanas, um deles seria "Analisar processos e fenômenos naturais, sociais, filosóficos, sociológicos, históricos, religiosos e geográficos". Alguns questionamentos sobre a afirmação:

- Analisar fenômenos naturais na área de ciências humanas quer dizer o quê?
 - Voltando ao ponto: em que medida é possível uma sociedade desvinculada da natureza a ponto de se identificar os fenômenos de forma separada? [...]
- (SANTOS, s/d, p. 14).

SD17: As grandes áreas do conhecimento do ENEM e das Diretrizes Curriculares e, agora, da BNCC, são apenas uma classificação arbitrária dos campos científicos. Não constituem ciência! Não há uma epistemologia das ciências humanas ou naturais, mas das disciplinas e campos científicos que se constituíram a partir do século XVIII e sobretudo no século XIX, através de uma história marcada por diferentes tendências filosóficas e variadas experiências positivas e negativas de integração. Todas as ciências constituem-se através de e se materializam em linguagens. A geografia nunca se encaixou perfeitamente nas ciências humanas e nem nas ciências naturais. O ser humano pode ser interpretado como um objeto de estudo da história natural e, simultaneamente, social (COUTO, s/d, P. 11-12)

SD18: Constata-se uma defasagem considerável entre a "Apresentação da Área de Ciências Humanas" (p. 257) e os objetivos de aprendizagem da

Geografia. Os objetivos gerais da área de Ciências Humanas são pertinentes. Problema: como realizá-los na disciplina Geografia? Acima, já coloquei os riscos de se elencar - apenas isso - as quatro dimensões formativas da Geografia. A interdisciplinaridade é uma ferramenta importante para atingir os referidos objetivos. Por sinal, ela aparece no texto do componente Geografia. (VLACH, s/d, p. 5)

A leitura das SD14 a 18 permite identificar que esse tensionamento dos sentidos que alocam a Geografia no conjunto da área de Ciências Humanas é feito por meio de um questionamento à própria existência de uma “área do conhecimento” sob esse rótulo, bem como pela alocação da Geografia nela, cujo maior ponto de tensão seria o papel da disciplina frente à discussão das questões referentes à natureza. Historicamente, “a individualidade geográfica foi frequentemente analisada segundo um ponto de vista interno, em oposição a um ponto de vista externo que a definiria em relação às outras disciplinas” (GOMES, 2000, p. 14). É assim que no seu processo de institucionalização, ao longo do século XIX, num contexto em que outras disciplinas também passavam pelo mesmo movimento e de relação íntima e interdependente entre a emergência da modernidade e de um modo de fazer ciência, a Geografia tomou para si a responsabilidade de estudar o mundo, na sua relação entre o físico e o social (GOMES, 1997). Como já discuti no segundo capítulo dessa tese, estudar o mundo, na verdade, trata de instituir uma imagem sobre o mundo, criando uma re(a)presentação dessas relações, nunca transparente, mas sempre mediada por fatores históricos, políticos e sociais. Assim, a tarefa de entender ou construir uma imagem do mundo foi perseguida a partir do prisma da relação entre o físico e o social, a sociedade e a natureza ou homem e o meio (como foi variando a definição ao longo do tempo). Historicamente, essa foi a responsabilidade auto-atribuída da Geografia. Coerente com o pensamento científico moderno que separou sociedade e natureza, a oposição entre Geografia Física e Humana, bem como seu pertencimento (e filiação teórico-metodológica) às Ciências Humanas ou Ciências da Natureza, acompanhou o desenvolvimento da disciplina. Em verdade, esse foi mais um dos antagonismos e dualidades legados pelas origens modernas da disciplina, tal qual as oposições “geral/regional; matemática/descritiva; explicativa/compreensiva; sistemática/ do particular; objetiva/subjetiva” (GOMES, 2000, p. 339) e outras.

Daí decorre a dificuldade de aceitação, por parte dos pareceristas, sem maiores questionamentos, da alocação da Geografia como ciência humana. Há um temor de um abandono de uma das partes que, historicamente, foi considerada indissociável: a

natureza. Na história da disciplina, esse debate gerou posições diversas, como, por exemplo, a consideração da Geografia Física como uma ciência humana (MENDONÇA, 1996); totalidade entre as duas áreas como uma “ilusão” (GOMES, 1997); a fragilização da Geografia Física a partir da influência positivista ao longo do Século XX, cindindo-a da Geografia como um todo (SUERTEGARAY, 2001) e outras. Santos (s/d) chama a atenção para a institucionalização da cisão quando lembra que na burocracia da ciência brasileira Geografia Física e Geografia Humana são duas áreas apartadas, cada qual com lógicas próprias e divisão de trabalho acadêmico.

No ensino, a crítica a essa cisão emerge com força nos anos 1980 com o movimento de renovação. O movimento criticava a fragmentação do ensino nas abordagens da Geografia Tradicional que dicotomizavam sociedade/ natureza nas suas explicações. Afinal, se uma das principais justificativas para a renovação do ensino estava na construção discursiva de uma imagem do mundo transformado e na insuficiência da Geografia de até então em produzir uma explicação coerente sobre ele, esse mundo novo se caracteriza por uma complexificação das relações entre sociedade e natureza, com a questão ambiental como um problema que deveria ser abordado pela disciplina. Partindo da ideia de que “a ciência de uma época se inscreve necessariamente na representação do mundo desta época e se aceitarmos, ainda, que a geografia tem justamente como principal tarefa apresentar uma imagem renovada do mundo” (GOMES, 2000, p. 10), é compreensível a contraposição a relação Geografia-Ciências Humanas como fato definitivo.

É assim, na continuidade da circulação desses sentidos (a Geografia e a re(a)apresentação do mundo pelo prisma da relação sociedade natureza; a questão ambiental como ponto de articulação entre o físico e o social) que os pareceristas constroem um sentido para a disciplina distinto daquele proposto pela classificação da BNCC: limitar a Geografia à área das Ciências Humanas é enfraquecê-la em seu propósito explicativo, tanto sobre o mundo (como algo externo) quanto sobre a própria sociedade. Enxerga-se aí uma deslegitimação da Geografia e a afirmação dela como algo para além dessa classificação é uma forma de recuperar a legitimidade epistemológica que a BNCC nega.

A organização de um sentido para a Geografia e sua legitimidade em torno da relação sociedade-natureza, bem como de sua dimensão de “explicação/produção de imagem sobre o mundo” é tamanha que nos pareceres voltados ao documento da

terceira versão também são colocados em movimento proposições sobre isso. Considerando as seguintes SD:

SD19: O tópico “Ciências humanas no Ensino fundamental” já estava presente na primeira versão da BNCC (2015, p. 238) e na segunda versão revisada. Foi alvo de inúmeras críticas, dentre elas o parecer de Suertegaray (2016, p. 4), que chamou a atenção para a pouca importância dada ao conceito de natureza, e, para o uso de “elementos humanos e não- humanos, materiais e imateriais” num contexto delicado em que cabiam interpretações difusas. Na terceira versão essas questões estão solucionadas (PEREIRA, 2017, p. 08).

SD20: [...] na proposta aparece o realce à questão do meio físico, das temáticas ambientais priorizando a questão da natureza e não a relação entre os homens [...]. A proposta toda é bastante centrada no meio ambiente, na questão ambiental, na sustentabilidade e nos exemplos da Geografia Física. [...] A acentuada e forte orientação na proposta da Geografia para abordar a temática ambiental e a sustentabilidade pode mascarar a realidade vivida na medida em que desloca a discussão da sociedade e do espaço construído diante das condições históricas e sociais de sua produção e organização (CALLAI, 2017, p. 4-5).

SD21: O sexto e último eixo, “Ambiente e Sustentabilidade” é absolutamente indispensável e contribui decisivamente para outro mérito do documento, que vem a ser o rompimento com a dicotomia entre físico e humano nos programas e livros didáticos de Geografia. Para reforçar essa contribuição, entendemos que manter a formulação “Sistema Terra” pode gerar leitura oposta à pretendida e apontar para uma semântica referente apenas à dimensão natural do espaço geográfico. Nossa sugestão seria algo na linha: “Sistema Terra e Sociedade” (DUARTE, s/d, p. 04).

Pereira (2017, SD19) ao considerar como “solucionada” as questões apresentadas por Suertegaray (s/d, SD15) corrobora com essa visão da Geografia como a interpretação do mundo pelo prisma da relação sociedade-natureza. Da mesma forma, Callai (2017, SD20) ao reclamar do peso excessivo dado às questões físico-naturais, tensiona essa relação produzindo uma imagem para a disciplina como equilibrada entre as duas dimensões, natural e social, e não apenas voltada a um. Duarte (s/d, SD21) também vai pelo mesmo caminho. Ou seja, se os pareceristas da primeira versão questionavam a organização em torno do que entendiam ser uma aproximação maior com o humano, aqui parece que a correção provocou um desequilíbrio em outro sentido. Por fim, para Duarte (s/d, SD21) a terceira proposta de base é meritória por romper com a dicotomia e encontrar o equilíbrio no estudo da natureza e da sociedade. O que é possível sintetizar é que, mesmo que as interpretações sobre a forma como o documento conduz a questão variem, todas possibilitam aos autores a construção de sentidos para a Geografia na escola como

organizada e legitimada pela sua explicação do mundo assentada na relação sociedade-natureza.

Ainda nesse aspecto da relação da Geografia com o mundo, há também um tensionamento das dimensões formativas propostas pela primeira versão da BNCC: O sujeito e o mundo, o lugar e o mundo, as linguagens e o mundo e as responsabilidades e o mundo:

SD22: Complementando a análise conceitual, faz-se as seguintes considerações sobre os recortes espaciais de referência à geografia trazidos na proposta. (...) Não é conceituado lugar, conceito importante, inclusive, porque nesta proposta se valoriza o espaço de vivências. (...) Observa-se, também, que nesta construção, o mundo se revela na expressão pelo mundo. Esta forma de expressar a relação do lugar com o mundo indica apenas compreender o mundo como um conjunto de lugares com menor ou maior grau de conexão (distribuição de locais), deixando de esclarecer que, quando se trata de pensar o lugar e o mundo na análise geográfica, é preciso explicitar que o lugar faz parte do mundo, porque nele está contido e é partir da compreensão da dinâmica mundial que ele se explica (SUERTEGARAY, 2016, p.)

SD23: O ponto de partida é que, em todas elas, repete-se a expressão “mundo”. Pode-se depreender que os autores conferem à expressão um suposto vínculo, em cada uma das proposições, ao sentido geral de Geografia. (...) O problema é que associar a Geografia a uma noção de mundo qualquer é algo vazio de significado. Vale considerar, como já o fizemos com outros exemplos, que o mundo enquanto tal é alvo de reflexão de todas as formas do pensamento: o pensamento religioso, filosófico ou o chamado saber científico – o mundo enquanto tal, nos seus diferentes aspectos e possibilidades, é o objeto de nossas reflexões; ele não pode, portanto, ser identidade suficiente para nos relacionarmos com um campo específico do conhecimento. Os autores já identificaram o caráter distributivo do fenomênico e o sentido de orientação e localização como fundamentos da Geografia; agora, a ideia de mundo coloca o fenômeno sem objetivo, o que torna impossível identificar o fundamento desse discurso científico específico e, por consequência, o processo de disponibilização de tais saberes no seio do sistema escolar. (SANTOS, s/d, p.?)

SD24: Penso que essa separação é um tanto artificial e dificulta a análise dos temas da Geografia. Não faz muito sentido separar as responsabilidades (dimensão 4) do sujeito (dimensão 1). A ação do sujeito no mundo sempre implica responsabilidades: uns têm mais, outros têm menos, mas todos têm. Assim como também me parece artificial a separação entre o sujeito (dimensão 1) e o lugar (dimensão 2). Esses conceitos são indissociáveis na dialética socioespacial. É como separar sociedade e espaço na análise geográfica, o que seria uma “amputação filosófica”, como já apontou Neil Smith (1988).

A polarização entre o lugar e o mundo (dimensão 2) também pode ser problemática porque toma os dois extremos das escalas geográficas, dos recortes analíticos da disciplina. A relação do lugar com o mundo é mediada por outras escalas geográficas, como o território e a região. (...) A propósito, qual é o conceito de mundo que se utiliza nessa dimensão? Mundo como sinônimo de globo terrestre, de planeta Terra? Ou mundo como sinônimo de espaço de vivências, de espaço de possibilidades? (SENE, 2015, p. ?)

SD25: Sem explicitar exatamente o significado, o texto indica 4 dimensões formativas dos saberes geográficos: o sujeito e o mundo; o lugar e o mundo; as linguagens e o mundo; as responsabilidades e o mundo (COUTO, s/d, p.?)

SD26: Mas o que vem a seguir parece mais central: de onde vem a ideias das 'quatro dimensões formativas dos saberes geográficos'? O sujeito e o mundo, o lugar e o mundo, as linguagens e o mundo e, por fim, as responsabilidades e o mundo! De onde surgiu tal sistematização? Ela parece cair pronta, mas de onde? Não deveria ter uma certa justificação para que o leitor pudesse entender a lógica da classificação/divisão (taxonomia)? E essa palavra 'mundo' que aparece toda vez? Não perde força explicativa, à medida que tudo acontece no 'mundo' ou é do mundo. Essa amplidão, vagueza no texto dá a ideia de que tudo cabe na G porque, afinal, tudo ocorre no mundo (KAERCHER, 2016, p.?)

Da leitura das sequências discursivas acima fica patente o questionamento do sentido atribuído à Geografia de explicação do mundo. Se por um lado a Geografia se auto atribuiu o papel de explicação do mundo, há aqui um questionamento da não-definição do que seria esse "mundo" proposto pela BNCC. Essa não definição é criticada por não conferir uma identidade para a Geografia no conjunto das demais disciplinas da educação básica (SDs 23 e 26). Também, há objeções a relação lugar-mundo. Essas questões adquirem um sentido maior quando se observa que os autores dos pareceres atribuem a outros elementos esse papel de identidade-legitimação da Geografia.

Na terceira versão da base, as quatro dimensões formativas são substituídas por seis unidades temáticas: "O sujeito e seu lugar no mundo"; "Conexões e Escalas"; "Mundo do Trabalho"; "Formas de representação e pensamento espacial"; "Protagonismo e práticas espaciais" e "Ambiente e Sustentabilidade". Os comentários dos pareceristas, a esse respeito, foram breves, porém, em geral, positivos:

SD27: Na nova versão temos outra apresentação, e a ideia de 'mundo', apesar de comparecer em todas as seis unidades, não está presente nos títulos, e diferente da primeira versão, não se trata de uma noção vaga de mundo, mas de uma relação geográfica que se estabelece em cada unidade temática (PEREIRA, 2017, p. 11).

SD28: Essa proposição [as seis unidades temáticas] merece ser eleita como o ponto alto da proposta da Geografia, pois desloca a fragmentação tradicional dos conteúdos escolares para dar a estes mesmos conteúdos a contextualização que permite fazer a análise geográfica.

Estudar o mundo a partir do olhar da Geografia envolve questões que são específicas da ciência geográfica e da disciplina escolar. Abordar os conteúdos considerando os eixos permite trabalhar em todo o Ensino Fundamental com este aparato didático pedagógico, de modo a complexificar e aprofundar o pensamento e o conhecimento (CALLAI, 2017, p. 5-6).

SD29: Em nosso ponto de vista, o título "O sujeito e o Mundo" pode ser entendido como uma tentativa de articular as escalas de análise local e

global, com possibilidade de superposição semântica com o eixo “Conexões e Escalas”. Em nossa avaliação, um título como “O sujeito e o seu Lugar no Mundo” cumpriria o duplo papel de reforçar o vínculo da proposta do eixo com a escala de análise do lugar de vivência do aluno, ao mesmo tempo em que deixa clara a proposta de não resvalar no localismo que desconsidera contextos mais amplos (DUARTE, s/d, p. 03).

Essa visão mais positiva da proposta e da relação da disciplina com a noção de “mundo” é construída tanto a partir da interpretação de uma melhor definição do termo, bem como da sua articulação com elementos (escala, lugar, conceitos e conteúdos) que conferem uma identidade e especificidade do seu uso na Geografia. Assim, continua a circular a relação estabelecida entre Geografia e explicação do mundo, porém positivada através de elementos que confirmam singularidades.

É assim que o sentido da Geografia na escola é ativamente construído em torno de tradições curriculares. Nesse aspecto, dois elementos são acionados como legitimadores da disciplina: as categorias e conceitos entendidos como tipicamente geográficos e a representação cartográfica. Importante observar que essa construção se dá através da disputa de sentidos com o que o documento preliminar institui. Existe uma contestação frente ao que se entende ser uma ausência de consistência na explicação e apropriação dos conceitos geográficos, bem como de uma maior clareza quanto o ensino da linguagem cartográfica.

No tocante a questão da Cartografia, circulam os sentidos relacionados à ideia de uma “alfabetização cartográfica”. Existe uma longa tradição teórica e metodológica que relaciona a produção e apreensão do conhecimento geográfico com as variadas formas de representação cartográfica. Na verdade, ao longo da história do pensamento geográfico, essas duas formas de apreensão do mundo se confundem, se relacionam e se legitimam (GIRARDI, 2000). A partir dos anos 1970/80 com o movimento de renovação da Geografia, muito da crítica efetuada contra os procedimentos da Geografia Tradicional recaem sobre o trabalho com mapas e sobre essa sobreposição entre o que seria fazer Cartografia e o que seria fazer Geografia. Ocorre, então uma transformação nessa relação e a Geografia

deixaria de ser construtora e passaria à condição de usuária dos mapas, o que poderia fornecer fundamentação para uma crítica das representações cartográficas. No entanto, a Geografia relegou-se ao papel de consumidora de mapas (GIRARDI, 2000, p. 42).

Por “consumidora de mapas” Girardi (2000) entende o processo no qual os mapas são utilizados como mera ilustração de um conhecimento efetivamente geográfico e como forma de legitimar a condição “verdadeiramente” geográfica da obra. Esse ponto é bastante importante, pois apesar desse divórcio, como discutirei mais à frente, no ensino, a Cartografia permanece como instrumento de legitimação da Geografia.

No tocante à disciplina escolar Geografia, também é histórica essa mesma relação com a Cartografia. Quando Lacoste (1997 [1976]) estabelece suas críticas à Geografia das escolas, assevera:

A geografia está, então, a tal ponto ligada à escola, na representação coletiva, que a carta da França ou o globo terrestre figuram sempre em local destacado, entre as imagens que estão expostas numa sala de aulas. Vai-se à escola para aprender a ler, a escrever e a contar. Por que não para aprender a ler uma carta? Por que não para compreender a diferença entre uma carta em grande escala e uma outra em pequena escala e se perceber que não há nisso apenas uma diferença de relação matemática com a realidade, mas que elas não mostram as mesmas coisas? Por que não aprender a esboçar o plano da aldeia ou do bairro? (p. 55).

Na passagem acima, ao relacionar Geografia e a escola, na verdade, o autor desenha uma relação entre representações cartográficas e processos de construção, leitura e compreensão de mapas como sinônimos de conhecimento geográficos. Aquela confusão a que me referi acima entre Geografia e Cartografia também está presente quando se considera a dimensão da disciplina que se ensina na escola.

A partir dos anos 1980 e, principalmente, nos anos 1990, ganha bastante destaque a noção de “alfabetização cartográfica” com a intenção de refundar essa relação Cartografia X Geografia. Nessa área, são pioneiras as discussões de Livia de Oliveira em sua tese de livre docência ([1978] 2009) e de Maria Elena Simielli em extensa produção a partir da segunda metade do fim dos anos 1980 (cf. SIMIELLI, 2009) e uma maior disseminação da expressão após sua inclusão nos PCN. De modo bastante sintético, a ideia de alfabetização cartográfica se ancora no princípio de que seria necessária uma “aquisição da linguagem cartográfica” (PASSINI; ALMEIDA; MARTINELLI, 1999, p. 125) como elemento indispensável para compreensão de produtos cartográficos. Há, de modo geral, uma concepção de alfabetização que é “aquela que vigorou durante muito tempo na área de alfabetização da linguagem escrita, ou seja, uma concepção de que bastaria o aluno conhecer os símbolos que compõem o alfabeto, decodificá-los para que o mesmo se alfabetizasse” (KATUTA,

1997, p. 41). Considera-se, assim, que haveria uma relação código (os símbolos típicos da cartografia) / mensagem (as informações espaciais), semelhante àquela relação língua/ fala (GIRARDI, 2000). Alfabetizar cartograficamente, portanto, seria imbuir o usuário do mapa de um pleno conhecimento dos códigos para que ele pudesse decodificar as mensagens. Há a construção de um sentido bastante específico nessa concatenação de enunciados: mapa/representação cartográfica como representação do mundo codificada – alfabetização cartográfica como pleno domínio dos códigos – alfabetização cartográfica como domínio de conhecimento sobre o mundo.

Extraindo algumas sequências discursivas sobre o tema do *corpus* constituído pelos pareceres, é possível observar alguns desses sentidos em movimento:

SD30: Ao tratar das possibilidades de articulação com outras linguagens, observa-se que nas indicações de possibilidades, há falta de referência à linguagem cartográfica, linguagem fundamental à compreensão e à representação do espaço geográfico, inclusive como possibilidade de diálogo com outros componentes da área (SUERTEGARAY, 2016, p. 05).

SD31: Da mesma forma não ficam explícitos, embora no texto seja abordada a alfabetização geográfica, objetivos que, de forma coerente e em graus de complexidade crescente, promovam a construção da Geografia utilizando sua linguagem fundamental, a cartografia (SUERTEGARAY, 2016, p. 11).

SD32: a progressão dos objetivos ao longo das etapas. Em alguns casos, pode haver repetição de um objetivo de uma etapa para outra, sem ser indicada sua complexificação. O que não se observa é uma valorização do processo de construção de mapas, ou seja, da alfabetização cartográfica e sua progressão na aprendizagem do EF e EM (SUERTEGARAY, 2016, p. 14).

SD 33: CHGE2FOA005: a introdução da cartografia deve ser feita desde a educação infantil, desde que se tenha claro que tipo de mapa e com que objetivo, no interior do processo escolar, tal linguagem poderá e deverá ser utilizada. De qualquer maneira, o documento como um todo prima pela ausência de indicações em relação ao uso de tal linguagem (SANTOS, s/d, p.21).

SD34: A propósito, pouco se destacou a alfabetização cartográfica, o que pode gerar dificuldades na passagem dos/as estudantes para o EF II, por falta de pré-requisitos. Alguns objetivos ligados à cartografia para serem atingidos demandam um domínio dessa linguagem que me parece impossível sem uma alfabetização prévia (SENE, 2015, p. 08).

SD35: O objetivo a seguir exemplifica o que foi apontado na introdução do EF I. Para explorar informações em imagens (fotografias, de satélite?), mapas, gráficos etc. é preciso antes dominar os signos dessa linguagem, o que passa pelo processo de alfabetização cartográfica.

CHGE3FOA008 Explorar informações sobre diversidades territoriais e sociais em imagens, gráficos, tabelas, mapas e textos orais e escritos (SENE, 2015, p. 09).

SD36: Portanto, propõe-se retirar os títulos das 4 dimensões formativas, aproveitando o texto que as explica para desenvolver o movimento do pensamento e da prática geográficas, estabelecendo a relação entre forma e conteúdo, ou seja, por um lado, entre os conceitos (paisagem e espaço, espaço e território, território e paisagem, espaço e escala, etc), o significado do mapa e da cartografia; e por outro lado, com os conteúdos - unidades de conhecimento - indispensáveis à compreensão da geografia do mundo neste momento histórico. (COUTO, s/d, p. 15) .

A SD30, por exemplo, demonstra esse sentido de uma relação fundamental entre Geografia e Cartografia, fato pelo qual, nas SD31 e SD32, podemos ver que se estabelece um sentido de que a aprendizagem da disciplina é dependente da linguagem cartográfica. Por sua vez, as SD 33, 34 e 35 estabelecem aquela relação entre domínio dos códigos como pré-requisito para compreensão da Cartografia. Por fim, a SD36 estabelece o mapa e a cartografia como uma das formas da Geografia, retomando a memória discursiva que estabelece a sobreposição entre Geografia e Cartografia construída historicamente.

Girardi (2000) aponta que há uma hegemonização de determinados padrões técnicos como balizadores da definição da validade ou não de um mapa, bem como de sua qualidade. Assim, “julgamos se o mapa é bom ou não, se é correto ou não, a partir da existência ou não de escala, de orientação, de título, de uso de variáveis visuais pertinentes, de coerência legenda-conteúdo, entre outros elementos” (GIRARDI, 2000, p. 43). Nas sequências discursivas que destaquei acima (30-36) também é possível perceber essa hegemonização do sentido do que é a representação adequada. Apesar de não serem citados os elementos destacados por Girardi (2000), há a referência aos “signos” da linguagem ou a “mapas” e a própria linguagem sem maiores discussões sobre seus sentidos ou mesmo uma exploração da polissemia que esses termos podem carregar, o que dá indícios que se referem aqueles modelos “técnicos”, padronizados que fazem parte do léxico hegemonizado. Ou seja, para além de uma hegemonia de um ideal do que é a representação por excelência para a Geografia, a cartográfica, há uma hegemonização do que é Cartografia. Há, portanto, uma construção de sentidos para a Geografia que se ensina na escola em torno, entre outros elementos, da linguagem cartográfica.

Ao discutir as regras que têm, historicamente, governado o funcionamento da Cartografia (moderna, ocidental), Harley (1989) se volta para dois conjuntos de regras: aquelas que governam a produção técnica dos mapas e aquelas relacionadas à

produção cultural dos mapas. No que diz respeito ao primeiro grupo, Harley (1989) indica as formas pelas quais os mapas foram se constituindo como “espelhos da realidade” a partir da ênfase nas regras científicas para sua produção: quanto mais próximos da observância de regras cientificamente definidas, mais objetivo e representativo da realidade o mapa seria. Nesse aspecto, medição e padronização são a linha que dividiria os mapas dos não-mapas. Em relação ao segundo grupo, existe uma operação do discurso cartográfico em torno de um duplo silenciamento: por um lado, as estruturas sociais são, geralmente, escamoteadas pela representação de um espaço abstrato, instrumentalizado e matematizado. Por outro, na literatura da cartografia, os valores ligados a questões étnicas, políticas, religiosas, sociais, de classe, entre outras, são ignoradas no seu papel na conformação dos mapas. É assim que o mapa

[...] hides and denies its social dimensions at the same time it legitimates. Yet whichever way we look at it the rules of society will surface. They have ensured that maps are at least as much an image of the social order as they are a measurement of the phenomenal world of objects (HARLEY, 1989, p. 07)¹¹⁶.

Ao levantar essas discussões, um dos objetivos centrais de Harley (1989) é desconstruir a pretensa objetividade e neutralidade com que a produção cartográfica enxerga e propaga sobre si mesma. No caso da Geografia, pelo menos desde o movimento da renovação nos anos 1980, o debate sobre a não-neutralidade na produção do conhecimento geográfico é um tema recorrente e as ilusões nesse sentido são praticamente inexistentes. Todavia, assim como a Cartografia mistifica e dissimula sua dimensão de criação e invenção da realidade/sobre a realidade profundamente afetada pelo histórico e pelo social, por outros caminhos a Geografia ao operar com a construção de uma imagem sobre o mundo também incorre em esconder essa dimensão da invenção:

ela *cria* no sentido de *engendrar*, mas, simultaneamente, *acredita* naquilo que inventa. Poderíamos ir além e apontar que um terceiro elemento da *démarche* geográfica seria o de *convencer* – e, portanto, reproduzir –, em termos

¹¹⁶ Tradução livre: [...] esconde e nega suas dimensões sociais ao mesmo tempo em que as legitima. Ainda assim, de qualquer modo que olhemos para ele as regras da sociedade virão a tona. Eles se certificaram de que os mapas sejam, pelo menos, tanto uma imagem da ordem social quanto uma medida do mundo fenomênico dos objetos.

universais, que aquela concepção de mundo é única, coerente e precisa (RIBEIRO, 2015, p. 41-42, grifos originais).

Dessa condição decorre o apoio tão fundamental entre Geografia e Cartografia. Se a construção da legitimidade da Cartografia se funda nesse jogo de mostrar/esconder o social, repercutindo na construção de imagens do/sobre o mundo que são tidas como a verdade, a Geografia ao tomá-la como linguagem fundamental, sentido que os pareceristas reproduzem e colocam em movimento ao discutir a proposta de base, intercambia com ela a sua legitimidade de expressão real do mundo. É assim que é possível entender o apelo à linguagem cartográfica e as reclamações ou do pouco prestígio, ou das limitações da base em promover uma alfabetização cartográficas como movimentos de construção de um sentido de legitimidade para a Geografia na escola.

A terceira versão da base apresenta uma diferença significativa com a primeira no que diz respeito ao tratamento da questão cartográfica. Além de uma maior ênfase e explicitação do papel atribuído ao estudo dos produtos cartográficos no Ensino Fundamental, há a correlação com as ideias de pensamento espacial e raciocínio geográfico. Isso é considerado no segundo conjunto de pareceres:

SD37: O quarto eixo [“Formas de representação e pensamento espacial”] é, em nossa avaliação, a maior contribuição inovadora da BNCC, como já afirmamos anteriormente. Nossas observações quanto a essa unidade temática são, portanto, pontuais. Na célula “Principais categorias e conceitos”, propomos a mudança da expressão “representação temática” por “cartografia temática”, por entendermos que essa última demarca com maior clareza para os professores esse campo da cartografia tão fortemente associado aos geógrafos. Além disso, entendemos oportuna a inserção, nessa mesma célula da “Semiologia Gráfica” ou, pelo menos, com finalidade de simplificação “Simbologia Cartográfica” (DUARTE, s/d, p. 3).

SD38: O enfoque no raciocínio espacial nos anos iniciais é fundamental para a compreensão da espacialidade, a partir de uma lógica ligada a coordenação, direção e localização espacial. [...] Sendo a cartografia uma linguagem que permite a compreensão do espaço, ela é o primeiro passo para que um aluno possa compreender os conceitos geográficos (PEREIRA, 2017, p. 15).

SD39: **Formas de representação e pensamento espacial** – estes dois termos precisam ser explicitados, pois o primeiro diz da cartografia – aspecto indispensável no estudo de Geografia (CALLAI, 2017, p. 6 – grifo original).

Dessa maneira, o que era criticado nos primeiros pareceres, a pouca relevância ou inexatidão da relação da proposta com a linguagem cartográfica, é louvada pelos

textos posteriores, fundamentado na mesma concepção da centralidade dessa forma de representação para o ensino e a aprendizagem da Geografia. Isso fica bastante claro na SD39 em que o título “formas de representação” é automaticamente interpretado como “cartografia”, secundarizando outras formas e na SD38 em que “representação temática”, termo que poderia ser estendido para outras linguagens, é convidado a se restringir à linguagem cartográfica, procurando determinar o sentido dado.

Ainda no campo das tradições geográficas, os pareceres reforçam o sentido de organização da Geografia que se ensina na escola ao redor dos conceitos/categorias¹¹⁷ tradicionais da disciplina. Em primeiro lugar é necessário considerar que ao fazer referência a uma tradição ou “aquilo que é corrente” na disciplina, além de buscar na memória do discurso geográfico o que é recorrente nesse aspecto, constrói-se ativamente essa tradição. O lugar social ocupado pelos pareceristas, bem como as condições de produção do documento fazem com que o apontamento a uma tradição de conceitos/categorias geográficos legitime os discursos que eles produzem, bem como esses mesmos discursos legitimam o papel e a centralidade dos conceitos/categorias na prática/história da disciplina:

SD40: Observa-se aqui um deslocamento do conceito central da Geografia (espaço geográfico) para meio. Nesse sentido, considera-se fundamental uma preocupação e uma elaboração mais consistente dos conceitos geográficos (SUERTEGARAY, 2016, p. 06).

SD41: Em relação aos conceitos, estes não são explicitados, não é expressa a sua articulação com o espaço geográfico. Por outro lado, informar que estes conceitos permitem explicar fatos, fenômenos e processos geográficos é uma redução conceitual que confunde mais do que auxilia uma orientação ao ensino de Geografia. Na educação básica, o importante é a construção destes conceitos com os alunos a partir de um conjunto de atividades que os levem a esta aprendizagem. Isto é o contrário do exposto no documento, quando informa que para explicar fatos geográficos requer-se a compreensão desses conceitos como historicamente construídos e não como fatos em si mesmos. O ensino desta forma implicaria mais uma reflexão sobre a construção dos conceitos geográficos (no campo epistemológico) do que um significativo conhecimento por parte dos estudantes do espaço geográfico a partir de seus conceitos. (SUERTEGARAY, 2016, p. 8).

SD42: Da mesma forma, não explicita o conjunto de conceitos comumente abordados, como lugar, paisagem, região, território. Estes conceitos têm interpretações variadas e, no texto do componente Geografia, essas

¹¹⁷ Apesar de consciente de que há um vasto debate sobre as diferenças entre conceitos e categorias, utilizo-os aqui de forma indiscriminada, pois há nos pareceres uma diversidade de perspectivas sobre o tema, bem como da utilização deles para se referir, em alguns momentos, às mesmas passagens dos documentos de referência.

diferentes abordagens não são observadas. (SUERTEGARAY, 2016, p. 14-15).

SD43: CHGE3FOA001: a categoria território está presente, a partir do terceiro ano, em grande número de proposições. Tal como ocorre com espaço, paisagem e lugar, a ausência de um conceito que nos informe qual seria o significado de território para os autores, dificulta a leitura e a aplicabilidade da proposição na prática escolar (SANTOS, s/d, p. 22).

SD44: Como seria problematizar articulações entre lugares em diferentes escalas? Não há como falar em “lugares em diferentes escalas”. Lugar é uma escala de análise, é a escala de vivência cotidiana e das relações de copresença. Imagino que se quisesse dizer problematizar as articulações entre os diferentes lugares do espaço geográfico mundial ou nacional. Para "problematizar" essas articulações é necessário que os/as estudantes utilizem os conceitos-chave da Geografia – lugar, território, região e as escalas geográficas ou recortes analíticos da disciplina –, assim como rede, globalização e seus fluxos. Não fica claro onde os conceitos-chave serão estudados no ensino médio. Aliás, esses conceitos, excetuando o de escala geográfica, praticamente desapareceram na proposta do EM. É certo que já foram estudados no ensino fundamental, mas aqui é o momento de serem retomados e terem seus significados ampliados. Ademais, são os conceitos que dão identidade à Geografia perante as outras disciplinas e, portanto, em uma análise geográfica espera-se que sejam utilizados. (p. 15) (SENE, 2015, p. 15).

SD45: Assim compreendido, algumas objeções:

1. Não cabe à escola a função de formar saberes geográficos; entendidos como aqueles que se constroem na prática social (ou sócio-espacial), anterior, fora e independentemente da escola. A escola deve considerá-los, dialogar com estes saberes espaciais; mas seu papel é construir conhecimento sistematizado, ou seja, aquele que a experiência cotidiana não permite.
2. Considerando a metodologia da geografia, tais dimensões devem ser conceitos e métodos do pensamento geográfico, e não expressões abrangentes como sujeito, mundo, linguagem e responsabilidade. Ou seja, as dimensões formativas do conhecimento geográfico devem elucidar o movimento do pensamento e da prática geográficas na interpretação e transformação do mundo (COUTO, s/d, p. 14).

SD46: Outra preocupação é que os conceitos clássicos, por exemplo, paisagem, território, região, lugar vão aparecendo no texto, mas não parece haver uma explicitação do porque eles são fundamentais. Parecem cair subitamente para os alunos. Penso que é importante dizer porque estes (e não outros) conceitos são os fundamentais à G [Geografia]. A objeção a um maior detalhamento do texto é plausível, mas se o texto introdutório disser que os conceitos não são únicos – e colocar algumas, ainda que poucas, referências bibliográficas – pode manter o debate aberto. Não, não buscando o quimérico consenso. Ele não será alcançado (KAERCHER, 2016, p. 10).

Há uma regularidade nos conceitos/categorias que são mobilizados nesse processo: território, região, paisagem, lugar e espaço geográfico (SDs 36, 42, 44, 46). Também há uma regularidade em uma cobrança de explicação do que se entende por

tais conceitos (SDs 40, 41, 43, 46). Traçando um paralelo com a discussão sobre a Cartografia, é interessante observar que essa cobrança explicita um entendimento da polissemia e das variadas possibilidades que perpassa a definição dos conceitos/categorias geográficos e, por outro lado, no caso da Cartografia, não havia esse debate, indicando que há uma construção de um sentido para a Cartografia mais restrita em possibilidades.

Essa construção de sentidos para a Geografia sustentada pela ideia de uma decodificação do mundo através dos conceitos/categorias e expressa por uma linguagem fundamental ocorre em paralelo a um relativo silêncio sobre temas que poderiam ser indicados como fundamentalmente geográficos e que, portanto, confeririam identidade e legitimidade à disciplina na escola. Na verdade, há mesmo uma crítica a definição prévia de saberes geográficos (SD45) e mesmo da definição de “elementos” e “fatos” geográficos:

SD47:

- CHGE1FOA002: o objetivo de identificar elementos geográficos é, no mínimo, irrealizável. Não existem elementos geográficos, mas leituras geográficas dos elementos que compõe o fenomênico. A expressão se repete nas proposições CHGE1FOA008, CHGE2FOA008, CHGE3FOA009, CHGE4FOA008, CHGE5FOA001, CHGE5FOA006.
- CHGE1FOA007: a noção de fato geográfico padece do mesmo problema de elemento geográfico. Os fatos podem ser observados pela sua dimensão geográfica, ou pelo aspecto geográfico que porventura possuem, mas nenhum fato é, em si e para si, geográfico (SANTOS, s/d, p. 21).

SD48: Item 4 - “*resolver problemas que envolvam informações geográficas*” não deixa claro o que é pretendido, pois o que são informações geográficas? Ou a questão é resolver através das informações geográficas os problemas que são da sociedade e a produção do espaço pelos homens (CALLAI, 2017, p. 8).

Constrói-se um sentido e uma legitimidade da Geografia no conjunto dos demais saberes da educação básica pelos seus conceitos/categorias, ou seja, sua expressão de idiosincrasia científica e de sua linguagem fundamental, a cartografia, como sintetizado ao final da SD44.

Conforme já indiquei, na terceira versão da base as noções de “pensamento espacial” e “raciocínio geográfico” relacionadas, principalmente, à linguagem cartográfica adquiriram uma centralidade na arquitetura da proposta. Os últimos

pareceres refletem essa transformação em sua interlocução com o documento, como é possível observar na SD38 de Pereira (2017) e na seguinte:

SD49: A proposta possui também, a nosso juízo, outro grande mérito, o de ser simultaneamente inovadora e responsável. Por um lado, podemos afirmar que ela é extremamente inovadora e o que apontamos nos parágrafos precedentes é parte dos argumentos que sustentam essa afirmação. Ela também é vanguardista por incorporar a preocupação com o desenvolvimento do pensamento espacial do educando. Esse é um aporte extremamente fértil para orientar o processo de ensino aprendizagem na Geografia e para lançar diversas pontes interdisciplinares (DUARTE, s/d, p. 01).

Outra novidade diz respeito à incorporação da noção de “situação geográfica”, também louvada como positiva:

SD50: Acredito que esta centralidade de “Situação Geográfica” como objeto do conhecimento geográfico é bastante ousada, possui uma grande potência acadêmica e intelectual e poderá trazer bons resultados para a geografia escolar (PEREIRA, 2017, p. 14).

SD51: Situação geográfica aparece aqui pela primeira vez e acredita-se que o trabalho com situação geográfica (observado pelas proposições mais adiante nesse texto da proposta) seja uma boa sugestão, pois permite organizar os conhecimentos a serem desenvolvidos e as proposições didático- pedagógicas (CALLAI, 2017, p. 7).

Frente a isso, constroem a legitimidade da Geografia proposta pela BNCC devido o seu recurso a inovações, mas sem, ao mesmo tempo, abandonar as “tradições curriculares” que dão identidade e justificam a sua existência na educação básica.

SD52: Por outro lado, afirmamos acima que a proposta combina vanguardismo com responsabilidade. A razão dessa afirmação prende-se ao fato de que as inovações enunciadas anteriormente foram combinadas a um modelo de currículo que é reconhecível pelo professor que já é regente no ensino fundamental. Em outras palavras, ainda que haja diversas inovações pedagógicas a proposta para a BNCC contempla o leque de conteúdos historicamente presentes no ensino fundamental. Isso constitui mérito indiscutível, posto que uma proposição excessivamente desalinhada com o currículo atualmente praticado demandaria iniciativas de formação continuada que poderiam inviabilizar a adesão ao novo currículo, para não falar na possível resistência de parcela significativa do professorado. [...] Em suma, nossa avaliação de largo espectro da proposta é extremamente positiva por reunir inovação, coerência, fundamentação científica e viabilidade. (DUARTE, s/d, p. 2).

SD53: Em conclusão, a proposta de Geografia apresenta aspectos inovadores, que podem dar outro *status* para a disciplina escolar. Trabalhar

com conceitos e tendo uma orientação didático pedagógica que interligue aspectos da sociedade e da natureza de modo a superar a fragmentação é louvável (CALLAI, 2017, p. 13).

SD54: O texto traz avanços significativos [em relação às versões anteriores], novas propostas, e, em minha avaliação, a terceira versão do componente Geografia para o Ensino Fundamental poderá dar bons resultados didático-pedagógicos para a educação geográfica. Apresenta-se com uma proposta arejada, com a reafirmação de marcos teóricos e epistemológicos importantes e caros da ciência geográfica, mas sem a rigidez de uma prescrição (PEREIRA, 2017, p. 17).

Esse movimento de deslizamento entre “tradição” e “modernidade” não é novo para a Geografia e não está restrito apenas a disciplina nas escolas. Na verdade, faz parte da própria história e constituição da Geografia como campo do saber (GOMES, 2000).

6.3 OS SENTIDOS OFICIAIS

Nesse ponto, gostaria de iniciar discutindo o título que escolhi para o conjunto de documentos que selecionei para analisar nesta seção, bem como a própria seleção. Aqui pretendo analisar as três versões da Base Nacional Comum Curricular que foram divulgadas para o público pelo MEC entre 2015 e 2018 (Quadro 05).

Quadro 05 – Versões da Base Nacional Comum Curricular divulgadas pelo MEC.

| Versão | Data de Divulgação | Conteúdo | Sobre a Geografia |
|---|---------------------------|--|---|
| Versão 01 (Documento Preliminar) (BRASIL, 2015) | 16 de setembro de 2015. | Proposta curricular para todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). | Componente curricular autônomo no: - Ensino Fundamental – Anos Iniciais; - Ensino Fundamental – Anos Finais; - Ensino Médio. |
| Versão 02 (BRASIL, 2016c) | 03 de maio de 2016 | Proposta curricular para todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). | Componente curricular autônomo no: - Ensino Fundamental – Anos Iniciais; |

| | | | |
|---------------------------|--|--|---|
| | | | - Ensino Fundamental – Anos Finais; - Ensino Médio. |
| Versão 03 (BRASIL, 2018c) | Primeira parte: 20 de dezembro de 2017. (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Segunda parte: 14 de dezembro de 2018. (Primeira parte já homologada em 2017 acrescida da etapa do Ensino Médio). | Proposta curricular para todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). | Componente curricular autônomo no: - Ensino Fundamental – Anos Iniciais e - Ensino Fundamental – Anos Finais. |

Fonte: elaboração própria com dados do portal da base.

Como discuti ao final do segundo capítulo, uma política curricular não deve ser confundida ou reduzida ao seu texto, mas, ao mesmo tempo, este é um testemunho dos sentidos que se pretendem hegemônicos por parte das forças políticas que o instituem. Os discursos que são veiculados não representam a totalidade ou o encaminhando da política em uma perspectiva fatalista, mas colocam questões, temas, conceitos e sentidos na ordem do debate entre aqueles que de alguma forma se relacionam com a política, bem como instituem disputas pela aderência total ou parcial ou contraposição parcial ou total.

É por essa razão que agrupo as diferentes versões da BNCC veiculadas pelo MEC em um mesmo *corpus* discursivo. Ainda que, ao final, apenas a última versão (BRASIL, 2018c) se estabeleça como o documento norteador e, portanto, aquele que suscita as maiores discussões e posições de aderência ou contrariedade, ao longo do processo, todas as versões, cada uma a seu momento, tiveram esse papel de referência e tentativa de fixação de sentidos na busca por uma hegemonia. Particularmente para a Geografia, a elaboração dos documentos foi um processo de disputas por sentidos que se tornariam hegemônicos na disciplina, bem como para a construção da sua legitimidade como componente curricular autônomo na educação básica brasileira. Conforme discutirei mais a frente, os temas, conceitos, questões e, em resumo, sentidos colocados em posição de destaque pela BNCC não se resumem ao norteamento curricular, mas ambicionam uma espécie de “efeito difusor de

discursos”, uma vez que irão irradiar pelas políticas públicas de livros didáticos, formação de professores, testes padronizados, processos seletivos etc. Todos esses elementos compõem a realidade social da disciplina escolar Geografia.

A escolha do título “Sentidos oficiais” se deve a esse caráter de pretensão de hegemonia discursiva chancelada pelo caráter oficial atribuído aos documentos. A institucionalidade que decorre dos documentos, por serem instituídos pelas, em tese, autoridades máximas em política educacional do país, MEC e CNE, além do caráter prescritivo-obrigatório, colocam a BNCC no centro do discurso educacional do país e recebem o adjetivo de “oficial” por serem institucionalizados pelo aparato burocrático.

Assim como nos outros agrupamentos de textos que analisei, considere o conjunto formado pelas três versões em suas regularidades e dispersões, buscando os enunciados e os sentidos que circulam por entre suas páginas naquilo em que se comunicam e no que se distanciam. Alinhado aos interesses centrais da presente tese, interrogo os documentos explorando de que forma neles se constroem os discursos de legitimação do documento; os sentidos de educação e currículo; a escolha pela organização disciplinar (ou não) e, mais especificamente sobre a Geografia, a legitimidade da presença dela na educação básica; os seus sentidos e objetivos na escola pretendidos.

Como discuti no capítulo anterior, o processo de legitimação da base e criação de um consenso em torno de sua necessidade/inevitabilidade não se iniciou no documento, mas foi um longo processo de confluência e interação de trajetórias de diferentes atores (governamentais, corporativo-filantrópicos e indivíduos) na produção de discursos que dessem sustentação a construção documento. Nas três versões do documento, há marcas dessa produção discursiva e o registro de enunciados que pretendem instituir os sentidos de validação da base.

Nas três versões é marcante a circulação dos discursos organizados em tornos da dimensão legal-jurídica como elemento de validação da existência da base. Há um deslizamento de sentidos de legitimidade entre aquilo que é validado pela força da lei e o documento que se apresenta como uma nova normatividade. Essa relação também se expressa através da criação de uma “narrativa genealógica” (MICHETTI, 2020, p. 06), outro elemento que também proporcionou esse deslocamento de sentidos. Assim, a base (e sua normatividade) é legítima, pois se funda naquilo que não pode ser contradito em uma sociedade, a lei e essa não é uma invenção do presente, se funda em uma longa linha de passado:

SD01: Em *atendimento* ao Plano Nacional de Educação e em *conformidade* com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação dá continuidade ao processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, a ser *submetida* a ampla consulta pública e posterior *submissão* ao Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015, p. 07, grifos meus).

Na SD01 é possível observar o uso dos significantes “atendimento” e “conformidade”, construindo um entendimento de que a BNCC é consequência de outras instâncias (de debate e de política), gerando um sentido de inevitabilidade do que foi decidido em outros lugares, mas, ao mesmo tempo, a referência à “submissão” ao público e ao CNE entrelaça o documento à vontade popular e, novamente, ao jurídico (na figura do conselho legalmente instituído). É possível perceber que há uma circulação de sentidos entre o político e o jurídico. Ora com o jurídico servido de neutralização do político (quando remete a outros textos normativos), ora o político aflora (quando se trata de uma consulta pública e de uma possível rejeição/aceitação pelo conselho), mas, ainda assim, submetido ao jurídico.

SD02: A Base Nacional Comum Curricular é uma *exigência* colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um *avanço* na construção da *qualidade* da educação (BRASIL, 2016c, p. 24, grifos meus).

Na segunda versão do documento, o sequenciamento das referências legais aponta para a construção dessa narrativa de origem da BNCC. Utilizando-se do termo exigência, há um apontamento para a inevitabilidade do documento – ao menos, dentro do ordenamento jurídico. Ao mesmo tempo, a construção enunciativa já se encaminha para outros elementos de validação ao utilizar os termos “avanço” e “qualidade”. Apontando para o futuro (avanço), o passado (as normativas anteriores) foram apenas etapas no processo de construção da qualidade.

A terceira versão dá ainda maior relevo a esse movimento dos sentidos jurídicos e políticos na validação do documento. Para além das referências aos documentos legais nas partes introdutórias (como nas duas primeiras variantes), há toda uma seção intitulada “Os marcos legais que embasam a BNCC” (BRASIL, 2018, p. 10-12). Na Introdução (BRASIL, 2018c, p. 07-10), após a apresentação do que se entende por BNCC, há a indicação de que essas características se dão:

SD03: [...] *em conformidade com o que preceitua* o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o §1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9394/96) [...]. 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, a avaliação, a elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento para a educação. Nesse sentido, espera-se que a BNCC *ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais*, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade na educação (BRASIL, 2018c, p. 07-08, grifos meus).

Analisando a SD03, é possível observar que, convergindo para os mesmos elementos que foram mobilizados nas outras versões (o PNE, a LDB), essa terceira redação estabelece uma relação com os marcos legais de modo reflexivo: ao mesmo tempo em que está encaixada, institucionalizada e legitimada pela normatividade da educação brasileira, ela é entendida como algo que poderá superar essa própria normatividade em suas mazelas (a fragmentação). De certa maneira, também legitima o processo de centralização representado pela instituição de um documento nacional.

A terceira versão promove uma separação entre a discussão sobre os marcos legais e os fundamentos pedagógicos da BNCC, cada qual em uma seção do documento. Na seção sobre os marcos legais, há a construção de uma narrativa que vai expondo as referências a uma base nacional curricular ao longo da legislação e outras normas da educação brasileira, passando pela Constituição de 1988, pela LDB de 1996, pelas DCN editadas ao longo dos anos 1990 e 2000, até chegar ao Plano Nacional de Educação de 2014. Aqui a regularidade da instituição de um sentido de legitimidade para a Base, presente em todas as suas versões, se funde a um elemento novo, a instituição de sentidos de legitimidade para o que ela deve ser e normatizar. Esses, apesar de incluídos na discussão da dimensão jurídica do debate, já avança sobre as questões de fundo pedagógico, pois inicia a estabelecer componentes fundamentais da base como a diferença entre formação básica comum e diversificada, a organização do texto em torno da ideia de “diretrizes e competências”, bem como a incumbência da BNCC em definir “direitos e objetivos” de aprendizagem. Esse processo é bastante interessante, pois, além de validar a existência do documento em si, também valida as escolhas pedagógicas e, portanto, políticas efetuadas em sua

estrutura. Todavia, procede um movimento de neutralizar essa dimensão de escolha política, ao justificar a adoção de termos como “diretrizes e competências”, “habilidades”, “direitos e objetivos de aprendizagem”, ao jurídico. Nesse tocante, a seguinte sequência discursiva é bastante ilustrativa:

SD04: Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no inciso IV de seu Artigo 9º [...] deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: *as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos* (BRASIL, 2018c, p. 11 – grifos originais).

Assim, o papel da BNCC em sinonimizar “básico” e “comum”, bem como se organizar em torno de competências é transformado de uma escolha pedagógica e, portanto, política, em um atendimento a uma exigência legal e emerge da enunciação legitimada desses textos legais-normativos.

Outro elemento que também se constitui em uma regularidade discursiva para legitimar a existência da base é a sua relação com outras políticas públicas da educação. A primeira versão, em sua apresentação, enuncia:

SD05: Dois rumos importantes *serão abertos pela BNC*: primeiro, a formação tanto inicial quanto continuada dos professores mudará de figura; segundo, o material didático deverá passar por *mudanças significativas*, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais (e também apenas áudio, ou apenas visuais) quanto pela presença de conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão (BRASIL, 2015, p. 06, grifos meus).

Já a segunda versão, em suas páginas iniciais aponta que:

SD06: A Base Nacional Comum integra a Política Nacional de Educação Básica [...]. *As quatro políticas que decorrem da BNCC – Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Infraestrutura Escolar – articulam-se para garantir as condições que geram a qualidade na Educação Básica*, ou seja, o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da Educação básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva (BRASIL, 2016c, p. 25-26, grifos meus).

A SD03 apresenta as referências da terceira versão a outras políticas públicas. Essas sequências discursivas (03, 05 e 06) posicionam a base em uma relação reflexiva entre a BNCC, enquanto uma política curricular, e as demais políticas

educacionais: ela deriva da política institucional da educação, contudo irá modificar essa mesma política que lhe dá validade.

As referências ao processo de construção da base também servem de elemento de validação do texto curricular. Aqui, as diferentes versões da base retomam estratégias e enunciados que circularam antes mesmo do início de sua redação, sintetizados por Michetti (2020) como “composição discursiva entre expertise e democracia”. Trata-se da legitimidade do texto construída pela apresentação e referência ao *status* de especialistas dos seus redatores em combinação com a construção de um sentido de “democracia” derivado da existência de consultas públicas e avaliação externa. Não só esses sentidos se sobrepõem, mas se reforçam, pois a indicação de autonomia das equipes representa não apenas a dimensão técnica (especialista) do processo de elaboração, mas também um respeito ao espírito democrático de liberdade, conforme aponta a SD07 a seguir:

SD07: E é por isso que o Ministério da Educação, após intenso e dedicado trabalho das equipes formadas pela Secretaria de Educação Básica, apresenta à sociedade essa versão inicial, para amplo debate, do que poderá ser a Base Nacional Comum. *Importa salientar que as equipes tiveram plena autonomia* e que, por isso mesmo, essa versão não representa a posição do Ministério, ou do Conselho Nacional de Educação, a quem caberá por lei a tarefa de aprovar sua versão final. [...] *Agora é a vez da sociedade* – melhor dizendo, das várias comunidades de pesquisadores e docentes e também da sociedade como um todo. *Para construirmos a melhor Base possível, será necessária a participação de todos* os que queiram se pronunciar sobre qual é a melhor formação de nossos jovens (BRASIL, 2015, p. 06, grifos meus).

A segunda versão, apresenta todo o histórico de elaboração da base, destaca a presença de diferentes atores e seu papel no processo. Há, para tanto, uma qualificação dos redatores:

SD08: A elaboração de uma base comum para os currículos nacionais, na perspectiva de um pacto interfederativo, teve início com a constituição de um Comitê de Assessores e Especialistas, *com ampla representatividade, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios*. Compuseram esse Comitê professores universitários, *atuantes na pesquisa e no ensino das diferentes áreas de conhecimento da Educação Básica, docentes da Educação Básica e técnicos das secretarias de educação*, esses dois últimos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (BRASIL, 2016c, p. 28, grifos meus).

Nessa qualificação é notória a legitimação dos especialistas pelo recurso a apresentação de sua diversidade regional e a diversidade de formações discursivas às quais os redatores estavam filiados: a científica-acadêmica – na figura dos pesquisadores; da prática docente – representados pelos professores da educação básica; a técnica-burocrática – os técnicos das secretarias de educação. Promove-se, dessa forma, um deslizamento de sentidos da legitimidade dos redatores para a base.

A expertise dos especialistas foi, então, submetida à “vontade geral”:

SD08: Esses documentos [as diferentes partes da versão 01 da Base] estiveram disponíveis no Portal da Base, espaço criado na web para tornar pública a proposta da BNCC e, ao mesmo tempo, acolher contribuições para sua crítica e reformulação pela sociedade. [...] Com o intuito de mobilizar os estados, o Distrito Federal e os municípios para a discussão dos documentos preliminares da BNCC, a Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (DICEI-SEB) promoveu e participou de reuniões, seminários e fóruns realizados em escolas, universidades, sindicatos, dentre outros espaços. [...] Além da consulta, por meio do Portal da Base Nacional Comum Curricular, o debate público em torno dos documentos preliminares envolveu, ainda, a solicitação de relatórios analíticos e pareceres de leitores críticos a associações científicas e a professores pesquisadores das universidades, externos ao Comitê de Assessores e Especialistas. Os resultados da consulta pública foram analisados por equipes de pesquisadores da UnB – Universidade de Brasília e da PUC – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e consolidados em relatórios enviados ao Comitê que, com base nesses dados e, ainda, nos relatórios analíticos e pareceres de leitura crítica, elaboraram a segunda versão do documento (BRASIL, 2015, P. 28).

Esses dois elementos, “a vontade geral” e a expertise dos especialistas, apesar de distintos, se reforçaram mutuamente na sua interação e composição de forças para construir o documento. Simbolicamente representavam, respectivamente, a reverência a uma dimensão técnica e, portanto, não passível de ser contestado em sua posição de discurso constituinte (MAINGUENEAU, 2008) e aquela de respeito a democracia. Michetti (2020) analisando outros documentos e se interrogando sobre a construção da legitimidade da Base, aponta que, apesar da grande participação de entidades privadas, principalmente das fundações filantrópicas e movimentos lobbyistas, esses não apareciam na apresentação da composição de origem do texto. Segundo a autora,

trata-se do capital econômico, ao mesmo tempo, ubíquo e impronunciável no que tange à presença desses agentes no espaço social que temos em tela. Como o capital econômico não é visto como legítimo nesse debate, seus

detentores buscam recorrer às duas fontes de legitimidade já apontadas (MICHETTI, 2020, p. 102).

Essa constatação é bastante importante, pois mostra como os documentos se utilizaram do silêncio para a construção de sua legitimidade. Se o recurso aos especialistas e a vontade geral, em suas legitimidades incontestes, promoveu um deslizamento desses sentidos para a base, a apresentação dos atores ilegítimos poderia ter o efeito contrário. Por que ilegítimos? Primeiro, porque não correspondem aos ideais, supostamente, neutros que o recurso à dimensão técnica-especialista apresenta; segundo porque o privilégio a atores específicos, o capital econômico, demoliria a narrativa construída de democracia e “vontade geral” emanada das alusões reiteradas à participação popular no processo de avaliação, crítica e contribuição ao texto.

A terceira versão do documento é muito mais sintética ao tratar dessa questão. Todavia, mantém a regularidade discursiva de desligar os sentidos de legitimidade da relação entre expertise e “vontade geral”, como é possível inferir da seguinte sequência discursiva:

SD09: Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro. Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9o ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018c, p. 05).

Por fim, no que diz respeito à legitimação da base, dois elementos aparecem entrelaçados e de forma recorrente nas diferentes versões: os significantes de “qualidade” e o apelo ao futuro da educação e do país. A primeira versão, em sua apresentação, assevera

SD10: A base é a base. Ou, melhor dizendo: a Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, *é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo.* [...] Aguardamos a discussão para, depois, podermos encaminhar ao CNE uma versão segunda, *para que se norteie o ensino, o aprendizado, a formação docente e o material didático* em nossa sociedade. Leiam, critiquem, comentem, sugiram, proponham! *Estamos construindo o futuro do Brasil* (BRASIL, 2015, p. 06, grifos meus).

A SD10 permite observar essa construção discursiva que atrela a base ao futuro da educação e do país como um tudo. Em outro trecho, esse da segunda versão, há uma correlação entre “qualidade da educação”, “projeto de nação” e a base:

SD11: Para o Ministério da Educação, *o que deve nortear um projeto de nação é a formação humana integral e uma educação de qualidade social*. Em consonância com seu papel de coordenar a política nacional de Educação Básica, o MEC desencadeou um amplo processo de discussão da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BRASIL, 2016c, p. 24, grifo meu).

Na SD02 a base é considerada como um avanço, projetando um futuro melhor (de qualidade) com a sua aprovação; na SD03 há a ideia de, também projetar para o futuro, a superação da fragmentação das políticas públicas que, por sua vez, são vistas como propensas a mudanças, conforme estabelecido na SD05 e, por fim, a SD09 mostra a ideia de que a base prepara os jovens para o futuro. Todos esses enunciados convergem na ideia de que há um passado da educação, problemático, insuficiente e sem qualidade que será superado, instaurando um novo futuro inaugurado pela base. Torna-se, então, imperativa a existência da base.

Além das SD10 e 11, as SD02, 03 e 06 também apresentam momentos em que a ideia de qualidade é mobilizada para justificar a existência da base. Há um esvaziamento do sentido de qualidade: não há uma exemplificação do que se entende por qualidade na educação. O sentido do termo é tomado como auto-evidente e dependente da existência da base. Essa construção discursiva contribui para um esvaziamento da dimensão política da definição dos sentidos que devem se atribuir à educação, na medida em que coloca como óbvia a correlação entre qualidade e base, não abarcando a existência do dissenso – que poderia aparecer através da interlocução com outras posições ou mesmo a partir de sua explicação. A SD06, por exemplo, é taxativa em relacionar um conjunto específico de políticas públicas, dentre as quais a BNCC apresenta uma relativa centralidade, e a geração de qualidade na educação. Corrobora, assim, para o sentido de que a Base é inevitável, pois garante a qualidade – e como se colocar contra a qualidade na educação?

Os documentos não ignoram a existência de outros elementos que possam direcionar a educação brasileira rumo à “qualidade”, porém constroem uma narrativa que estabelece que

SD12: [...] a BNCC *é uma peça central nessa direção* [da busca pela qualidade], em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes (BRASIL, 2018, p. 05, grifo meu).

Porém, ao mesmo tempo em que é a geradora de qualidade (SD06), a base é a baliza do que é qualidade (SD03). Ela deve ser a medida de aferição do maior ou menor sucesso da educação no país. Converte aqui não apenas a legitimidade da base, mas também de sua função nos processos avaliativos da educação nacional.

Os reiterados esforços de autolegitimação do documento desencadeiam um processo de construção de legitimidade também para os sentidos de educação que ela pretende fixar como hegemônicos. Nesse respeito, algumas das estratégias evocadas na legitimação do próprio documento também são utilizadas, como o recurso à legislação e a apresentação técnica das escolhas políticas efetuadas.

Os sentidos para a educação nas diferentes versões da base são construídos em torno de algumas ideias-força, como competências e habilidades, direitos e objetivos de aprendizagem. Outras aparecem com menor força quando comparadas a esses primeiros, como interdisciplinaridade e flexibilidade. Por fim, há uma tensão entre sentidos para o comum e o diversificado no currículo, algumas vezes sinonimizados com básico e regional/local, respectivamente. Utilizo-me da expressão “ideias-força” para deliberadamente fugir de alguma classificação mais precisa. Pretendo, assim, agrupar termos que tem qualidades distintas, alguns podendo ser classificados como conceitos, outros como categorias e outros, ainda, como temas.

Além disso, para muitos deles, os documentos não apresentam explicações ou definições claras, limitando-se a discutir as implicações da adoção deles ou características gerais. Entretanto, apesar dessa grande diversidade, agrupei-os nesse momento analítico pela força que possuem em estruturar as linhas gerais em que se assentam as propostas apresentadas. Há uma regularidade em sua circulação nas três versões trazidas a público combinada a uma diversidade na composição de forças que elas apresentam entre si em cada variante da BNCC. Por exemplo, nas duas primeiras versões há um maior protagonismo de enunciados construídos ao redor dos direitos e objetivos de aprendizagem. Já na terceira versão, competências e habilidades possuem maior força determinante. Por outro lado, a tensão entre os sentidos de comum-básico e diversificado, atravessam todas as variantes. De todo modo, perpassa o documento uma construção de sentidos para o currículo e para a

escola organizados em torno da aprendizagem e menos no entendimento de educação e escola como processos de subjetivação dos estudantes (MACEDO, 2019b). Essa posição apresenta, de certa maneira, uma coerência com o papel secundarizado que é dado às disciplinas escolares na BNCC, principalmente no Ensino Médio. Afinal, como já discuti, existe uma ligação íntima entre a subjetivação dos indivíduos na escola e as disciplinas.

Macedo (2015) aponta que a expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” emergiu das disputas por sentido para a educação que resultaram na formulação do Plano Nacional de Educação, editado em 2014. A hegemonização desse termo se deu em substituição à expressão “expectativas de aprendizagem”. De modo geral, pareceu um grande avanço, pois sinalizava uma desvinculação das propostas curriculares de medidas de aferição de desempenho. Afinal, o uso do significante “direitos e objetivos” ancorava o processo educacional em um contexto mais amplo de direitos públicos subjetivos do cidadão e se relacionava à ideia de “educação como um direito de todos”. Assim, foi provocado um corte antagônico que estabelecia uma oposição entre “educação como direito público subjetivo, tal como consta do arcabouço legal da educação brasileira (CURY, 2002)¹¹⁸, e educação como bem privado, cuja *performance* é medida pelo ESTADO” (MACEDO, 2015, p. 894).

Macedo (2015) aponta também que apesar de, aparentemente, opostos, são sentidos que se articulam na proposta da primeira versão da base (e na segunda, acrescento eu) como oposição a um outro sentido, o de que o chão da escola é imprevisível e, portanto, deve ser controlado. Assim, na perspectiva de direito público subjetivo, a educação deve definir um “comum universal”, através de uma definição normativa e objetivada em documentos. Daí decorre, então, a sinonimização entre básico e comum, conforme expresso na SD04. A diversidade é, então, um complemento. Também é significativo, nesse sentido, que o documento se chame Base Nacional Comum Curricular, relacionando nacional a comum e relegando a diversidade ao regional/local. Há o controle do que é básico-comum-nacional, expresso nos direitos e objetivos de aprendizagem. O diverso, em tese, estaria livre para flutuar, mas obedece a algumas diretrizes, também expressas na normatividade do documento:

¹¹⁸ CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

SD13: Deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização. [...] Novos arranjos na distribuição a cada ano são não apenas possíveis como desejáveis, *considerando especificidades locais e a articulação da parte comum e a diversificada do currículo* (BRASIL, 2015, p. 15, grifos meus).

Ou seja, há um controle que se exerce sobre o comum e o diversificado.

Por outro lado, na perspectiva da performance e da aferição do desempenho, os documentos listam como objetivos de aprendizagem uma série de “comportamentos genéricos que se espera dos alunos em relação a um campo disciplinar” (MACEDO, 2015, p. 899), também expressando uma tentativa de controle do processo educacional, mensurável e verificável. Essa perspectiva da verificação e do controle do imprevisível fica evidente quando a Base, em sua segunda versão, define “objetivos de aprendizagem” (que são derivados dos direitos) a partir do Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO:

SD14: [...] objetivos de aprendizagem referem-se à “especificação da aprendizagem a ser alcançada ao término de um programa ou de uma atividade educacional (Adaptado de: UNESCO-UIS, 2012). Também é possível especificar objetivos de aprendizagem para uma lição, um tema, um ano ou todo um curso (UNESCO, 2016) (BRASIL, 2016c, p. 25).

É importante observar que essa articulação se relaciona a sentidos que circulam há tempos na educação brasileira, como aquele que venho, reiteradamente demonstrando, da educação para a cidadania. Assim:

SD15: A educação, compreendida como direito humano, individual e coletivo, habilita para o exercício de outros direitos, e capacita ao pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2016c, p. 26).

Além disso, a articulação entre performance mensurável e o direito a educação (que pressupõe um comum-básico-nacional), também se relacionam a uma questão escalar na educação. Como expresso na SD03 e também na sequência discursiva 16 a seguir, a base, ao definir e se organizar pelos direitos de aprendizagem, contribui para superar a fragmentação das políticas públicas e nortear os vários sistemas de ensino estaduais e municipais. Assim, a imprevisibilidade não apenas da escola, mas também aquela derivada da diversidade dos sistemas educativos é alvo da tentativa de fixação de sentidos como forma de controle de outros:

SD16: A BNCC, ao propor uma referência nacional para a formulação de currículos, constitui-se como unidade na diversidade, reorientando o trabalho das instituições educacionais e sistemas de ensino em direção a uma maior articulação. Trata-se, portanto, de referencial importante do Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela articulação entre os sistemas de ensino – da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios – visando a superar a fragmentação das políticas públicas, fortalecer o regime de colaboração e efetivar as metas e as estratégias do PNE (BRASIL, 2016c, p. 28).

Em síntese, a hegemonia obtida em torno dos significantes de “direitos e objetivos de aprendizagem” se efetivou pela articulação política de elementos de discursos aparentemente opostos, aqueles das “demandas neoliberais por *accountability* e demandas críticas por justiça social” (MACEDO, 2017, p. 509). Com base na teoria do discurso de Laclau (2011), Macedo (2017) aponta que não há incoerência nisso, pois a “hegemonia se produz pela articulação de demandas distintas que se tornam equivalentes, nunca iguais, pela oposição a um exterior que as constitui” (p. 509). Assim, os significantes “direitos e objetivos de aprendizagem” tem seu significado flutuante no texto, ora se preenchendo mais a partir de uma tradição discursiva, ora a partir de outra (MACEDO, 2017). A partir de outra perspectiva, nos termos da teoria do discurso conforme discutida pela Análise do Discurso Francesa, podemos completar que se trata da interlocução estabelecida por enunciados provenientes de formações discursivas distintas, que se combinam na tentativa de produzir um efeito de sentido para a educação e, mais especificamente, para a política curricular: aquilo que controla o que é imprevisível.

Macedo (2019b) aponta que ao longo do processo, além das demandas articuladas em torno dos significantes de “*accountability*” e “justiça social”, havia uma terceira, aquela articulada em torno de “liberdade”, que emergiu com maior força no ano de 2016. Se a primeira está conectada a grupos ligados ao empresariamento da educação e da chamada “nova filantropia” (porém sem excluir parcelas significativas da burocracia estatal em todos os níveis administrativos brasileiros) e a segunda deriva das relações estabelecidas por atores ligados a setores mais progressistas que encontram eco no campo acadêmico e movimentos sociais, a terceira se liga a movimentos políticos conservadores sintetizados e centralizados na figura do movimento “Escola Sem Partido” (ESP) com origens e filiações diversas, como grupos religiosos, militares e ultraliberais do capital financeiro. Se organizam em torno do

significante liberdade no sentido de uma total e irrestrita redução da ação do Estado na regulação da vida social e econômica e, por tabela, sobre a educação. Entendem que o papel de uma proposta curricular deve ser apenas a listagem de conhecimentos, sem ideologia e valores, muito menos vieses políticos (de esquerda). Dessa forma, se colocam contrários a discussões relativas a questões de gênero, diversidade étnico-cultural, determinadas abordagens de religiosidade e alegam combater uma tendência dominante na educação brasileira de privilegiar visões de mundo e discussões políticas “de esquerda”.

Após o conturbado e questionável processo de afastamento da presidente Dilma Roussef em 2016, a articulação, razoavelmente equilibrada, entre os grupos organizados em torno da justiça social e *accountability* foi desequilibrada pela entrada e fortalecimento desse terceiro grupo, empoderado pela mudança da burocracia do MEC e da administração federal como um todo (MACEDO, 2019b). Houve, então, uma articulação profícua entre esse grupo retardatário e aqueles ligados às demandas por *accountability*. Como consequência, na terceira e definitiva versão do documento, a centralidade conferida ao par direitos/objetivos de aprendizagem é secundarizada e novos (velhos) sentidos emergem com maior força, aqueles que identificam o processo educativo com competências e habilidades. Classifico-os como novos-velhos, pois são novos no contexto da BNCC, mas compõem a memória discursiva da educação brasileira, em coerência a expressão que tiveram em organizar as propostas curriculares e outras políticas públicas de educação do país ao longo dos anos 1990 e 2000.

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

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

SD17: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018c, p. 07).

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

SD18: Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018c, p. 08)

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

SD19: Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei no 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, *duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação*:

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

Art. 36. § 1o A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas *competências e habilidades* será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017; ênfases adicionadas).

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

E sinonimiza direitos e objetivos com competências e habilidades.

Para além da estruturação do documento ao redor da linguagem das competências, há também uma abordagem orientada para o conhecimento (MACEDO, 2019b). Como consequência, há uma organização do currículo em áreas do conhecimento, subdivididas em disciplinas com suas competências e habilidades específicas. Todavia, essa estrutura se mantém apenas para o ensino fundamental. Para o Ensino Médio, conforme já apresentei, há apenas a definição de áreas do

conhecimento, sem subdivisão por disciplinas – exceto para a língua portuguesa e matemática¹¹⁹.

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

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

SD20: Foco no desenvolvimento de competências

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

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

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

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

¹¹⁹ A educação infantil tem uma organização diversa. A partir dos direitos e objetivos de aprendizagem, se estrutura em campos de experiências do qual derivam objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Concentro minha análise nos ensinamentos fundamental e médio, pois é nessas etapas em que há discussões que tangenciam mais expressivamente a Geografia enquanto disciplina.

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

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

SD21: No novo cenário mundial, *reconhecer-se* em seu contexto histórico e cultural, *comunicar-se*, *ser* criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável *requer muito mais do que o acúmulo de informações*. *Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades* (BRASIL, 2018c, 14, grifos meus).

Na citação anterior (SD21) é notória a organização da exposição em torno de verbos que indicam as competências esperadas. Nos trechos “requer muito mais que o acúmulo de informações”, bem como “saber lidar com a informação cada vez mais disponível” e “aplicar conhecimentos para resolver problemas”, fica bem claro, também, que o conhecimento está subordinado às competências que serão mobilizadas, sendo indiferente o seu conteúdo. As competências são gerais e devem ser mobilizadas frente às mais diversas situações (problemas) e mobilizando os mais diversos conhecimentos.

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

SD22: Assim, a BNCC, propõe a *superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento*, o estímulo à sua *aplicação na vida real*, a *importância do contexto para dar sentido ao que se aprende* e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida (BRASIL, 2018c, p. 15, grifos meus).

SD23: [...] *contextualizar* os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para *apresentá-los, representa-los, exemplifica-los, conecta-los e torna-los significativos*, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2018c, p. 16, grifos meus).

No Ensino Fundamental, isso significou a manutenção da individualidade das disciplinas, porém estruturadas em torno de habilidades, competências e atitudes, não sendo definidos conteúdos. No Ensino Médio, essas razões se combinam a outras, específicas dessa etapa de ensino para que ocorra não apenas a secundarização, mas a omissão quanto a discussão sobre as disciplinas e um impulso a que os currículos dela derivados também não se pautem por uma organização disciplinar, conforme discuti no item 5.4.3.

Para a Geografia isso representa modificações bastante expressivas ao longo do processo de construção da BNCC. Afinal, é nesse contexto que a Geografia precisa se legitimar enquanto conhecimento autônomo na educação básica. Considerando os três documentos é possível notar uma maior aproximação e uma maior regularidade discursiva de enunciados entre as duas primeiras versões e uma maior diferença destas em relação a terceira.

As duas primeiras versões constroem um sentido para a Geografia na escola que parte do seu papel em estudar as relações sociedade e natureza na busca pela construção de uma imagem para o mundo, em interlocução com discursos que já apresentei aqui que também estabelecem a mesma missão para a disciplina. As duas versões consideram que

SD24: Como ciência, a Geografia se tornou um campo de saber interessado nas inter-relações dinâmicas entre elementos humanos e não-humanos, materiais e imateriais, em sua distribuição pelo mundo, o que constitui o espaço geográfico, em construção constante (BRASIL, 2015, p. 266).

SD25: O entendimento das formas e dinâmicas dos fenômenos naturais e sociais foi e é um saber necessário à humanidade, pois as experiências espaciais vividas e a interpretação dos lugares favorecem a formulação de estratégias para a existência dos grupos humanos no planeta. Considerando a diversidade humana e da natureza e, conseqüentemente, a variedade de relações que as sociedades estabelecem entre si e com a natureza, é possível afirmar que cada sociedade produz e possui diferentes geografias (BRASIL, 2016c, p. 157).

Assim, apesar de incluída no campo das Ciências Humanas, a Geografia da BNCC, nessa construção discursiva, se encontra na interface entre o humano e o

natural. É dessa narrativa que se desdobram algumas consequências no âmbito das propostas de BNCC que irão guiar o tratamento dado à disciplina e a sua legitimação.

Em primeiro lugar, há a questão da localização e orientação. Essas dimensões já são entrevistadas na SD24, quando é evocada a “distribuição pelo mundo” das inter-relações humano e não-humano, mas merece destaque em outros momentos dos textos:

SD26: Na escola, lugar onde o/a estudante se reinventa em sua particularidade, experimenta, cria e produz saberes na coletividade, destaca-se a *construção de referenciais geográficos que lhe permitem localizar-se e orientar-se no mundo*, tendo como horizonte um futuro, sempre em construção do qual é protagonista. *“Localizar-se” implica saber ler e compreender o meio no qual se insere, em variadas escalas, e “orientar-se” implica articular suas leituras e suas compreensões, como ser ativo frente às possibilidades que constrói e das quais se apropria* (BRASIL, 2015, p. 266, grifos meus).

SD27: Assim, a leitura de mundo que se pretende no componente curricular Geografia, na escola básica, *requer que os/as estudantes compreendam as relações sociais em que se inserem e a correlação de forças presente nessas relações, bem como construam perspectivas de ação. Ou seja, que se localizem e se orientem no mundo.*

Localizar-se e orientar-se são práticas geográficas fundamentais para a sobrevivência humana em meio a essa correlação de forças. *Não se trata simplesmente do reconhecimento do lugar, ou da posição absoluta desse lugar (sua latitude e longitude), mas das relações entre diversos fenômenos que acontecem no lugar, em variadas escalas, assim como da elaboração de pensamentos e estratégias de vida frente a eles* (BRASIL, 2016c. p. 160, grifos meus).

Dos trechos destacados nas SD26 e 27 é possível entrever uma concepção instrumental para os saberes geográficos: a localização como a produção de uma imagem/compreensão sobre o mundo e a orientação como a tomada de decisões/ação frente a esse mundo e suas questões. Esse aspecto é particularmente relevante, pois vai ao encontro de muito das elaborações pedagógicas que preveem a organização do ensino em torno de “competências e habilidades” e possuem um foco muito forte numa dimensão atitudinal que se sobrepõe ao conhecimento. Além disso, também encaminha o aprendizado em Geografia para a análise e resolução de “problemas”. As SD26 e 27 foram extraídas da primeira e segunda versões que, conforme já discuti, não tinha como princípio de organização curricular habilidades e competências, como a terceira versão tem. Todavia, é importante perceber como esses sentidos que atrelam o saber a uma dimensão instrumental, materializada na aquisição de “competências e habilidades”, em circulação há mais de duas décadas

nas políticas curriculares brasileiras, circulam mesmo quando não estão explicitamente expostos e mesmo quando a organização do conhecimento se dá em uma base disciplinar e não por competências.

Um segundo elemento que emerge com força nos dois primeiros textos de propostas para a BNCC é aquele que sintetizo aqui entorno do termo “diversidade”. Em paralelo a ideia da Geografia como a produtora de uma imagem para o mundo a partir das relações sociedade-natureza, há a construção de uma imagem para esse mundo baseada na diferença e na diversidade, o que fica explícito na SD25 e na seguinte:

SD28: Analisar o espaço geográfico, categoria central da ciência geográfica, proporciona a compreensão de como diferentes grupos de pessoas relacionam-se entre si e com o meio, constituindo espacialidades, ao mesmo tempo em que são constituídas por elas (BRASIL, 2015, p. 266).

Daí decorre nos textos um papel para a Geografia na escola em promover o reconhecimento e a reflexão sobre essa diversidade do mundo e as relações entre alguns pares como:

- eu/ o outro: o papel da Geografia em identificar e compreender as diferenças entre as pessoas e sociedades;

SD28;

SD29: [Sobre a dimensão formativa O SUJEITO E O MUNDO] Permite, ainda, o entendimento de que seu lugar de vivências é composto por elementos de outros lugares, seja nas práticas sociais nele reterritorializadas (como, por exemplo, modos de fazer/viver de migrantes e ancestrais), seja em objetos e ideias que nele circulam (pelo comércio e pelas redes de comunicação), gerando critérios para reconhecer limitações e possibilidades para o lugar (BRASIL, 2015, p. 267).

SD30: A ampla diversidade de modos de organização da vida, nos lugares, pelos grupos sociais, considerando os fenômenos com os quais convivem, impede o estabelecimento de uma unidade territorial como referencial único (bairro, município etc.) (BRASIL, 2016c, p 161).

SD31: A valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena (Lei no. 10.639/03 e Lei no.11.645/08) articula-se ao estudo da formação do território nacional, em sua diversidade territorial, de paisagens e de culturas e da sua ligação com outras culturas do mundo (BRASIL, 2016c, p. 453).

- próximo (local, lugar)/ o distante (mundo): A Geografia como uma ferramenta que permite compreender como se dão as articulações entre fenômenos que se

processam próximo ao estudante, bem como aqueles que derivam de conjunturas e fenômenos espacialmente mais distantes;

SD29;

SD32: [Sobre a dimensão formativa O LUGAR E O MUNDO] [...] o entendimento de que cada lugar se constitui por trajetórias múltiplas, como resultado provisório de processos dinâmicos em diferentes escalas geográficas, implica considerar a distribuição dos elementos geográficos, das dinâmicas gerais da natureza e de processos sociais, econômicos, técnicos, políticos, históricos pelo mundo, com maior ou menor grau de conexão entre si, para explicar configurações dos lugares (BRASIL, 2015, p. 267).

SD33: [...] Embora se adote sempre um recorte espacial específico como referência para abordagem de um determinado conhecimento, a relação com o espaço mundial e com o lugar onde se vive é constante, estabelecendo conexões entre dimensões próximas e distantes (BRASIL, 2015, p. 268).

- o particular/ o coletivo: o papel das ações particulares e dos indivíduos na construção de realidades sociais e espaciais e sua necessária articulação com formas coletivas de gestão da vida pública ou de convivência no mundo;

SD34: A construção pelos/as estudantes de sentidos e de compreensão dos acontecimentos no mundo requer o entendimento das ações particulares e coletivas, humanas e não humanas, materiais e virtuais que as produzem. Nesse processo, a Geografia escolar assume importante papel (BRASIL, 2015, p. 269).

SD35: Na Geografia, a compreensão do mundo passa pelo entendimento do Estado como organização sociopolítica e de seu papel na configuração do território, no reconhecimento das diversas territorialidades por ele abarcadas e na garantia de direitos da população. Tais compreensões são relevantes e são desafios postos à escola no contexto atual, em que se requer das forças sociais a participação em decisões relativas às políticas públicas em instâncias de gestão social compartilhada e uma participação mais ativa na vida pública (BRASIL, 2016c, p. 160).

- as diferentes escalas geográficas como ferramenta de análise e, ao mesmo tempo expressão dessa diversidade:

SD32

SD33

SD36: Fenômenos e acontecimentos que ocorrem no plano mundial repercutem em planos locais, sendo necessário considerar essa dinâmica (BRASIL, 2016c, p. 161).

SD37: Escalas regionais e mundial permitem outras conexões e complexificam saberes, com a análise de técnicas, tecnologias e da

organização econômica, cultural, ambiental e política (BRASIL, 2016c, p. 453).

Esse papel da Geografia no reconhecimento, identificação e reflexão sobre a “diversidade do mundo” em múltiplos aspectos é o que, então, abre as portas para a legitimação de sua presença como componente curricular específico da educação básica, em muitos sentidos. Nesse ponto, a regularidade discursiva entre as duas primeiras versões é cindida e cada versão se direciona a uma construção diferente.

Para a primeira versão, as especificidades da Geografia e o que, em última instância justifica sua presença na educação básica estão em, por um lado, a oportunidade de articulá-la aos demais componentes curriculares e, por outro lado, no Ensino Fundamental, no papel mesmo de reconhecimento das diferenças; já no Ensino Médio, no seu papel instrumental na formação de um sujeito ativo.

Em relação ao primeiro ponto, a primeira versão da base afirma:

SD38: O diversificado conjunto de conhecimentos que atravessa a Geografia escolar permite articulá-los a outros componentes curriculares (BRASIL, 2015, p. 266).

E prossegue com uma longa lista de conhecimentos geográficos que poderiam se relacionar as diferentes áreas do conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e as outras Ciências Humanas). Essa estratégia discursiva de afirmação da individualidade/legitimidade da Geografia pela sua “vocação” para a interdisciplinaridade não   nova. Costa e Lopes (2016) ao analisarem documentos curriculares relativos ao Ensino Médio Brasileiro (os Parâmetros Curriculares Nacionais, Orienta es complementares aos Parâmetros e as Orienta es Curriculares Nacionais) no que dialogam com a Geografia, concluem que a interdisciplinaridade, apesar de ser proposta como via de integra o curricular, “tende a ser ressignificada como característica da ciência geográfica [...] possibilitando que, de forma híbrida, o discurso disciplinar seja apoiado pela ideia de integra o curricular” (2016, p. 179). De modo mais restrito, o mesmo acontece no documento mais recente.

Em relação ao segundo e terceiro pontos, o documento de 2015 atesta:

SD39: No Ensino Fundamental, a percepção de espacialidades vividas e da alteridade, como elemento formador de processos espaciais, consubstancia-se como conhecimento básico da Geografia, desdobrando-se em construções conceituais, constituídas em diferentes linguagens e aplicações de saberes no decorrer dos anos escolares nessa etapa. No Ensino Médio, a pesquisa geográfica é associada à concepção de sujeito ativo no espaço geográfico, fortalecendo a continuidade de estudos, a preparação para o trabalho e a formação como protagonista na vida (BRASIL, 2015, p. 267, grifos meus).

Para o Ensino Fundamental é fortalecida aquela ideia do papel da Geografia na percepção das diferenças, entendidas como o fundamento dos processos espaciais, além de uma dimensão instrumental de aplicabilidade do conhecimento aprendido. Já para o Ensino Médio, há uma relação direta entre o conhecimento da escola e aquele da ciência geográfica, a partir da valorização da “pesquisa geográfica”. Essa relação, apesar de não estar explicitada, parece subordinar o conhecimento produzido/elaborado na escola, e que sempre se dá a partir de múltiplos elementos, como as relações sociais, dimensões culturais, políticas e outras, àquele conhecimento da produção científica. Também, há outro elemento de subordinação do conhecimento geográfico: o trabalho

Já a segunda versão, encaminha o discurso pela especificidade/legitimidade da Geografia a partir de outros sentidos. Primeiramente, há um apelo ao passado da disciplina e sua tradição em flutuar entre o ambiente escolar e a produção acadêmico-científica, enfatizando o reforço mútuo entre esses diferentes campos discursivos. É destacada a institucionalização da Geografia em ciência e sua relação com a produção científica e didático-pedagógica de outras áreas, produzindo uma imagem da disciplina como aberta a pluralidade de concepções e matrizes de pensamento científico e pedagógico. Essa condição, sustenta o texto, é o que permitiu à Geografia transformar (e diversificar) seus conceitos e, conseqüentemente, sua interpretação de mundo, ao longo do tempo. Assim, a autonomia da Geografia se relaciona por essa interação com as demais ciências e correntes do pensamento científico e didático-pedagógico, mas sem deixar se absorver por eles. Qual papel específico, então, caberia a Geografia nesse contexto?

Para prosseguir nesse debate, a proposta de BNCC recorre às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013) e dela extrai dois pontos interligados: o projeto de identidade proposto para a formação dos

educandos e a definição de Base Nacional que propiciaria isso. De ambos, resulta que existe uma

SD40: [...] importância de contextualização dos conhecimentos, tanto no que se refere à articulação com o contexto vivido pelos/as estudantes, valorizando a cultura local e construindo identidades afirmativas, quanto no que se refere ao caráter social e histórico da produção científica (BRASIL, 2016c, p. 159).

Ora, se é papel da Geografia, em sua pluralidade de conceitos e concepções teórico-metodológicas e didático-pedagógicas, a construção de um entendimento de mundo, existe um papel a ser desempenhado por ela nessa função, a de contextualização do conhecimento. Assim:

SD41: [...] é possível vislumbrar o potencial da Geografia na escola básica contemporânea, seja no que se refere à formação dos/as estudantes, de modo a que compreendam conhecimentos geográficos, seja *no âmbito da produção social de conhecimentos com os quais o componente curricular deve dialogar*, seja, ainda, *na necessária contextualização dos saberes*, marcadamente *a articulação lugar-mundo* (BRASIL, 2016c, p. 159, grifos meus).

Da SD41 é possível, portanto, recuperar três sentidos articulados que legam a legitimidade da Geografia na educação básica conforme construído pela segunda versão da BNCC. Em primeiro lugar, retoma-se aquele mesmo papel que a primeira versão aponta de “vocação interdisciplinar” ou, na roupagem que aqui aparece, de diálogo entre diferentes saberes. Em segundo lugar, existe a dimensão da contextualização. Se a contextualização de saberes diz respeito a relacionar o que se aprende ao mundo, a ciência que, por excelência, lida com a re(a)presentação do mundo teria um papel de destaque nessa função. Por fim, existe a dimensão escalar. Novamente, uma característica da Geografia é destacada para, frente àquilo que se exige de todos os saberes, reforçar a sua especificidade e legitimidade. Nesse caso, o seu trabalho de análise e reflexão multi-escalar.

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

prática, os documentos curriculares procedem uma operação de tentativa de controle de subjetividades, pois é

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

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

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

Em termos específicos da Geografia retoma-se aqui, portanto, aquela dimensão que as duas primeiras versões da base defendiam, da Geografia como ferramenta de “localização” e “orientação” do aluno: a contextualização seria o elemento que realizaria a ponte o conhecimento geográfico “puro, abstrato” e, portanto, científico e o saber cotidiano, advindo da interação entre esse e o “contexto” do aluno. Como resultado, os alunos poderiam, então, se “localizar” e “orientar”.

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

análise do mundo, assim como também produz uma imagem para esse mundo marcada pela diversidade:

SD42: Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta (BRASIL, 2018c, p. 359).

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

SD43: *Essa interação visa à resolução de problemas* que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão efeitos da proximidade e vizinhança e etc (BRASIL, 2018c, p. 359, grifo meu).

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

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

consequência toda a proposta de Geografia para essa etapa está organizada ao redor do pensamento espacial/ raciocínio geográfico. Mesmo as competências e habilidades que são o nexo central da proposta da versão definitiva da BNCC também se relacionam a essa dupla. Nas últimas consequências, a proposta é de organizar todo o trabalho da Geografia na escola nesse entorno. Diz o texto:

SD44: 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, 2018c, p. 260, grifos meus).

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

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

teórica e com objetivos outros que não o da educação na escola, Harvey (1980) a define como sendo algo que

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

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

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

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

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

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

SD45: [...] a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza) (BRASIL, 2018c, p. 361).

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

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

enunciados como “resolver problemas” e “preparação para a cidadania e o trabalho”. É nesse sentido que a BNCC coloca que:

SD46: Ao utilizar *corretamente os conceitos geográficos*, mobilizando o pensamento espacial e *aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas*, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. [...] *Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC* (BRASIL, 2018c, p. 361, grifos meus).

SD47: Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental: Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e *exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas*.

[...]

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

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

Essa utilitarização do saber geográfico e fechamento em torno de uma versão específica de ciência também resvala em uma concepção limitada da Geografia que resulta por definir uma hierarquia entre saberes que compõem a Geografia da escola. Na SD46, por exemplo, a compreensão de diversas questões fica submetida à aplicação “correta” dos conceitos geográficos. Assim, concordo com Costa (2021) quando assevera que “nesta hierarquização, para que um pensamento possa ser reconhecido ou elevado à condição de raciocínio, tal pensamento precisa estar subordinado à ciência” (p. 12). Costa (2021) analisa aqui diversos autores que, na esteira da hegemonização do raciocínio geográfico como fundamento da Geografia na escola, se colocam a discutir esse conceito, mas como a já referida SD46 demonstra, a BNCC não está imune a esse movimento de hierarquização e fechamento da disciplina na escola.

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

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

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

7. IMPLEMENTAÇÃO, (RE)ELABORAÇÃO... O QUE SOBROU DA GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO?

7.1 DEPOIS QUE A BASE FOI APROVADA...

Como venho discutindo ao longo desse trabalho, o período compreendido entre 2014 e 2018 assistiu a emergência de uma nova regulação da dimensão curricular da educação básica brasileira e centralizou a interlocução dos debates curriculares nas relações estabelecidas entre a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio (com seus três documentos de sustentação: a BNCC para a etapa, as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM e a Lei 13.415/17). Tomo 2014 como referência inicial por marcar a aprovação do Plano Nacional de Educação que intensificou as discussões e as iniciativas em torno da elaboração e adoção de uma base nacional e 2018 por ser o ano em que é homologada a etapa do Ensino Médio da BNCC bem como das novas DCNEM.

Finalizado esse ciclo de elaboração de documentos curriculares que objetivavam centralizar em escala nacional a hegemonia de determinados sentidos para a educação básica, um novo momento teve início com a (re)adequação dos currículos das redes estaduais e municipais de educação às novas diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal através do MEC e do Conselho Nacional de Educação. O MEC tomou para si a coordenação do processo através do Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela Portaria Nº 331 de 5 de abril de 2018 com o objetivo de apoiar as unidades da federação (UF) e os municípios na revisão ou elaboração e implementação de seus currículos com alinhamento à BNCC. Posteriormente, a portaria foi alterada (pela Portaria Nº 756 de 3 de abril de 2019) para acrescentar especificidades relativas ao processo de alinhamento dos currículos do Ensino Médio.

Para tanto, previa:

- I - assistência financeira às SEDEs [Secretarias Estaduais e Distrital de Educação], com vistas a assegurar a qualidade técnica, a construção em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios e a disseminação dos currículos elaborados à luz da BNCC;
- II - formação das equipes técnicas de currículo e gestão das SEDEs e SMEs [Secretarias Municipais de Educação]; e
- III - assistência técnica para as SEDEs, para a gestão do processo de implementação da BNCC junto às SMEs (BRASIL, 2018d).

A adesão das UF e dos municípios se deu através da assinatura de termo de cooperação. Segundo informações do MEC, até fevereiro de 2019 (dado mais atualizado) as 27 UF e 4856 municípios aderiram ao regime de colaboração (BRASIL, 2019).

Inicialmente, o programa previa a existência de sete etapas: 1) Estruturação da governança da implementação (definição da estrutura de trabalho com a previsão de participação, representação e colaboração das redes estaduais e seus municípios); 2) estudo das referências curriculares (avaliação dos documentos da própria BNCC e do histórico curricular do estado e dos municípios em questão); 3) (re)elaboração curricular (prática do planejamento realizado até essa etapa; objetiva produzir um documento curricular alinhado à BNCC e que sirva de norte à elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas e do planejamento dos professores) 4) formação continuada para os novos currículos (estabelecimento de uma estrutura de formação continuada em regime de colaboração com os municípios para garantir a formação de professores com vistas à implementação dos currículos em sala de aula); 5) revisão dos projetos pedagógicos (elaboração ou revisão dos projetos pedagógicos de cada escola, objetivando o alinhamento destes com a BNCC); 6) materiais didáticos (alinhamento dos materiais didáticos das redes estaduais e municipais de ensino à BNCC e apoio às escolas no processo de seleção) e 7) avaliação e acompanhamento da aprendizagem (estabelecimento de ações com o objetivo de acompanhar a implementação e a aprendizagem de acordo com a BNCC) (BRASIL, 2020). A partir de 2019, no entanto, essas etapas foram sumarizadas em dois grandes ciclos: Ciclo 01 – Revisão ou Elaboração dos Currículos Estaduais em Regime de Colaboração; Ciclo 02 – Formação dos Profissionais da Educação e Revisão dos Projetos Pedagógicos (BRASIL, 2019).

Como resultado, em um curto período, a totalidade das unidades da federação teve seus currículos da Educação Infantil e de Ensino Fundamental alinhados ao disposto na base nacional. Isso ocorreu em outubro de 2019, com a aprovação dos referenciais curriculares do Amazonas e do Rio de Janeiro, os últimos estados a completarem todo o processo de (re)elaboração (MOVIMENTO PELA BASE, 2019). De modo semelhante, até janeiro de 2022, quase a totalidade dos municípios brasileiros, de alguma forma, já passaram por algum processo de alinhamento de seus referenciais curriculares à base. Segundo informações do Movimento Pela Base, dos 5568 municípios, 4318 (77,6%) aderiram totalmente ao referencial curricular estadual;

1021 (18,3%) fizeram adaptações no referencial curricular do seu estado; 66 (1,2%) elaboraram currículos próprios e 160 (2,9%) ainda não haviam realizado o alinhamento ou estavam em processo. Não constavam informações sobre três municípios (MOVIMENTO PELA BASE, 2022a). Em relação ao Ensino Médio, também até janeiro de 2022, 21 estados e o Distrito Federal já homologaram seus referenciais curriculares para essa etapa da educação básica. Os 5 estados restantes (Acre, Alagoas, Bahia, Rondônia e Tocantins) enviaram suas propostas de currículo para os respectivos Conselhos Estaduais de Educação e aguardavam a sua aprovação (MOVIMENTO PELA BASE, 2022b).

Macedo (2019a) interpreta esse movimento de condução do processo de difusão da BNCC como sendo uma continuidade da articulação política que objetiva hegemonizar sentidos como os de qualidade na educação, equidade e justiça social. A BNCC, uma vez homologada, representa a hegemonização de sentidos específicos para esses elementos da educação nacional e apresenta uma proposta de centralização das políticas curriculares de forma inédita no país. Conforme discuti no capítulo 04, ao longo da história da educação nacional foi permanente a tensão entre políticas mais e menos centralizadoras e tentativas de autonomia de decisão, planejamento e execução das políticas educacionais por parte de estados, municípios e instituições escolares. A BNCC em conjunto com a Reforma do Ensino Médio promoveu um deslocamento dessa dinâmica, conferindo uma ênfase maior no governo federal na definição de parâmetros e diretrizes.

Todavia, é da luta política com o antagonismo entre sentidos que se pretendem hegemônicos que resultam os projetos que buscam hegemonizar uma concepção em particular de educação. Estabelecer um “projeto vencedor” não significa que os antagonismos foram eliminados. Primeiro porque o próprio documento resultante é uma síntese de negociações, avanços e recuos das partes envolvidas na disputa por sentidos. Segundo, porque a tensão entre projetos antagônicos é permanente, não cessa no momento da produção do documento final (MACEDO, 2019a). Em outros termos, “a BNCC aí está – e isso importa porque ela desloca o poder, o que tem efeitos –, mas, para se manter efetiva em significação da educação e da escolarização, ela tem que seguir reiterando os sentidos que instaura” (MACEDO, 2019a, p. 41). A preocupação em garantir a implementação da base e a tentativa de controle dos sentidos que vão marcar os currículos estaduais e municipais materializada pelo

ProBNCC é uma expressão desse movimento de continuidade da reiteração dos sentidos.

É preciso fazer uma observação. Até o momento venho utilizando os termos “implementação”, “(re) elaboração curricular” e “alinhamento”. Assim procedi por ter como objetivo descrever as ações do MEC após a homologação da Base nos termos utilizados pelo ministério em sua página na internet, nos documentos oficiais (BRASIL, 2018d; 2019; 2020) e por seus parceiros (MOVIMENTO PELA BASE, 2022a; 2022b; CONSED, 2019). Todavia é preciso atentar para o fato de que não se trata de uma simples transferência ou um processo verticalizado (DESTRO, 2021) de deslocamento de sentidos da BNCC para as políticas curriculares estaduais e municipais. Na produção das políticas, dos textos, dos materiais, cursos de formação e toda a maquinaria envolvida na política curricular após a BNCC há um extenso, contínuo e complexo processo de ressignificação e tradução dos sentidos originários da política centralizada.

A BNCC, com suas características no Brasil:

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 e obrigatória (LOPES, 2019, p. 60-61).

Entretanto, ao serem colocados em circulação, há a interação desses sentidos com contextos políticos, sociais, equilíbrio de forças e com a própria história/ tradição curricular de cada lugar que os recebe, resultando em uma ressignificação e na produção de novos sentidos. Por isso, é possível, então, problematizar a utilização dos termos que apontei anteriormente: implementação, (re)elaboração e alinhamento. A utilização desses termos pelo MEC indica, ao mesmo tempo, a compreensão que se tem de currículo e da política curricular e são uma expressão da luta política por significação. Falar em “implementação” da BNCC demonstra uma concepção de currículo e política curricular (já bastante contestada pela teorização do campo, cf. Lopes e Macedo, 2011) cindida, em que há uma separação radical entre concepção e implementação; em que as instâncias de produção estão radicalmente separadas e possuem precedência sobre aqueles que devem “aplicar”, “acatar”, “adotar”, “alinhar” seus textos, suas práticas e referências ao disposto nos textos centralizados. Se

alicerça numa concepção que “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. 61). Ao mesmo tempo, utilizar os termos “alinhar” e “(re)elaborar” aponta para a compreensão daquela necessidade de reafirmação dos sentidos instituídos que se pretendem hegemônicos. Afinal, coloca em termos discursivos e desloca recursos financeiros e técnicos com o objetivo de afirmação da hierarquia e na busca por um controle e direcionamento dos sentidos dos novos textos curriculares. Chamar de (re)elaboração significa negar que o que se produz é algo novo, contextualizado com demandas, forças políticas e tradições locais; relega tudo a uma adaptação, um “alinhamento”.

Essa discussão que levanto apoiado em Lopes (2019), Macedo (2019a), Destro (2021) e Santos (2021) retoma uma argumentação que já defendi no capítulo 02 do presente trabalho, da relação entre diferentes momentos da produção curricular. Assim como os autores aqui citados, entendo que não é produtivo pensar a produção curricular a partir de tal separação radical, bem como de oposições entre documentos centralizados e as, supostamente derivadas, propostas descentralizadas. Todos esses são momentos instituintes da produção curricular e compõem a política de currículo. O currículo é, então, produção de sentidos em diferentes contextos (LOPES, 2013). Daí, ao invés de “implementação” ou “alinhamento” entram em cena as noções de ressignificação e tradução (LOPES, 2019).

A partir dessas questões que é possível pensar a questão das disciplinas escolares e, conseqüentemente, da Geografia. Conforme discuti no 2.3.1 do Capítulo 02, a despeito de diversas transformações no campo da educação ao longo dos séculos e mesmo as mudanças mais recentes no Brasil e no mundo, sob a marca das reformas neoliberais, ainda existe uma centralidade da organização disciplinar do currículo. Também aponto que, mesmo quando há propostas que questionam ou relativizam essa organização, ainda assim, fazem em diálogo com a disciplinaridade e, em geral, as reações contrárias são em defesa de sua manutenção. Na BNCC, como discuti no Capítulo 06, há, ao longo do documento, uma progressiva desqualificação da organização por disciplinas a partir de referenciais como, competências e habilidades, interdisciplinaridade, integração e flexibilidade curricular. Como resultado, no caso do Ensino Fundamental, houve a proposta de uma

organização com a menção de “componentes curriculares obrigatórios associados às usuais disciplinas escolares desse nível de ensino” (LOPES, 2019, p. 62) mas com um estímulo à interdisciplinaridade e uma hibridização a uma organização em competências e habilidades. As maiores transformações, contudo, se deram no Ensino Médio. Há uma primazia das formas de organização integrada, sem referência a componentes disciplinares obrigatórios (exceto Língua Portuguesa e Matemática), nem um sequenciamento por anos de escolaridades (característica típica da organização curricular disciplinar), mas a indicação de competências e habilidades por “áreas do conhecimento” e a proposição dos itinerários formativos, objetivando uma maior flexibilização do currículo.

A permanência e força das disciplinas escolares é tamanha que mesmo com a sua proposta de “quebrar a centralidade” das disciplinas e partindo da premissa que há um excesso de disciplinas, o conjunto formado entre BNCC e Reforma do Ensino Médio propuseram uma organização curricular que

além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham os currículos dessa etapa [...] adota a flexibilidade como princípio de organização curricular [...] (BRASIL, 2018c, p. 467-468, grifo meu).

O que isso significa? Significa que mesmo pretendendo superar o sentido de uma educação disciplinarizada, foi necessário negociar novos sentidos com aqueles advindos da tradição disciplinar. Assim, a BNCC

[...] não lista as disciplinas usuais do ensino médio como componentes curriculares obrigatórios, mas faz referência a elas no momento de discutir cada uma das áreas [...] e mantém, desse modo a tecnologia de organização curricular em movimento, ainda que tentando aprofundar a integração curricular por meio do que vem sendo denominado, pela BNCC, nova arquitetura da escola de nível médio (LOPES, 2019, p. 63, grifo meu).

Como já afirmei no capítulo 02, “mexer” com a disposição disciplinar do conhecimento vai muito além de uma operação epistemológica ou de “mudança de atitude”. Significa adentrar um contexto político de disputa por hegemonia em um campo fundamentado no entorno de processos sociais, culturais, econômicos e políticos em que se relacionam representações de mundo, relações de poder, estratégias de dominação e outras (VEIGA-NETO, 1995b). As disciplinas escolares são formas estabilizadas durante longos processos históricos, políticos e sociais que

organizam corporações, produção de material didático, uma produção intelectual e acadêmica, organizações profissionais, estruturação de formação de pessoal docente, produzem identificações sociais e outras. Consequentemente, “[...] independentemente da organização curricular proposta, de ser afirmada ou não a obrigatoriedade das disciplinas escolares, as políticas curriculares, para se instituírem, produzem articulações com demandas das comunidades disciplinares” (LOPES, 2021, p. 63).

É assim que, nos processos de ressignificação e tradução operados pelas propostas estaduais elaboradas após a promulgação da BNCC no contexto da indução realizada pela iniciativa da ProBNCC, muito da maquinaria disciplinar foi mantida. No caso do Ensino Fundamental, a associação entre a organização disciplinar e os novos currículos era mais imediata, dado que o documento normativo original assim estabelecia. Já para o Ensino Médio incertezas pairavam quanto a isso e muito das reações contrárias à Reforma, conforme analisei no capítulo 06, especialmente para a Geografia, no item 6.1, se fundamentavam em antagonizar a esperada supressão da disciplina dos currículos das escolas de nível médio.

Entendendo que a elaboração dos currículos estaduais ocorrida a partir de 2018, induzida pelo ProBNCC, é um processo de tradução/ressignificação dos sentidos estabelecidos pela BNCC e que se trata de mais um momento constituinte da política curricular que foi estabelecida no país com a homologação da base. Entendo que, para a Geografia, isso significa mais um momento de estabelecimento de sentidos, significado social e legitimidade da disciplina. Proponho, então, um olhar para os documentos produzidos nesse momento e uma análise sobre esses sentidos que foram negociados, rearticulados em contextos específicos e resultaram em outros documentos sobre a Geografia.

Tomei como delimitação de *corpus* de análise textos produzidos pelas redes estaduais para o Ensino Médio. Realizei um movimento de pesquisa de exclusão dos textos do Ensino Fundamental, pois entendo que, de certa forma, a legitimidade e a presença da Geografia decorrem, em última instância, de sua presença obrigatória na BNCC. Entendo que isso não exclui a potência explicativa que esses documentos teriam, mas para fins analíticos e de síntese, confrontado com a necessidade de uma delimitação, voltei-me para os textos produzidos para o Ensino Médio. Interroguei-os a partir de duas questões principais: frente a não obrigatoriedade da Geografia, há alguma construção de sentidos de legitimação de sua presença como componente

curricular autônomo na proposta de arquitetura escolar para o Ensino Médio? Segundo, quais sentidos são instituídos para a disciplina? O que se entende como sendo Geografia nessas propostas curriculares? A seguir, detalho a constituição desse *corpus* analítico e explico o tratamento que dei aos textos. Posteriormente, realizo uma análise dos textos selecionados a partir das questões que aqui esbocei.

7.2 CONSTITUINDO UM *CORPUS* DISCURSIVO

Na constituição do presente *corpus*, a semelhança do que ocorreu quando analisei os pareceres elaborados por encomenda do MEC, no item 6.2, me defrontei, mais uma vez, com um conjunto de dados cuja totalidade também parece já estar definida previamente à minha seleção. Novamente coloquei em suspeição essa definição prévia, afinal, sucessivos movimentos de seleção e, concomitantemente, de análise precisei realizar para chegar ao conjunto dos documentos.

O primeiro movimento diz respeito à própria decisão de analisar as propostas que já clarifiquei nos últimos parágrafos do item 7.1. O segundo movimento foi de identificar quais unidades federadas já haviam realizado a elaboração de referenciais curriculares¹²⁰ após a promulgação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Para tanto, recorri às páginas das secretarias de educação, do observatório lançado pelo Movimento Pela Base¹²¹ e também pelo Painel de Monitoramento do Novo Ensino

¹²⁰ As Unidades da Federação nomearam de muitas formas os documentos resultantes dos processos induzidos pelo ProBNCC. Foram utilizados termos como: “referencial curricular” (AM; PR; RS); “currículo em movimento” (DF); “currículo” (ES; PE; SP; PI); “documento curricular” (GO; RR); “documento de referência curricular” (MT); “currículo referência” (MG); “proposta curricular”(PB) e “currículo base” (SC). Essa diversidade de nomes indica uma diversidade de concepções do que deve ser o texto curricular, bem como as expectativas de maior ou menor restrição do controle da deriva de interpretações e sentidos produzidos a partir deles. Assim, utilizo-me dos termos “referencial curricular”, “texto curricular” e “documento curricular” quando precisar fazer alguma referência mais generalizada, pois entendo que os termos “texto e documento” são precisamente mais genéricos e a ideia de referência não fecha a questão em torno da sua maior ou menor restrição de sentidos “legitimados”. Por outro lado, quando fizer referência ao documento específico de alguma unidade da federação, procurarei utilizar o nome adotado oficialmente.

¹²¹ De modo semelhante ao que aconteceu quando da elaboração da BNCC, o movimento de “implementação” da base contou com uma intensa participação de órgãos governamentais (das três esferas administrativas), fóruns colegiados ligados ao setor público (UNDIME, CONSED, UNCME e FONCEDE) e “com forte participação de fundações, *think tanks* e grupos educacionais ligados ao setor privado, assim como de movimentos sociais organizados por tais atores” (MACEDO, 2019a, p. 43), marcadamente, o Todos Pela Educação e o Movimento Pela Base. O Movimento Pela Base construiu um Observatório em que compila dados e informações sobre o processo de “implementação” da base pelo país, bem como divulga levantamentos estatísticos e produz análises. Já o Todos pela Educação possuiu papel destacado de assessoramento técnico dos guias e desenvolvimento de metodologias para a indução da “reforma curricular” nos estados e municípios. Tal imiscuição foi tamanha que no

Médio do MEC¹²². Em terceiro lugar, procurei estabelecer quais documentos estavam disponíveis. Algumas UF apesar de já terem completado os trâmites burocráticos finalizados com a aprovação do documento curricular pelos seus respectivos conselhos de educação, por razões não especificadas, não disponibilizaram até o momento (janeiro de 2022) o documento online. Um quarto movimento de seleção foi feito a partir de uma leitura prévia do texto. Estabeleci como participantes do meu *corpus* aqueles referenciais que apresentavam uma discussão de caráter disciplinar sobre a Geografia. Utilizo-me aqui do termo “discussão disciplinar” para fazer referência àqueles textos que discutem e, portanto, de alguma forma, negociam sentidos com a Geografia, mas isso, não necessariamente, significa que haja uma adoção da disciplina como autônoma em suas arquiteturas curriculares – o que parece ser a tônica geral. Essa diferenciação e o estabelecimento desse critério é importante, pois, na dinâmica de constituição de novas políticas curriculares estaduais a partir da aprovação da BNCC, muitos estados aprovaram documentos curriculares sem uma definição clara ou unívoca de arquitetura curricular, mas incorporaram discussões sobre disciplinas específicas em seus referenciais. Isso é um exemplo do que discuti no item 7.1 sobre o processo de negociação com as tradições disciplinares. Nele há o estabelecimento de legitimidade e sentidos para as disciplinas que são trazidas a diálogo. Por isso, seleciono os documentos que realizam essa discussão, independentemente se está claro ou não que a disciplina Geografia virá a ser parte da sua arquitetura curricular. Por fim, dos documentos faço o recorte dos trechos que se dedicam a discutir a área de Ciências Humanas e dentro deles busco pelo tratamento dado à Geografia. O quadro 06 sintetiza a produção curricular por unidade da federação.

Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2020) ,divulgado pelo MEC no âmbito do ProBNCC, consta na ficha técnica a realização por parte dos fóruns colegiados e do MEC e apoio técnico do Movimento Pela Base. Realizada em um contexto político diferente daquele da elaboração da base, sob o signo do governo ultraconservador de Jair Bolsonaro em aliança com setores liberais, as tendências durante o processo foram dominadas por aqueles sentidos ligados as demandas por accountability, um dos pilares do pensamento dessas entidades filantrópicas ligadas a grupos empresariais, ainda que haja o crescimento de demandas conservadoras (MACEDO, 2019a). Isso difere do relativo equilíbrio e maior participação de demandas progressistas que marcou boa parte da elaboração da base, conforme apontado por Macedo (2019b).

¹²² Trata-se de um site lançado pelo MEC em 16 de dezembro de 2021. Apresenta dados sobre a implementação do Ensino Médio no país e em cada unidade da federação. Pode ser acessado em: <https://painelnovoensinomedio.mec.gov.br>

Quadro 06 – Produção curricular por unidade da federação (até janeiro de 2022).

| Unidade da Federação | Homologação de documento | Disponibilidade do texto on-line | Manutenção dos Componentes curriculares na Formação Geral | Discussão disciplinar sobre ^a |
|-----------------------------|---------------------------------|---|--|---|
| Acre | Não | – | – | – |
| Alagoas | Não | – | – | – |
| Amazonas | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Amapá | Sim | Não | – | – |
| Bahia | Não | – | – | – |
| Ceará | Sim | Não | – | – |
| Distrito Federal | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Espírito Santo | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Goiás | Sim | Sim | NI ¹²³ | Não |
| Maranhão | Sim | Não | – | – |
| Minas Gerais | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Mato Grosso | Sim | Sim | Sim | Não |
| Mato Grosso do Sul | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Pará | Sim | Não | – | – |
| Paraíba | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Pernambuco | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Piauí | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Paraná | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Rio de Janeiro | Sim | Não | – | – |
| Rio Grande do Norte | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Rondônia | Não | – | – | – |
| Rio Grande do Sul | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Roraima | Sim | Sim | NI | Não |
| Santa Catarina | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Sergipe | Sim | Sim | Sim | Sim |
| São Paulo | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Tocantins | Não | – | – | – |

Fonte: sites das respectivas secretárias de educação, página do Observatório do Movimento Pela Base e Painel de Monitoramento do Novo Ensino Médio do MEC em janeiro de 2022. Elaboração pelo autor.

¹²³ Não indicado: não há indicação precisa ou clara se haverá a manutenção dos componentes curriculares de forma autônoma.

A partir dos dados sistematizados no quadro 06 e levando em consideração os movimentos de seleção que apresentei no parágrafo anterior, estabeleci um *corpus* discursivo que engloba os referenciais curriculares dos seguintes estados: Amazonas (2021), Distrito Federal (2020), Espírito Santo (2021), Minas Gerais (2021), Mato Grosso do Sul (2021), Paraíba (2020), Pernambuco (2020), Piauí (2021), Paraná (2021), Rio Grande do Norte (2021), Rio Grande do Sul (2021), Santa Catarina (2021), Sergipe (2021) e São Paulo (2020). Apesar de aprovados, não pude incluir os referenciais de Rio de Janeiro, Amapá, Maranhão e Pará. Segundo o observatório do Movimento Pela Base e o Painel de Monitoramento do MEC, o Estado do Rio de Janeiro possui referencial curricular aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e homologado pelo Governo do Estado. Todavia, não encontrei nenhuma referência a esses movimentos institucionais no site da Secretaria de Educação, nem do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, tampouco consegui obter acesso ao documento. Para os estados do AP, MA e PA, há notícias nas páginas das respectivas secretarias de educação indicando a aprovação dos documentos pelos referidos conselhos, mas não há disponibilidade do documento, nem no site das secretarias de educação, nem nas páginas dos conselhos. Também excluí os currículos de Goiás, Mato Grosso e Roraima, por não trazerem nenhuma discussão sobre componentes curriculares de forma autonomizada.

7.3 SENTIDOS PARA A GEOGRAFIA NA ESCOLA

Apesar de ter excluído os referenciais curriculares de Goiás (2021), Mato Grosso (2021) e Roraima (2021), considero importante apontar que a discussão disciplinar não está de todo excluída da seção dedicada a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Assim, apesar da construção discursiva de superação das disciplinas e um estímulo à compreensão do currículo do Ensino Médio a partir e através das áreas do conhecimento pela base desenhadas, há um processo de negociação e interlocução com as disciplinas escolares. Isso mimetiza o processo que Lopes (2019) aponta para a BNCC como um todo: apesar de se organizarem pelas áreas do conhecimento, de primarem pela flexibilização e customização do itinerário do aluno na escola, os currículos estaduais negociaram com as tradições disciplinares sua constituição, construindo esses elementos a partir dos elementos da disciplinas escolares. Dessa maneira, a compreensão de como se estruturam as CHSA passa

pela inter-relação entre as disciplinas escolares e suas respectivas ciências de referência que, tradicionalmente, compõem os currículos escolares.

Segundo a BNCC, a “área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada por uma formação ética” (BRASIL, 2018c, p. 561, grifo meu). Não há uma explicação para as razões que fazem com que o documento entenda a área de CHSA estruturada em torno dessas quatro ciências. Todavia, são esses os significantes que nomeiam as disciplinas comumente adotados nos currículos do Ensino Médio até a reforma. Faço menção aos significantes, pois o documento faz referência às ciências de referência e prossegue discutindo de que forma os “conceitos e metodologias próprios dessa área” (BRASIL, 2018c, p. 561) podem ser mobilizados para construir habilidades e competências específicas das CHSA. Todavia, a indicação dessas mesmas ciências, quando não possui justificativas, deriva da tradição de sua presença nos currículos da educação básica brasileira e ignora que, em sua trajetória de construção na educação básica, vão além das ciências de referência, agregando outros saberes, advindos de outras áreas .

Os referenciais curriculares estaduais elaborados a partir da BNCC em seu processo de tradução/ressignificação dos sentidos por ela veiculados estabelecem o mesmo processo de diálogo e negociação com as disciplinas escolares que o documento da base. Os referenciais que excluí (GOIÁS, 2021; MATO GROSSO, 2021; RORAIMA, 2021) não fazem uma discussão de cada disciplina de forma autônoma, todavia, mantém as referências às disciplinas escolares e suas ciências de referência, da mesma forma que aqueles que selecionei para compor o *corpus* discursivo. Essa expressão da força das disciplinas na estruturação e compreensão do que é o currículo é tamanha que, mesmo naqueles textos em que não há uma discussão explícita da manutenção das disciplinas escolares em seus formados/nomenclaturas usuais (Filosofia, Sociologia, Geografia e História) na Formação Geral Básica, há a referência às disciplinas escolares como estruturantes do campo das CHSA (GOIÁS, 2021; RORAIMA, 2021). Outra indicação é o fato de que apesar de a área ser denominada “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” não há uma discussão ou referência das “Ciências Sociais Aplicadas”. O protagonismo fica por conta das Ciências Humanas e sociais que mais comumente se constituíram em disciplinas escolares. As propostas estaduais recuperam esses sentidos da base

ao acatar as ciências de referência das quatro disciplinas como a estrutura das CHSA, mas ampliam o processo de diálogo e negociação com as tradições disciplinares constituídas ao proceder à construção de sentidos para cada uma delas.

Analisando as propostas estaduais é possível perceber que, no processo de tradução/ ressignificação dos sentidos construídos pela BNCC, assim como no documento originário não há uma discussão das razões que a legitimam como disciplina do Ensino Médio, os documentos também passam, de modo geral, ao largo dessa questão. O foco maior passa a ser, então, construir sentidos no entorno do que é a Geografia, bem como seu papel na educação dos alunos:

SD01: Ensinar Geografia é formar sujeitos atentos às questões locais e com conhecimento suficiente das questões globais a fim não somente de compreendê-las, mas de poder intervir, seja qual for a escala de atuação possível. É construir cidadania proporcionando o protagonismo na sociedade em que se vive (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 07).

SD02: Assim, Geografia na escola enquanto disciplina capaz de possibilitar leituras reflexivas e críticas do mundo, ou ainda, capaz de formar o cidadão crítico-transformador deriva do próprio movimento de constituição do componente enquanto conhecimento científico que busca, em última instância, desvelar as condições ou as construções lógicas do presente (MINAS GERAIS, 2021, p. 215).

SD03: O foco do aprofundamento dos objetos de conhecimento desse componente é a compreensão de culturas, identidades, crenças e valores, a fim de facultar ao estudante posicionar-se de forma proativa frente aos processos geopolíticos que geram e transformam os espaços nos quais está inserido (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 259).

SD04: O ensino de Geografia ao longo do seu processo de consolidação vem cada vez mais aproximar os conteúdos escolares aos cotidianos dos estudantes. Dessa forma, esse componente curricular pode assumir a missão de denunciar as contradições existentes na sociedade, tornando o saber fornecido por ele mais útil e atraente para os jovens (PIAUI, 2021, p. 283).

SD05: A presença dos conhecimentos geográficos na formação básica possibilita uma formação mais humana, que reconhece e respeita as diferenças, que estranha e desnaturaliza as desigualdades e contradições materializadas no espaço geográfico. Uma forma de entender o mundo que se posiciona contra os mais diversos tipos de violência e os enfrenta, sejam eles de gênero, sociais, raciais ou sexuais, promovendo saúde, respeito por todas as formas de vida e o cuidado com elas (SANTA CATARINA, 2021, p. 67).

SD06: Mediante tais adversidades [os problemas estruturais da sociedade brasileira], não cabe à Geografia ser meramente descritiva e comparativa, como quando do seu surgimento como ciência moderna, mas sim garantir a estudante uma visão holística que o leve a refletir sobre as várias realidades e a se posicionar como sujeito apaziguador dessas violências em seu meio (PARAIBA, 2020, p. 409).

A partir das sequências discursivas apresentadas é possível perceber que a legitimidade passa pela utilidade da disciplina. Entre os elementos mobilizados para essa construção é marcante o estabelecimento de um interdiscurso com aqueles enunciados provenientes da renovação da disciplina nos anos 1980. Assim, a Geografia é entendida como um conhecimento que habilita o aluno a realizar intervenções na realidade a partir de seus posicionamentos e de forma crítica. Esse processo de intervenção/posicionamento/crítica tem como antagonista as desigualdades e os problemas derivados da constituição do mundo tal como ele é. Essa relação é importante, pois se alicerça em um outro sentido para a Geografia, como a disciplina que é responsável pela re(a)presentação/possibilitar o conhecimento sobre/do mundo.

Os sentidos são construídos, majoritariamente, no diálogo com a ciência de referência, com algumas alusões à história de sua trajetória na educação básica. Todavia são esquecidos os seus laços com outros saberes que a constituem, conforme discuti apoiado em Cavalcanti (2010) ao final do capítulo 06. São ressaltadas suas relações com as outras ciências que a BNCC estabelece como estruturantes da sua proposta de CHSA, mas não de outras que são parte constitutiva de seus sentidos mais correntes na educação básica. De modo semelhante, aqueles saberes ligados às ciências da terra/ natureza (como a Geologia, a Pedologia, a Biologia, Ecologia etc) e a própria linguagem que tem se constituído historicamente como a principal referência para a expressão da Geografia, a Cartografia, são ignoradas:

SD07: Como se pode perceber, a composição singular da ciência geográfica é múltipla em seus temas, métodos, correntes de pensamento e práticas de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2018a; PORTELA, 2018; TONINI, 2011; VILELA, 2013). Essa composição e as possibilidades temáticas de maior complexidade dialogam com os demais saberes presentes da área e com a realidade dos estudantes e da comunidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 110).

SD08: Assim sendo, o ensino de Geografia os conduzirá à sistematização de conhecimentos sociais, culturais, econômicos, políticos e científicos, tendo como premissa a relação inter/transdisciplinar da Geografia com outras áreas do saber científico como com a Sociologia, a História, a Biologia e a Filosofia e com os conhecimentos de vivência do estudante (PARAÍBA, 2020, p. 409).

SD09: No Ensino Médio, [a Geografia] propõe o aprofundamento das aprendizagens essenciais e a ampliação das habilidades desenvolvidas, sempre orientada por uma formação ética e articulada aos componentes da área, interpretando e considerando as diversidades humanas e as relações

estabelecidas em cada lugar em diferentes épocas (MINAS GERAIS, 2021, p. 214).

Enxergo nos próprios documentos algumas pistas para entender isso. Compreendo que na carência de sentidos sobre a Geografia que se ensina na escola emanados da base, na etapa do ensino médio, os documentos estaduais precisaram, então, recorrer a outros, estabelecendo um interdiscurso com sentidos que fazem parte da própria história da disciplina. É assim que, por exemplo, é recorrente a alusão à Geografia como a ciência responsável por estudar a relação sociedade-natureza; à Geografia como uma ferramenta para a compreensão do mundo; ao papel estruturante dos conceitos geográficos na construção de um conhecimento pautado pela Geografia; aos sentidos da Geografia como promotora de criticidade e estímulo ao engajamento na transformação da sociedade e à própria base na sua etapa do Ensino Fundamental, através da ideia de raciocínio geográfico e das unidades temáticas propostas pelo documento. Alguns desses sentidos estão presentes, por exemplo, nos enunciados que se propõem a estabelecer as contribuições da Geografia como disciplina do Ensino Médio, como, por exemplo, é o caso da compreensão do mundo (SD 01, 02 e 05), da promoção de criticidade, posicionamento e intervenção (SD 01, 02, 03 e 05).

No que diz respeito as relações sociedade – natureza, os documentos recuperam o sentido da Geografia em relacionar os dois elementos no processo de construção de um conhecimento do/sobre o mundo. A ideia de relação é marcante, afastando a análise desses elementos de forma isolada. Como consequência, aqueles elementos relacionados ao estudo das dinâmicas da natureza ficam secundarizados e submetidos as suas relações com a sociedade:

SD10: Vale destacar que a Geografia contemporânea privilegia o conhecimento de fenômenos em diferentes escalas de análise e, como componente escolar, prepara os estudantes para a leitura e a compreensão do espaço geográfico o qual é construção histórico, social e temporal, fruto das *relações estabelecidas entre os sujeitos e entre as sociedades e a natureza* (PARAÍBA, 2020, p. 410, grifo meu)

SD11: A Geografia é a ciência que busca compreender as relações humanas com o espaço, analisando, também, como se apresentam estas *relações entre os indivíduos e suas consequências*, no que diz respeito às transformações deste espaço. *Portanto, o objeto de estudo da Geografia é o espaço, sendo este, constituído pelos elementos naturais e sociais* (PERNAMBUCO, 2020, p. 251, grifos meus).

SD12: Em Geografia, *objetiva-se preparar os estudantes para identificar e localizar fenômenos sociais e naturais*, compreendê-los de forma dinâmica e articulada, bem como pensar e problematizar a realidade socioespacial para formular proposições e atuar criticamente no mundo, tendo em vista as constantes transformações vivenciadas ao longo do tempo (RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 322, grifo meu).

SD13: A Geografia é uma ciência estruturada no entendimento das configurações e das dinâmicas espaciais, relacionadas à natureza e à sociedade (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 07).

Essa construção de outros sentidos para a Geografia a partir de elementos da tradição da própria disciplina, porém, é marcada por um controle da deriva das interpretações possíveis e dos sentidos que se pretendem hegemonizar a partir das propostas estaduais. Esse controle se relaciona com os sentidos que se pretendem hegemônicos na BNCC do Ensino Médio. O próprio enquadramento da Geografia no conjunto das CHSA é uma dessas limitações. Os referenciais curriculares estaduais são impelidos a construir seus sentidos em torno das competências específicas da área para o Ensino Médio. Assim, o sentido de Geografia que é construído nos textos curriculares é aquele possível de dialogar com essas competências e que, de modo geral, excluem a comunicação com muito da dimensão da Geografia que se dedica às dinâmicas da natureza e da representação do seu saber através de diferentes linguagens, incluindo a Cartografia. Isso fica expresso em alguns enunciados dos referenciais curriculares, que reforçam a dimensão de que a Geografia no Ensino Médio deve desenvolver as habilidades e competências específicas da área:

SD14: A composição da BNCC, no tocante ao componente de Geografia, é caracterizada pela presença de habilidades cognitivas e relacionais, específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Estas apresentam a construção de aprendizagens integradoras, abrangendo os conhecimentos pertinentes aos componentes da área. Sendo assim, expressa que os fenômenos sociais não ocorrem isoladamente e, ainda, considera o contexto vivido, reconhecendo os resultados das práticas humanas realizadas no passado, mas, ao mesmo tempo, atendendo às demandas atuais da sociedade (PARAÍBA, 2020, p. 252).

SD15: Vale ressaltar ainda que o ensino de geografia proposto neste documento, deve se consolidar a partir do desenvolvimento prático das competências específicas da área de ciências humanas e sociais aplicadas, levando em consideração a pesquisa e a investigação como forma de tornar o estudante protagonista da produção de conhecimentos (PIAÚÍ, 2021, p. 284).

É assim que, por exemplo, apesar da regularidade da ausência de discussões sobre o papel da Cartografia na construção de um sentido para a Geografia nos documentos, quando ela aparece, está relacionada aos movimentos mais gerais de desenvolvimento das habilidades e competências específicas da área:

SD16: Do arcabouço teórico metodológico da Geografia, as Ciências Humanas e sociais aplicadas tomam de empréstimo a dimensão espacial. As categorias que estruturam o pensar e se desdobram em objetos de conhecimento, habilidades e temáticas na sala de aula ganham materialidade no espaço geográfico. Essa espacialidade dos fenômenos (naturais ou sociais) estudados pela perspectiva geográfica empresta também a representação destes espaços e fenômenos por meio da linguagem cartográfica, cuja problematização evidencia as múltiplas possibilidades de 'ver', 'representar' e 'selecionar' o que será representado (SANTA CATARINA, 2021, p. 66).

Na verdade, nas competências específicas da área na BNCC e seus desdobramentos em habilidades, as referências à expressão e representação em diferentes linguagens é bastante genérico e limitado a uma das competências (a primeira):

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018c, p. 572).

Nessa relação com as competências específicas da área de CHSA, os documentos curriculares debatem a produção do conhecimento e as análises realizadas pela Geografia e o papel das escalas geográficas. Nesse debate, constantemente são colocados em movimento os sentidos da Geografia como a ciência/disciplina escolar que proporciona o estudo em diferentes escalas e com uma especificidade/ maior intensidade na relação global/local.

SD17: A Geografia escolar tem, desse modo, a finalidade de propiciar ao estudante a aquisição de instrumentos cognitivos, reflexivos, experienciais e de contextualização para compreender as diferentes escalas do espaço geográfico, como indivíduo ou sociedade, desde a sua comunidade local, regional e global (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 110).

SD18: O ensino de Geografia, nessa perspectiva, precisa estender o debate do local ao global, expandindo a noção de mundo construída pelos

estudantes, para que sua realidade possa ser planejada e transformada pensando em uma perspectiva ampliada, além de compreender os eventos atuais e suas consequências futuras, assim como sua relação com eventos históricos (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 127).

Seria a Geografia a responsável por interpretar como fenômenos se manifestam em diferentes escalas ou de que formas fenômenos relacionados a uma determinada escala se manifestam em outras. Nessa dinâmica, há uma ênfase na relação entre o global e o local e uma relação direta com a contextualização do conhecimento.

Além da relação global-local, também há uma dinâmica que movimenta sentidos de “lugar” e “mundo” com essa mesma intenção de contextualização:

SD19: Portanto, a geografia como “ciência do presente”, se compromete em ser o componente curricular escolar capaz de trazer para a sala de aula a realidade do mundo moderno (SERGIPE, 2021, p. 1052).

SD20: Esta forma de organizar o pensamento [aquela própria da Geografia] define maneiras de ver, entender e experienciar o lugar e o mundo em que se vive, as relações das sociedades entre si e com a natureza ao longo do tempo, a complexidade dos fenômenos naturais e sociais, as diversidades, as diferenças e as identidades individuais (SANTA CATARINA, 2021, p. 66-67).

SD21: Qual ou quais resultados das contribuições geográfica propostas ao longo de sua trajetória podem aqui ser consideradas? Certamente, o conhecimento geográfico que construiu uma forma de pensar os diversos lugares do mundo e as “metamorfoses do espaço habitado” como nos afirma SANTOS (1988). E que estabeleceu como resultado um diálogo constante entre os diferentes grupos sociais em suas distintas especificidades, algo que sempre se fez necessário para entender as relações humanas. O que lhe permite repensar e compreender a dinâmica de cada lugar, e ao mesmo tempo explicar as interações naturais e culturais que se estabelecem a partir das representações e suas aproximações com a realidade, através do movimento da sociedade (MINAS GERAIS, 2021, p. 214).

Lugar e mundo não são sinônimos de “local” ou “global”. No entanto, também são mobilizados como elementos na construção do sentido da Geografia como um conhecimento que tem grandes possibilidades de ser contextualizado. Assim como a própria Base no Ensino Fundamental entende que há um papel privilegiado da Geografia nesse processo por lidar com as escalas e com o tensionamento entre o que é o estudo do “mundo” e do “lugar”.

Desse tensionamento lugar/mundo; local/global e sua relação com a contextualização emerge outro sentido recorrente, aquele que estabelece para a

Geografia na escola um papel de re(a)apresentação da “diversidade” do mundo. Utilizo aspas, pois não me refiro ao sentido que esse significante possui numa perspectiva sociológica da diferença étnico-racial, de gênero, sexualidade e outras, mas como sendo um (re)conhecimento das diferentes formas de se organizar o espaço, viver e agir. É possível observar essa construção nas SD03, 06, 09 e 21, bem como nas sequências a seguir:

SD22: A Geografia possibilita, por variados métodos, que sejam identificadas e correlacionadas as questões que se referem aos modos de vida, de produção e de reprodução no e do espaço geográfico (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 07).

SD23: A Geografia é uma ciência que tem como objetivo principal o estudo entre os humanos e o meio, ou seja, o estudo do espaço geográfico como espaço alterado pela sociedade e em constante modificação. Como componente curricular das CHS, a Geografia auxilia na formação cidadã crítica, ativa e, principalmente, no conhecer a realidade regional e seus diferentes acontecimentos, as realidades de outras regiões, do país e do planeta e o quanto há de inter- relações diretas e indiretas (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 125).

Essa construção, todavia, não exclui que também seja considerada a diversidade naquele sentido sociológico do termo, como aparece na SD05, 20 e 21, bem como na sequência a seguir:

SD24: Uma geografia interpretativa que torna possível garantir as aprendizagens necessárias para o protagonismo juvenil, que vão além de uma atitude tolerante para com as desigualdades, mas que entenda o caráter essencial das diferenças e que discuta a importância de um saber geográfico que se destaca pelo seu grande potencial na contribuição de uma sociedade mais justa (MINAS GERAIS, 2021, p. 214).

Por fim, os sentidos instituídos pela BNCC do Ensino Fundamental também são mobilizados pelos referenciais estaduais. Apesar de não ser hegemônico, há referências ao raciocínio geográfico e suas propriedades conforme colocado pela BNCC:

SD25: Destarte, as aulas de Geografia devem proporcionar ao estudante saberes pertinentes a essa ciência, tais como seus princípios: analogia, causalidade, localização, extensão, conexão, diferenciação e ordem; e suas categorias de análise: Espaço Geográfico, Território, Região, Paisagem e Lugar, pois os estudantes precisam ser estimulados a pensar espacialmente para desenvolverem o raciocínio geográfico (PARAÍBA, 2020, p. 409).

SD26: Estas formas de organizar o pensamento são construídas a partir dos princípios do raciocínio geográfico: localização, distribuição, ordem, conexão,

analogia, diferenciação e extensão, e avançam para a compreensão da complexa teia de aportes teóricos, cujas bases filosóficas perpassam o positivismo, o neopositivismo, o materialismo histórico e dialético e, mais recentemente, a fenomenologia (SANTA CATARINA, 2021, p. 67).

SD27: Com relação as unidades temáticas iniciadas no ensino fundamental, essa conjectura merece ser vista como o ponto culminante da proposta da Geografia, pois desarticula a fragmentação tradicional dos conteúdos para dar a estes a contextualização que permite fazer a análise geográfica (SERGIPE, 2021, p. 1054).

Quando mobilizados, os elementos, assim como na BNCC, colocam o raciocínio geográfico e suas propriedades como o fundamento da Geografia. Esse movimento é interessante, pois o sentido que não foi encontrado na etapa do Ensino Médio, veio da etapa do Ensino Fundamental, confirmando o poder de estabelecer sentidos como hegemônicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impulso para a escrita dessa tese veio de uma crise. Após alguns anos de prática docente na educação básica e no ensino superior, trabalhando na formação de futuros professores de Geografia, comecei a me questionar: por que os alunos devem aprender essa disciplina? Em pouco tempo, aquilo que parecia ser uma “ausência de fé” individual e solitária foi atropelada pelos acontecimentos que varreram a educação nacional em meados da década passada com o início do processo de construção de uma base nacional curricular (com uma aura de “agora é pra valer”) e a Reforma do Ensino Médio, que parecia empurrar a certeza da presença da Geografia nas salas de aulas brasileiras para um terreno obscuro e incerto.

Se meu impulso para a escrita da tese orbitou em torno de uma crise pessoal, muito dos argumentos contrários e favoráveis à existência dessas reformas também movimentaram esse significante. Da investigação que apresentei neste trabalho, fica claro como a educação brasileira convive há muito tempo com a ideia de crise sendo utilizada para legitimar reformas e transformações, justificar centralização ou descentralização de políticas educacionais e curriculares. Para a Geografia essa ideia não é estranha em sua constituição como ciência, bem como disciplina escolar. Gomes (2000) indica como é paradigmática a relação entre crise e renovação na história da ciência geográfica. Para a Geografia que se ensina nas escolas, esse padrão não é muito diferente, tendo como exemplo mais célebre a renovação ocorrida nos anos 1980, fortemente ancorada na identificação de uma crise no ensino da Geografia nas bases em que vinha sendo feito.

Dessa maneira, não é de se estranhar que na construção de discursos que buscavam legitimar a Geografia, seja “oficialmente” nos documentos curriculares, seja numa perspectiva de antagonismo, nas contestações às políticas curriculares, os enunciados organizados em torno do significante crise tenham abundado. Parece que, se a Geografia tem por função re(a)presentar o mundo, quando o mundo está em crise sua presença é mais do que nunca invocada, legitimada e ganha como sentido proceder na criação da imagem desse mundo. Nesse processo, são colocados em movimento sentidos que não são exatamente uma novidade na história da disciplina, mas que ainda circulam com potência: a Geografia como ferramenta para o (re)conhecimento da diversidade do mundo; a Geografia como a análise das relações entre a sociedade e a natureza; a Geografia e a tomada de posição, de ação e

transformação sobre/no mundo; a Geografia como o estímulo a uma forma de pensar e raciocinar; a Geografia como um instrumento para localização e orientação num mundo em transformação permanente, cujos sentidos só são apreensíveis a partir da reflexão com ela; a Geografia como meio para o desenvolvimento de habilidades e competências úteis na resolução de problemas; a Geografia como um conjunto de teorias, métodos e conceitos que estruturam uma forma específica de ver e entender o mundo... e muitos outros sentidos.

Nesse processo de produção de sentidos para a disciplina, foi justamente nos dois momentos de maior centralização curricular (nos anos 1970 com os estudos sociais e atualmente com a BNCC) que a disciplina mais se viu ameaçada em sua existência autônoma. Na luta política pela hegemonização de sentidos e a construção de documentos normativos com maiores expressões de tentativa de controle de leituras, reinterpretações e traduções, o resultado foi a instituição de sentidos hegemônicos que secundarizavam a existência de uma Geografia autônoma.

Isso nos fornece uma pista para entendermos por que nos discursos sobre a Geografia, principalmente nos momentos diferenciais da produção discursiva de sentidos, há uma forte associação entre projetos para a Geografia e contextos mais amplos da educação nacional e da situação do país como um todo. Se nos anos 1980 o sentido de crise econômica, social e democrática era mobilizado como motivação para renovação da disciplina, no final dos anos 2010 no contexto de reformas neoliberais, crise econômica, retirada de direitos da população e incertezas quanto ao caráter democrático das instituições brasileiras, a possibilidade de retração da participação da Geografia na escola foi compreendida como mais um de uma longa lista de ataques ao povo brasileiro, ataques ao bem-estar, à democracia e à educação.

Mesmo na construção dos sentidos que se pretenderam hegemônicos a Geografia precisou e precisa negociar com sentidos que se constroem em contextos mais amplos. É assim que nas diferentes versões da BNCC a Geografia, enquanto uma disciplina escolar, precisou construir sentidos para se legitimar frente um projeto de currículo e de escola pautado, de muitas formas, na deslegitimação das disciplinas escolares. Nessa disputa e negociação, a Geografia buscou se afirmar como a ciência “dos lugares e do mundo”, mesmo sem uma precisão e um rigor muito claro do que se entende por “lugar” e por “mundo”. Em documentos curriculares que possuem como um de seus fundamentos a necessária contextualização do saber escolar, ao lidar com escalas (o local e o global) e analisar a relação, re(a)presentação e o

(re)conhecimento do “lugar” e do “mundo”, a Geografia poderia cumprir esse papel e se adequar ao contexto.

De modo semelhante, quando as articulações hegemônicas resultaram em uma reorganização da terceira versão da Base e secundarizaram os objetivos e direitos de aprendizagem, fazendo reemergir na cena educacional brasileira um sentido para a educação organizado em torno de “competências e habilidades” a Geografia procedeu a uma tradução desses sentidos para suas especificidades e nesse deslizamento se constituiu como a disciplina que estimula o pensamento espacial/ raciocínio geográfico numa determinada perspectiva bastante restrita. Isso permitiu uma utilitarização do conhecimento geográfico na escola de forma a atender as demandas por um ensino baseado na “resolução de problemas”.

Ainda nessa mediação entre o que estava definido em contextos mais amplos e as tradições disciplinares, a sua alocação na área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) para o Ensino Médio também fez com que a Geografia tivesse de negociar com as demandas dessas áreas. Nesse embate, a histórica divisão da Geografia entre Geografia Humana e Geografia Física, cujo equilíbrio foi e é razão de contínuo escrutínio e debate entre especialistas da área, foi deslocado para o campo da Geografia Humana. A questão ambiental apareceu como sentido mediador das análises da relação entre o humano e o natural, principalmente entremeado pelos sentidos de crise e exploração.

Uma vez aprovada a BNCC e com a ilusão de vitória de um determinado sentido para a educação e a Geografia, iniciou-se o período da continuidade da política curricular em outros momentos, nos estados e municípios. Se para o Ensino Fundamental a própria BNCC estabeleceu a Geografia como disciplina autônoma, para o Ensino Médio a reconheceu como componente da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas não promoveu uma tentativa de instituição de sentidos específicos. A Geografia no Ensino Médio, segundo a base, deve derivar das competências e habilidades específicas da área a qual estava filiada.

Apesar de toda tentativa de controle e direcionamento das interpretações, a lógica das disciplinas e da disciplinarização do mundo se impôs como um sentido dominante, ainda que negociado com as habilidades e competências nos referenciais curriculares para o Ensino Médio estaduais. Dessa maneira, em alguns casos, de forma bastante explícita, foi rechaçada a possibilidade de extinção da organização

disciplinar dos currículos, mas, mesmo naqueles em que isso não estava explícito, a discussão disciplinar esteve presente, hibridizando os sentidos instituídos pela base e a Reforma do Ensino Médio e aqueles das tradições disciplinares. De algum modo, a expectativa dos que se colocam contra a Reforma do Ensino Médio de uma extinção generalizada das disciplinas e, especificamente, da Geografia não se procedeu de forma total. Ao menos, não na Formação Geral Básica. O que não significa que não houve perdas qualitativas ou quantitativas.

Foi assim que foi legado à Geografia uma autonomia disciplinar, mas precisou dialogar com o que é exigência para as CHSA. Essa área aparece concebida como uma relação entre as quatro disciplinas que, tradicionalmente, fizeram parte dos currículos do Ensino Médio: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. A Geografia apenas citada na base, teve seus sentidos explorados nos textos curriculares estaduais. Sem explicações para a sua legitimidade, a concentração se deu na discussão do que é a Geografia e para que ela serve. De muitas maneiras, explicar “para que serve” é legitimar sua presença, ainda mais em um contexto de uma visão utilitária do conhecimento escolar.

Ainda que na escola apareça como uma disciplina escolar e, portanto, a sua ciência de referência seja apenas um dos componentes que dão corpo ao seu conjunto de conceitos e temas, nas propostas estaduais há uma organização fortemente baseada nas referências da Geografia Acadêmica e são poucas as relações estabelecidas com outras ciências que contribuem para a formação da Geografia que se ensina nas escolas e que não façam parte das quatro indicadas como formadoras das CHSA. Apesar de circularem os sentidos de interdisciplinaridade e um apelo à superação das barreiras disciplinares, é notório nos documentos estaduais a tentativa de delimitar o que cabe a cada disciplina e, nesse processo, limitar e confinar as possibilidades. Por exemplo, se, por um lado, a discussão quanto a territórios e fronteiras é fortemente associada à Geografia, a discussão sobre trabalho é deslocada para a História e a Sociologia, deixando ao largo as contribuições e a tradição de estudos na Geografia, sobretudo na Geografia das escolas, sobre Divisão Internacional e Territorial do Trabalho, bem como perspectivas sobre migrações que a entendem como um deslocamento de trabalhadores.

A tentativa de controle das traduções por parte da BNCC mesmo que precária e contingente e negociada com os contextos locais de produção de novos documentos com suas tradições, relações sociopolíticas e demandas particulares, obteve algum

grau de êxito quando foi possível verificar que, em alguns casos, frente à ausência de sentidos específicos para a Geografia na BNCC do Ensino Médio, aqueles do Ensino Fundamental foram mobilizados e colocados em circulação mesmo na outra etapa. Assim, muito da utilitarização da Geografia em torno dos conceitos de pensamento espacial/raciocínio geográfico foi tomada como parâmetro para definição do que é a Geografia na escola.

Apesar de extenso, o conjunto de documentos que aqui analisei representa apenas uma parcela dos vários momentos da política curricular brasileira para Geografia deflagrada com a BNCC e a Reforma do Ensino Médio. Muitos outros poderiam ser acrescentados como, por exemplo, a produção acadêmica que se pós a debater a “Geografia da BNCC”, a reconfiguração dos sentidos de Geografia nos materiais didáticos, marcadamente o Programa Nacional do Livro Didático, já impactado pela base e pela reforma, o cotidiano das escolas e as considerações dos milhares de professores de Geografia do país. Todavia, ainda que parcial e limitado, esse conjunto de documentos permitiu, sobretudo, vislumbrar a diversidade dos sentidos que se atribuem à Geografia, bem como a grande variedade de enunciados mobilizados na defesa de sua autonomia na escola. No jogo entre regularidades e dispersões, entre articulações precárias e provisórias e tentativas de hegemonia, é a luta política que define o que é a Geografia na escola.

Encerrada essa etapa de minhas investigações, novas frentes de trabalho podem se abrir. Por exemplo, como foi a tradução da BNCC e a reconfiguração de sentidos para a Geografia nas obras selecionadas para o PNLD e que constituirão o material básico da sala de aula de milhões de brasileiros? Minhas análises se concentraram na discussão sobre a Formação Geral Básica dos currículos estaduais. Existiria a produção de sentidos para a Geografia nos itinerários formativos? Esses sentidos negociam sua hegemonia com as tradições da disciplina ou com aqueles oriundos da própria BNCC? No processo de resistência e contestação das reformas, diversos grupos sociais se posicionaram contrários aos sentidos que pareciam se cristalizar e se pretendiam dominantes. Como se (re)articularam esses grupos uma vez aprovadas as reformas? Quais formas de expressão e construção de sentidos estão articulados em processos de resistência?

Se essa tese foi impulsionada por uma crise pessoal, no seu percurso, se defrontou com uma crise mais ampla, sistêmica, constituída por momentos diferenciais na construção de um discurso sobre a educação brasileira e a Geografia.

Retorno às minhas indagações. Por que meus alunos deveriam aprender Geografia? Entendo que não há uma resposta definitiva. São as negociações e acordos políticos que vão estabelecer consensos e legitimações, sempre de forma provisória e precária. Se a Geografia é a disciplina que re(a)presenta o mundo para sucessivas gerações de brasileiros, é acompanhando as mudanças do mundo que a Geografia se mantém legítima. O processo de construção de sua identidade é um processo nunca acabado, sempre em busca de se completar.

REFERÊNCIAS

- ABCLIMA. (2016). ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CLIMATOLOGIA. **Moção de Repúdio**. Disponível em: <<http://www.abclima.ggf.br/noticia.php?id=95>>. Acesso em 10 de outubro de 2021.
- ABRUCIO, Fernando; PEDROTI, Paula; PÓ, Marcos Vinicius. A formação da Burocracia Brasileira: a trajetória e o significado das reformas administrativas. IN: LOUREIRO, Maria Rita; ABRUCIO, Fernando; PACHECO, Regina. (orgs.). **Burocracia e Política no Brasil: Desafios para a Ordem Democrática no Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- ABRUCIO, Fernando; SEGATTO, Catarina Ianni. O Manifesto dos pioneiros e o federalismo brasileiro: percalços e avanços rumo a um sistema nacional de educação. IN: CUNHA, Célio et. al. (orgs.). **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília, DF: MEC. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014. p. 40-57.
- ABRUCIO, Fernando. A dinâmica federativa da Educação Brasileira: Diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. IN: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner. (orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 39-70.
- AGB; ANPEGE. ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA. (2017). **Carta aberta ao parlamento brasileiro: Por que ensinar Geografia no Ensino Médio?** Disponível em: <<https://grupogpect.info/2017/10/18/carta-aberta-ao-parlamento-brasileiro-porque-ensinar-geografia-no-ensino-medio/>>. Acesso em 12 de outubro de 2021.
- AGB; PROFESSORES DO RJ. ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS; PROFESSORES DO RJ. (2017). **Manifesto contra a reforma do Ensino Médio - Lei 13415 de 16/02/2017 e pela manutenção do componente curricular de Geografia**. Disponível em: <https://agb-niteroi.webnode.com.br/_files/200000291-202a82123e/Manifesto_Online_Final.pdf>. Acesso em 05 de outubro de 2021.
- AGB. ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. (2018). **Carta de João Pessoa - Pela Revogação da Lei da Reforma do Ensino Médio 13415/2017**. Disponível em: <<https://www.agb.org.br/wp-content/uploads/2019/04/MO%C3%87%C3%83O-GT-Ensino-BNCC.pdf>>. Acesso em 05 de outubro de 2021.
- AGB. ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. A AGB e o documento final do Projeto Diagnóstico e Avaliação do Ensino de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, n. 1, p. 76-77, 1986.
- AGENCIA CAMARA. **Anos 60 e 70: ditadura, bipartidarismo e biônicos**. 2002. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/21997-anos-60-e-70-ditadura-bipartidarismo-e-bionicos/>>. Acesso em 02 de junho de 2021.
- AGENCIA CAMARA. **Parlamento brasileiro foi fechado ou dissolvido 18 vezes**. 2018. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/545319-parlamento-brasileiro-foi-fechado-ou-dissolvido-18-vezes/>>. Acesso em 21 de junho de 2021.
- AGENCIA CAMARA. **Substitutivo**. 2005. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/67684-substitutivo/>>. Acesso em 16 de maio de 2021.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Currículos de Geografia da abertura política aos PCN's. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**, v. 4, n. 7, p. 57-74, 2005.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio**. Manaus, AM: Secretaria de Estado de Educação e Desporto, 2021.

ALMEIDA, Maria Hermínia. "Federalismo e políticas sociais". **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 28, p.88-100, junho 1995.

ALMEIDA, Rosângela. A propósito da questão teórico metodológica sobre o ensino de Geografia. **Terra Livre**, n. 8, p. 83-90, 1991.

ANDRE, Philippe Braga. **Transformações no espaço-tempo da forma escolar moderna: A experiência do Programa Conexão Educação em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro**. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

ANDRÉ, Philippe. **Transformações no espaço-tempo da forma escolar moderna: a experiência do Programa Conexão Educação em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro**. 2012. 165f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

ANPEGE. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA. **Carta aberta: a imprescindível crítica à reforma do Ensino Médio e o papel da Geografia**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/anpege/photos/a.1573101706306561/1882321092051286/>>. Acesso em 05 de outubro de 2021.

ARAÚJO G., Gilda Cardoso. **Município Federação e Educação: história das instituições e das ideias políticas no Brasil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ARAÚJO J., José Carlos Souza. As instituições escolares na Primeira República: ou os Projetos Educativos em Busca de Hegemonia. In: NASCIMENTO et. al. (orgs.). **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 95-123.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e Políticas Sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 17-26 2004.

ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 25-48, set./2002.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for The National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, v. 64, n. c, p. p. 65-73, 2019.

AZEVEDO, Fernando. et al. A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. esp., p. 195-224, Brasília, DF: INEP, 2015.

AZEVEDO, Fernando. et. al. Manifesto dos Educadores: Mais uma vez Convocados (Janeiro de 1959). **Revista HISTEDBR On-line**. n. especial, p. 205-220, ago. 2006.

BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah. **Hidden Privatisation in public Education**. Preliminary Report. Bruxelas: Education International, 2007.

BALL, Stephen. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. IN: **Discourse**, vol. 13, no. 2, abril, 1993.

BARONAS, Roberto Leiser. Ainda sobre formação discursiva em Pêcheux e em Foucault. In: BARONAS, Roberto Leiser. (org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007. pp. 199-212.

BELTRÃO, Tatiana. AGENCIA SENADO. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em 16 de Agosto de 2021.

BEZERRA FILHO, José Mendonça. Exposição de Motivos. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em 10 de dezembro de 2021.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos. 2a. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BOLIGIAN, Levon. **A transposição didática do conceito de território no ensino de geografia**. 137 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2003.

BONEMY, Helena. Reformas Educacionais. IN: CPDOC. FGV. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – DHBB**. Rio de Janeiro: FGV, 2010. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>>. Acesso em 19 de Julho de 2021.

BORGES, Veronica; CUNHA, Viviane Peixoto. Curricular Centralization Policy in Brazil: A discursive perspective on Academic Researches. **Transnational Curriculum Inquiry**, v. 16, n. 1, p. 23-37, 2019.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do Discurso**. 3a Ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.

BRASIL. Lei de 15 de Outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Coleção das Leis do Império – 1827** – primeira parte. (Publicação Original). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim..-15-10-1827.htm>. Acesso em 21 de Março de 2021.

BRASIL. Lei No 16, de 12 de Agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. **Coleção de Leis do Império – 1834**, Página 15, vol. 1. (Publicação Original). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>>. Acesso em 21 de Março de 2021. Lei n

BRASIL. **Constituição** (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em 31 de Março de 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 16782 A de 13 de Janeiro de 1925.** (1925) Estabelece o Concurso da União para a difusão do Ensino Primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o Ensino Secundário e o Superior e dá outras providências. Disponível em: História da Educação, v. 13, n. 28, p. 253-290, maio/ago. 2009.

BRASIL. **Constituição** (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 02 de Abril de 2021.

BRASIL. **Constituição** (1937). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 20 de Abril de 2021.

BRASIL. **Constituição** (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 30 de Abril de 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Diário do Congresso Nacional.** Rio de Janeiro, ano XII, n. 97, 06 de Junho de 1957. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD06JUN1957.pdf>>. Acesso em 16 de Maio de 2021. Discurso do Deputado Coelho de Souza.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Diário do Congresso Nacional.** Rio de Janeiro, ano XIII, n. 155, 04 de Novembro de 1958a. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD06JUN1957.pdf>>. Acesso em 16 de Maio de 2021. Discurso do Deputado Carlos de Lacerda.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Diário do Congresso Nacional.** Rio de Janeiro, ano XIII, n. 175, 29 de Novembro de 1958b. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD29NOV1958.pdf#page=>>. Acesso em 16 de Maio de 2021. Substitutivo ao Projeto Nº 2222-A-1957. Fixa as diretrizes e bases da educação.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 4244, de 09 de Abril de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 22 de Julho de 2021.

BRASIL. **Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 14 de Maio de 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 200, de 25 de fevereiro de 1967.** Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm>. Acesso em 02 de junho de 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 1, de 17 de outubro de 1969.** Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em 02 de junho de 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 66.600, de 20 de maio de 1970.** Cria Grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura para estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66600-20-maio-1970-408046-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 03 de Agosto de 2021.

BRASIL. (1971a) **Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 20 de julho de 2021.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. (1971b) **Parecer nº 853/71, aprovado em 12/11/1971.** Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na lei nº 5692. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196249>>. Acesso em 24 de julho de 2021.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. (1971c) Resolução n.º 8, de 1º de dezembro de 1971. Anexa ao parecer n.º 853/71. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 25, n. 1-2, p. 176-179, 1972.

BRASIL. Constituição Federal. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 19 de setembro de 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 15/98.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Parte I – Bases Legais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000b.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 6.840 de 27 de novembro de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>> . Acesso em 10 de dezembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

BRASIL. Portaria n. 592 de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta de Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. Seção 01, p. 16.

BRASIL. **Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. Seção 01, p. 01.

BRASIL. Presidente (2016-2018: Michel Miguel Elias Temer). **Discurso do Presidente da República, Michel Temer, durante cerimônia de posse dos novos ministros de Estado – Palácio do Planalto**. Brasília, 12 de maio de 2016a. Disponível em: < <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/michel-temer/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-posse-dos-novos-ministros-de-estado-palacio-do-planalto>>. Acesso em 09 de dezembro de 2021.

BRASIL. (2016b) **Nota sobre o tratamento e a publicação dos dados e das contribuições ao Documento Preliminar da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/METODOLOGIA_PARA_TRATAMENTO_ANALISE_DADOS.pdf>. Acesso em 19 de novembro de 2021.

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

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 03/2018**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei no 13.415/2017. Brasília: Diário Oficial da União, 21 de novembro de 2018b. Disponível em: < https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em 10 de dezembro de 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília: Diário Oficial da União, 06/04/2018d. Disponível em: < https://undime.org.br/uploads/documentos/phpbJEN9S_5acba4bfbdff8.pdf>. Acesso em 13 de Janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. 2019. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC. Planejamento para 2019**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2019-pdf/110411-probncc-2019-lancamento/file>>. Acesso em 13 de janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Orientações para o Processo de Implementação. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_BNCC_2018_atualizacao_2020_cap_1_ao_6_interativo_28.pdf>. Acesso em 13 de Janeiro de 2022.

- BROOKE, Nigel. O futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, pp. 377-401, maio/ago 2006.
- BUGLIARELLO, George. A new trivium and quadrivium. IN: **Bulletin of Science, Technology & Society**, vol. 23, no. 2, abr./2003. pp. 106-113.
- CACETE, Núria Hanglei. A AGB, os PCNs e os professores. In. CARLOS, Ana Fani; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs.). **Reformas no mundo da educação – parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 36-42.
- CALLAI, H. C. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, vol. 2, jul/dez 2011. pp. 1-20.
- CAMARA DOS DEPUTADOS. (s/d). **Medida provisória**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/guia-para-jornalistas/medida-provisoria>>. Acesso em 10 de dezembro de 2021.
- CAMPOS, Francisco. **Exposição de Motivos**. Diário Oficial da União, p. 6949-6951, 01 de Maio de 1931.
- CAMPOS, Rui Ribeiro de. **Breve histórico do pensamento Geográfico Brasileiro nos séculos XIX e XX**. 1 ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.
- CAMPOS, Rui Ribeiro de. O Golpe nas Ciências Humanas: 1964 e Estudos Sociais. **Geografia**, v. 27, n. 3, p. 29-70, dez. 2002.
- CANO, Marcio Rogério de Oliveira. Análise do Discurso do Gênero Panfleto. In: Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso, 1, 2010, Porto Alegre, RS. **Anais [recurso eletrônico]..** Porto Alegre, RS: PUC-RS, 2011. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/anais/sited/>>. Acesso em 24 de outubro de 2021.
- CAPANEMA, Gustavo. Comemoração do Centenário do Colégio Pedro II. IN: HORTA, José Silvério Horta Baia. (org.). **Gustavo Capanema**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massanaga, 2010.
- CARVALHO, José Murilo. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3ed. 6. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. O manifesto dos pioneiros da educação nova e a IV Conferência Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. esp., p. 89-133, Brasília, DF: INEP, 2015.
- CASASSUS, Juan. A centralização e a descentralização da educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 95, p. 37-42, novembro, 1995.
- CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 6, n. 01, jan./abr. 2006.
- CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR**, número especial, p. 309-331, abril, 2011.
- CASTRO, Iná Elias de. **Geografia e Política**: território, escalas de ação e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A problemática do Ensino de Geografia veiculada nos Encontros Nacionais da AGB (1976-1986): um levantamento preliminar. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 15, n. 1. P. 35-55, jan./dez. 1995.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 15 ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2010.

CAVALCANTI, Lana. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 15ed. Campinas: Papirus Editora, 2010.

CHARADEAU, Patrick. Dize-me qual é teu *corpus*, eu te direi qual é a tua problemática. **Revista Diadorim**, vol. 10, pp. 01-23, dezembro de 2011.

CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto Social para o Currículo: Perspectivas Pós-Estruturais. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. pp. 143 – 172.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. IN: **Teoria & Educação**, 2, 1990. pp.177-229.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Editor, 1998.

CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, mai/ago 2013. pp. 1-14.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez./ 2004.

CLAVAL, Paul. **História da Geografia**. Trad. José Braga Costa. Lisboa: Edições 70, 2006.

CONSED – CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. 2019a. **MEC reúne secretários para anunciar retomada do ProBNCC**. Disponível em: <<https://www.consed.org.br/noticia/mec-reune-secretarios-para-anunciar-retomada-do-probncc>>. Acesso em 14 de janeiro de 2022.

CONSED – CONSELHO NACIONAL DE SECRETARIOS DE EDUCAÇÃO. 2019b. **MEC reúne secretários de Educação e entidades do terceiro setor para trabalhar agenda conjunta**. Disponível em: < <http://www.consed.org.br/porta/portal/noticia/mec-reune-secretarios-de-educacao-e-entidades-do-terceiro-setor-para-trabalhar-agenda-conjunta>>. Acesso em 16 de janeiro de 2022.

CONTI, José Bueno. A reforma do Ensino de 1971 e a situação da Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 51, p. 57-70, 1976.

CORREA, Marcio Ferreira Nery. Uma reflexão teórico-metodológica para a produção historiográfica da Geografia Escolar oitocentista. **Cadernos de História da Educação**, v. 14, n. 1, jan./abr./2015.

CORREA, Roberto Lobato. Da ‘Nova Geografia’ à ‘Geografia Nova’. IN: Geografia e Sociedade: os novos rumos do pensamento geográfico. **Revista de Cultura Vozes**, ano 74, n.4, 1980a.

CORTI, Ana Paula. Política e Significantes Vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 35, p. 1-20, 2019.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Políticas de Currículo e Ensino de Geografia: perspectivas sobre discurso, subjetividade e comunidade disciplinar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 2, n. 4, p. 150-172, jul./dez/, 2012.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Pensar as políticas de currículo: impressões no debate sobre raciocínio geográfico. **Signos Geográficos**, v. 23, p. 1-21, 2021.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo para o Ensino de Geografia: uma leitura a partir dos PCNs de Geografia. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, n. 7, p. 201-222, 2009.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A Geografia na Política de Currículo: quando a integração reafirma a disciplina. **Pro-posições**, v. 27, n. 1, p. 179-195, jan./abr. 2016a.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 1009-1032, Dez. 2016b.

COSTOLA, Andresa.; BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, dez., 2018.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; GARSKE, Lindalva, Maria Novaes. Política Curricular como produção discursiva: rompendo com análises verticalizadas. IN: **Periferia: Educação, Cultura & Comunicação**, v. 4, n. 1, pp. 74-87, jan/jul. 2012.

CUNHA, Luís Antônio. Acordo MEC-USAID. In: CPDOC. FGV. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – DHBB**. Rio de Janeiro: FGV, 2010. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acordo-mec-usaid>>. Acesso em 16 de agosto de 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil et. al. **A profissionalização do ensino na Lei n. 5692/71**. INEP: Brasília, 1982.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação na Constituinte do Estado de Minas Gerais (Brasil) – 1947. **Cadernos de História da Educação**, v. 17, n. 3, p. 734-762, set./dez. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições Brasileiras. IN: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 17-28.

D'ARAUJO, Maria Celina. O AI-5. In: CPDOC. FGV. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – DHBB**. Rio de Janeiro: FGV, 2010. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>>. Acesso em 02 de junho de 2021.

DA SILVA, Armando Correa. Contribuição à crítica da Crise da Geografia. In: SANTOS, Milton. (org.). **Novos Rumos da Geografia Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DALLABRIDA, Norberto. O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Perspectiva**, v. 32, n. 2, p. 407-427, maio/ago. 2014.

DEACON, Roger. Truth, Power, and Pedagogy: Michel Foucault on the Rise of the Disciplines. **Educational Philosophy and Theory**, vol. 34, n. 4, pp. 435- 458, 2002.

DEN-AGB. DIRETORIA NACIONAL EXECUTIVA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GEÓGRAFOS. (2017). **Nota da DEN-AGB sobre a Reforma do Ensino Médio**.

Disponível em: <<https://www.agb.org.br/wp-content/uploads/2019/04/NOTA-AGB-Reforma-do-EM.pdf>>. Acesso em 01 de outubro de 2021.

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

DEVELAY, Michel. A propos de la transposition didactique en sciences biologiques. **Revue Française de de Pédagogie**, n. 80, pp. 119-137, 1987.

DEWEY, John. A criança e o programa escolar. In: WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. (orgs.). **John Dewey**. Recife: Editora Massangana, 2010. p. pp. 69-85.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: SEEDF, 2020.

DO 'WHITE POWER' ao copo de leite, entenda símbolos ligados à extrema direita. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 de março de 2021, on-line. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/03/do-white-power-ao-copo-de-leite-entenda-simbolos-ligados-a-extrema-direita.shtml>>. Acesso em 20 de Janeiro de 2022.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação. **Currículo do Espírito Santo**. Vitória, ES: SEDU-ES, 2021.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O público e o privado na LDB 4024/1961: marcos históricos para o financiamento da educação. **Cadernos de História da Educação**, v. 20, n. 17, p. 1-13, 2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. IN: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). **Educação, Modernidade e Civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FERRETI, Celso João.; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n.º 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, pp. 197-223, novembro de 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, v. 1, n. 5, pp. 28 – 49, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2016.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta; trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.p. 264-299.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. (orgs.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. Prison Talk. IN: FOUCAULT, Michel. **Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings (1972-1977)**. New York: Pantheon Books, 1995b. pp. 37-54.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 36ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de. **A Geografia que se Ensina nos anos 1980: uma programática do movimento de Renovação da Geografia**. 2018. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS VIEIRA, Gustamara. Da descentralização à centralização: a configuração do Estado e da educação Brasileira, 1889-1945. **Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 4, p. 69-86, dez. 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da demoralização do magistério à destruição do sistema público de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. (2015) **Uma ponte para o futuro**. Disponível em: < <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>>. Acesso em 08 de dezembro de 2021.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. (s/d) **A Fundação Ulysses Guimarães**. Disponível em: < <https://www.fundacaoulysses.org.br/a-fundacao/>>. Acesso em 08 de dezembro de 2021.

GABRIEL, Carmen Tereza; FERREIRA, Márcia Serra. “Conhecimento disciplinarizado”: articulações teóricas no campo do currículo. IN: ROCHA, Ana Angelita; MONTEIRO, Ana Maria; STRAFORINI, Rafael. (orgs.). **Conversas na escada: Currículo, docência e disciplina escolar**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p.121-140.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. A seleção do Conhecimento em documentos curriculares: ciências naturais e arte. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, out-dez. 2016. pp. 989-1007.

GARCIA, Dantielli Assumpção; SOUSA, Lucília Maria Abrahão e. “Não pense em crise, trabalhe”: o jogo da história na trama da língua. **Forúm Linguístico**, v. 15, n. 1, 2891-2902, jan./mar. 2018.

GARCIA, Maria; ANADON, Simone. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GIRARDI, Gisele. Leitura de mitos em mapas: um caminho para repensar as relações entre Geografia e Cartografia. **Geografares**, v. 1, n. 1, p. 41-50, 2000.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Ensino de Geografia e Raciocínio Geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 5, n. 9, p. 71-86, 2015.

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

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio**. Goiânia, GO: SEDUC, 2021.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e Modernidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Geografia fin-de-siècle: O discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões. IN: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORREA, Roberto Lobato. (orgs.). **Explorações Geográficas: percursos no fim do Século**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, p. 12-42.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

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

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

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GTs da AGB. ARTICULAÇÃO NACIONAL DE GRUPOS DE TRABALHO DA ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. (2017). **Carta à comunidade geográfica - Em defesa da educação básica e do ensino de geografia**. Disponível em: <<https://www.agbsaopaulo.org.br/22-nota-carta-mocao/carta/24-carta-a-comunidade-geografica-em-defesa-da-educacao-basica-e-do-ensino-de-geografia>>. Acesso em 05 de outubro de 2021.

GTs da AGB. COLETIVO DE GRUPOS DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. (2017). **Posicionamento da AGB na audiência sobre a BNCC**. Disponível em: <<https://agb-niteroi.webnode.com.br/news/posicionamento-da-agb-na-audiencia-sobre-a-bncc-28-07-17/>>. Acesso em 05 de outubro de 2021.

GUSINATO, Ricardo. **A formação do professor da área de Estudos Sociais**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

HAESBAERT, Rogério. Sociedades biopolíticas de in-segurança e des-controle dos território. In: OLIVEIRA, M. et al. (Org.). **O Brasil, a América Latina e o mundo: espacialidades contemporâneas**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj e ANPEGE, 2008.

HARLEY, J.B. Deconstructing the Map. **Cartographica**, v. 26, n. 2, p. 1-20, 1989.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 12ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

HORTA, José Silverio Baia. IN: HORTA, José Silvério Horta Baia. (org.). **Gustavo Capanema**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massanaga, 2010.

HYPOLITO, Álvaro; AITA, Ivo. Políticas Curriculares e Sistemas de Avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n.02, pp. 376-392, ago. 2013.

HYPOLITO, Álvaro. Políticas Curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 113, p. 63-85, jan./abr. 2010.

HYPOLITO, Álvaro. VIEIRA, Jarbas; LEITE, Maria Cecília. Currículo, gestão e trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 08, n. 2, pp. 1-16, agosto. 2012.

IHGB. (2017). INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. **Reforma do Ensino Médio**. Disponível em: <<https://ihgb.org.br/atividades/avisos-e-informacoes/350-reforma-ensino-medio.html>>. Acesso em 01 de outubro de 2021.

INDURSKY, Freda. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser. (org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007. pp. 79-93.

JAEHN, L.; FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, 12, n. 3, pp. 256-272, set/dez 2012..

JULIÁ, D. Disciplinas Escolares: Objetivos, Ensino e Apropriação. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas**. Tradução de Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lope. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. pp. 37-71.

KANG, Thomas H. Descentralização e Financiamento da Educação Brasileira: uma análise comparativa, 1930-1964. **Revista Estudos Econômicos**, v. 41, n. 3, p. 573-598, jul./set., 2011

KATUTA, Angela Massumi. Uso de Mapas = alfabetização cartográfica e/ou leiturização cartográfica? **Nuances**, v. 3, p. 41-46, set. 1997.

KRAWCZYK, Nora; VIEIRA, Vera Lúcia. A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. **RELEC. Revista Latinamericana de Educación Comparada**. ano. 1, n. 1, 2010.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as caras na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2012.

KRISHNAN, A. What are Academic Disciplines? **Some Observations on the Disciplinarity vs. Interdisciplinarity Debate**, Southampton, University of Southampton, ESRC National Centre for Research Methods Working paper Series 03/09, 2009.

LA BLACHE, Paul Vidal. Sobre o Raciocínio Geográfico. Trad. Guilherme Ribeiro. **Terra Brasilis**, n. 12, 2019.

LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. IN: AMARAL JR, Aécio; BURITY, Josenildo de A. (orgs.). **Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social**. São Paulo: Anablume, 2006. p. 21-37.

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

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Pós-Marxismo sem pedido de desculpas. Trad. Teresa Dias Carneiro. Revisão técnica e notas: Alice Casimiro Lopes. IN: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. (orgs.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Anablume, 2015a. p. 35-72.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista**: por uma política democrática radical. Trad. Joanildo A. Burity; Josias de Paula Jr. E Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015b.

LACOSTE, Yves. **A Geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra; trad. Maria Cecília França. 4. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997[1976].

LIMA, Paulo Gomes; PRZYLEPA, Mariclei. Contexto de Influência das Políticas Curriculares no Brasil a partir do processo de redemocratização. **Revista e-curriculum**, v. 13, n. 3, p. 418-451, jul./set. 2015

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar em Química – Processo de mediação didática da Ciência. **Química Nova**, vol. 20, pp. 563-568, 1997.

LOPES, Alice Casimiro. Competência na Organização Curricular da Reforma do Ensino Médio. **Boletim Técnico do SENAC: a Revista da Educação Profissional**, v. 27, n. 03, p. 2-11, dez. 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-119, maio/jun./jul./ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos disciplinares na disciplina escolar química. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, pp. 263-278, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, pp. 33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Por que somos tão disciplinares? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., pp. 201-212, out. 2008b.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. (orgs.). **Discurso nas Políticas de Currículo**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2011. p.19-45.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas Políticas de Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, pp. 700-715, set./dez. 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 19, n. 2, p. 99-104m mai./ago. 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan/mai. 2019.

LOPES, Alice Casimiro, et. al. Investigando políticas de currículo no Brasil e em Portugal: relações global-local. IN: LOPES, Alice Casimiro, et. al. (orgs.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. pp. 07-18.

LOPES, Alice Casimiro; LOPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, Abril. 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. The Curriculum Field in Brazil since the 1990s. In: PINAR, William. (org.). **International Handbook of Curriculum Research**. Nova York: Routledge, v1, 2014. p. 86-100.

MACEDO, Elizabeth. Que queremos dizer com educação para a cidadania? IN: LOPES, Alice Casimiro, et. al. (orgs.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. pp. 89-114.

MACEDO, Elizabeth. A Noção de Crise e a Legitimação de Discursos Curriculares. **Currículos sem Fronteiras**, v. 13, n. 03, p. 436-450, set./dez. 2013.

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

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

MACEDO, Elizabeth. Por uma leitura topológica das Políticas Curriculares. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, p. 1-23, 2016.

MACEDO, Elizabeth. O currículo no portão da escola. IN: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. (orgs.). **Currículo, sexualidade e ação docente**. Rio de Janeiro: DePetrus, 2017a. pp. 17-44.

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

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan/mai. 2019a.

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

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Escola, família e religião católica nos debates educacionais brasileiros (Anos 1950/60). **Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**, v. 1, n. 2, p. 141-158, maio/ago. 2019.

MAINGUENEAU, Dominique. O discurso das organizações internacionais: um discurso constituinte? In: MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. Org. Sírio Possenti e Maria Cecília Souza-e-Silva. São Paulo: Editora Parábola, 2008. pp. 37-54.

MAINGUENEAU, Dominique. Unidades tópicas e não tópicas. In: MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. Org. Sírio Possenti e Maria Cecília Souza-e-Silva. São Paulo: Editora Parábola, 2008b. pp. 11-26.

MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. Org. Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. Trad. Adail Sobral... [et. al.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise do Discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, pp. 95-183, maio/jun/jul/ago 2004..

MARQUES DOS SANTOS, Beatriz Boclin. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, v. 22, n. 82, p. 149-170, jan./mar. 2014.

MARTINS, Angela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 77, p. 28-48, dezembro, 200.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora. Entrepreneurial Influence in Brazilian Education Policies: the case of Todos Pela Educação. IN: VERGER, Antoni; LUBIENSKI, Christopher; STEINER-KHAMSI, Gita. (orgs.). **World Yearbook of Education: The Global Education Industry**. Nova Iorque: Routledge, 2016. p. 78-89.

MARTINS, Isabel. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda de pesquisa. IN: **Pro-posições**, v. 17, n. 1, pp. 117-136, jan./abr. 2006.

MARTINS, Paulo de Sena; PINTO, José Marcelino de Rezende. Como seria o financiamento de um sistema nacional de educação na perspectiva do Manifesto dos pioneiros da educação nova. IN: CUNHA, Célio et. al. (orgs.). **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília, DF: MEC. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014. p. 152-177.

MASSEY, Doreen. The Geographical Mind. IN: BALDERSTONE, David. (ed.). **Secondary Geography Handbook**. Londres: Geographical Association, 2006. P. 46-51.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. – Ensino Médio. Cuiabá, MT: SEDUC, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio**: feito por todos, para todos. Organização: Helio Queiroz Daher; Davi de Oliveira Santos; Marcia Proescholdt Wilhelms. Campo Grande, MS: SED, 2021.

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. **História da Educação**, n. 18, p. 71-81, set. 2005.

McGANN, James G. 2019 Global Go To Think Tank Index Report. **TTCSP Go To Think Tank Index Reports**. Pensilvânia: Universidade da Pensilvânia, 2020. Disponível em: < https://repository.upenn.edu/think_tanks/17>. Acesso em 19 de Janeiro de 2020.

MELLO, Bruno Falararo; PEREIRA, Diego Carlos; PEZZATO, João Pedro. Delgado de Carvalho e o movimento de renovação da Geografia Escolar Brasileira: alguns contrapontos. **Giramundo**, v. 5, n. 9, p. 17-28, jan./jun. 2018.

MELO, Adriany de Ávila.; VLACH, Vania. Uma introdução à História da Geografia Escolar Brasileira. **Anais do III Encontro de Geógrafos da América Latina**, Santiago, Chile, 2001.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia física: ciência humana?** 4.ed. São Paulo: Contexto, 1996.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Descentralização, municipalização: democratização? A tensão entre centralização e descentralização da Educação na Bahia. **Revista da FAEBA**. n. 12, p. 153-182, jul./dez., 1999.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, SEE/MG:, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2013. **Edital para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2015**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=8304:edital-pnld-2015-ensino-medio-03-07-2013>> . Acesso em 02 de Agosto de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2014. **Guia de Livros Didáticos do PNLD 2015 para o Ensino Médio – Geografia**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9004:pnld-2015-geografia>> . Acesso em 02 de Agosto de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. s/da. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em 02 de Agosto de 2016.

MIRANDA, Sonia Regina; DE LUCCA, Tania Regina. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MOELLER, Kathryn. Accounting for the Corporate: An Analytic Framework for Understanding Corporations in Education. **Educational Researcher**, v. 49, n. 04, p. 332-340, maio 2020.

MOIRAND, Sophie. L'impossible clôture des corps médiatique: La mise au jour des observables entre catégoriation e contextualisation. **Revue TRANEL**, n. 40, p. 71-92, jun. de 2004.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico**, v. 02, n. 03, p. 21-39, 2010.

MONTALVÃO, Sérgio. **Por uma história política da educação: a Lei de Diretrizes e Bases e a Democracia da Terceira República (1946-1961)**. 2011. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

MOORE, Adam. Rethinking scale as a geographical category: from analysis to practice. **Progress In Human Geography**, vol. 32, n. 2, p. 203-225, 2008.

MORAES, Antonio Carlos Robert de. Em busca de uma ontologia do espaço. In: MOREIRA, Ruy. (org.). **Geografia: teoria e crítica. O saber posto em Questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1980b.

MORAES, Antonio Carlos Robert de. **Geografia: Pequena História Crítica**. 17 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O Campo do Currículo no Brasil: Construção no Contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 81-101, nov. 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 01, p. 09-22, jan./jun. 1996.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Prefácio. In: GOODSON, Ivor. **As políticas de Currículo e de Escolarização**: abordagem histórica. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOREIRA, Ruy. (org.). Geografia e Sociedade: os novos rumos do pensamento geográfico. **Revista de Cultura Vozes**, ano 74, n.4, 1980a.

MOREIRA, Ruy. (org.). **Geografia**: teoria e crítica. O saber posto em Questão. Rio de Janeiro: Vozes, 1980b.

MOREIRA, Ruy. A geografia serve para desvendar máscaras sociais. IN: MOREIRA, Ruy (org.). **Geografia**: teoria e crítica. O saber posto em Questão. Rio de Janeiro: Vozes, 1980d.

MOREIRA, Ruy. Assim se passaram dez anos. (A renovação da Geografia no Brasil no Período 1978-1988). **Geographia**, ano 3, n. 3, p. 27-49, 2000.

MOREIRA, Ruy. Introdução. O saber geográfico: para que/quem serve? IN: MOREIRA, Ruy (org.). **Geografia**: teoria e crítica. O saber posto em Questão. Rio de Janeiro: Vozes, 1980c.

MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton. (org.). **Novos Rumos da Geografia Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982.

MOVIMENTO PELA BASE. 2019. **Brasil tem 100% de referenciais curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental alinhados à BNCC**. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/acontece/brasil-tem-100-de-referenciais-curriculares-da-educacao-infantil-e-ensino-fundamental-alinhados-bncc>>. Acesso em 13 de janeiro de 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. 2022a. **Panorama da implementação da BNCC para a educação infantil e Ensino Fundamental**. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-curriculos-de-ei-ef/>>. Acesso em 13 de janeiro de 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. 2022b. **Panorama da implementação do Novo Ensino Médio**. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-novo-ensino-medio-curriculo/>>. Acesso em 13 de janeiro de 2022.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **Em Aberto**, ano 7, n. 37, p. 1-16, jan./mar. 1988.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 1ª Reimp. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. USP, 1976.

NASCIMENTO, Kamila. Todos contra o povo: limites da teoria de Ernesto Laclau. **Simbiótica**, v. 6, n. 2, p. 96-116, jul./dez. 2019.

NEPEG-UFMG. (2017) NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Nota publica de repudio à reforma do Ensino Médio e em favor do Ensino de Geografia**. Disponível em: <http://nepeg.com/fotos_videos/nota-publica-de-repudio-a-reforma-do-ensino-medio-e-em-favor-do-ensino-de-geografia/>. Acesso em 18 de outubro de 2021.

NEPEG-UFMG. (2018) NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Carta do NEPEG em defesa da Geografia no Ensino Médio**. Disponível em: Disponível em: <http://nepeg.com/fotos_videos/carta-do-nepeg-em-defesa-da-geografia-no-ensino-medio/>. Acesso em 18 de outubro de 2021.

NEVES, K. C. R.; BARROS, R. M. D. O. Diferentes olhares acerca da transposição didática. **Investigações em Ensino de Ciências**, 2011. pp. 103-115.

NOVAES, Ivan Luiz; FIALHO, Nadia Hage. Descentralização educacional: características e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 26, n. 3, p. 585-602, set./dez. 2010.

NUNES, Clarice. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): o compromisso com uma sociedade educada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. esp., p. 51-90, Brasília, DF: INEP, 2015.

NUNES, José Horta. Manifestos Modernistas: a identidade nacional no discurso e na língua. IN: _____. (org). **Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. 2ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2001. p. 43-59.

OLIVEIRA, João Mariano de. Revendo criticamente a Geografia. In: MOREIRA, Ruy. (org.). **Geografia e Sociedade: os novos rumos do pensamento geográfico**. Revista de Cultura Vozes, ano 74, n.4, 1980.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. Geografia e ensino: os parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In. CARLOS, Ana Fani; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. (Orgs.). **Reformas no mundo da educação – parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-67.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. A Agenda do Legislativo Federal para as políticas curriculares no Brasil (1995-2007). **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 3, p. 541-555, set./dez. 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. 8ed. São Paulo: Cortez, 1988.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Prefácio/ Vão surgindo sentidos. IN: ORLANDI, Eni Puccinelli. (org). **Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. 2ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2001. p. 07-26.

ORLANDI, Eni Puccinelli . **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12a. Ed. Campinas: Pontes, 2015.

PAIVA, Wilson Alves de. Descentralização político-administrativa da Educação no Brasil: entre velhos e novos paradigmas. **Inter-ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG**, vol. 27, n. 02, p. 67-83, jul/dez. 2002.

PARÁIBA. Secretara de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular do Ensino Médio**. João Pessoa, PB: SEECT, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba, PR: SEED, 2021.

PARENTE, Marta Maria; LUCK, Heloísa. **Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental**. Texto para discussão, n.º 675. Brasília: IPEA/ Consed, 1999.

PASINATO, Darciel; SOUZA, José Edimar. Manifesto dos Educadores. Mais uma vez convocados: a concepção de público. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 23, n. 01, p. 114-136, jan./abr. 2018.

PASSINI, ELZA Y., ALMEIDA, Rosângela D. de; MARTINELLI, Marcelo. A Cartografia para Crianças: alfabetização, educação ou Iniciação Cartográfica? **Boletim de Geografia**, v. 17, n. 1, p. 125-135, 1999.

PAUTZ, Hartwig. Revisiting the think-tank phenomenon. **Public Policy and Administration**, v. 26, n. 4, p. 419-435, ago. 2011.

PECHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio; trad. Eni Pulcinelli et. al. 2ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

PEREIRA, Diego Carlos. **Movimento Escola Nova e Geografia Moderna Escolar em Manuais para o Ensino Secundário Brasileiro (1905-1941)**. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia Moderna**. 4ed. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez/ 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo de Pernambuco – Ensino Médio**. Recife, PE: SEE-PE, 2020.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia Escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a Geografia Atual**. 2007. 130f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

PETTER, Margarida. Linguagem, Língua, Linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística I**: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2010, cap. 1.

PIMENTEL JÚNIOR, Clívio. Demandas discursivas regulatórias para “fazer a BNCC sair do papel” no Oeste da Bahia. **Roteiro**, v. 46, p. 1-25, jan./dez. 2021.

PIAUI. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Piauí – Novo Ensino Médio**. Teresina, PI: SEDUC, 2021.

PINE, Joseph B. Making mass customization happen: strategies for the new competitive realities. **Planning Review**, v. 21, n. 5, p. 23-24, 1993.

POLENZ, Mariza. A geografia no Livro Didático. **Boletim Gaúcho de Geografia**, n. 15, pp. 97-101, ago. 1987.

POLIDORO, L. D. F.; STIGAR, R. A transposição didática: do saber científico para o saber escolar. IN: **Ciberteologia - Revista de Teologia e Cultura**, Ano VI, n. n. 27, jan./fev. 2010. pp. 153-159.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parametros Curriculares Nacionais: tensão entre estado e escola. In. CARLOS, Ana Fani; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs.). **Reformas no mundo da educação – parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p.11-18.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, T.S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, T. T. D. **O Sujeito da Educação**. 5a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. pp. 173-210.

POPKEWITZ, T.S. **Lutando em Defesa da Alma**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

POPKEWITZ, T.S. "The alchemy of the Mathematics curriculum: inscriptions and the fabrication of the child". **American Educational Research Journal**, v. 41, n. 1, p. 3-34, 2004.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A Geografia está em crise. Viva a Geografia! IN: MOREIRA, Ruy (org.). **Geografia: teoria e crítica**. O saber posto em Questão. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre a questão da autoria. **Matraga**, v. 20, n. 32, p. 239-250, jan./jun. 2013.

PRADO, C.G. **Starting with Foucault: an introduction to genealogy**. Boulder: Westview Press, 2000.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação. Trad. Carlos Eduardo Vieira. **Educar**, n. 18, p. 13-28, 2001.

RAMOS, Anitta Guerra. **O primeiro ciclo na universidade brasileira: contribuição para o estudo de sua implantação e funcionamento**. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

RASTIER, François; PINCEMIN, Bénédicte. Des genres à l'intertexte. **Cahiers de praxématique**, n. 33, p. 83-111, 1999.

REPULHO, Cleuza et al. Os estudantes não podem esperar. **Folha de São Paulo**, on-line, 03 de maio de 2016. Disponível em: <<https://m.folha.uol.com.br/opiniaio/2016/05/1767087-os-estudantes-nao-podem-esperar.shtml>>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

RIBEIRO, Marly Martinez. **Revisão Constitucional de 1926**. Revista de Ciência Política., v. 1, n. 4, p. 65-114, dez. 1967.

RIBEIRO, Guilherme. Geografia, fronteira do mundo. Ensaio sobre política, epistemologia e história da geografia. **GEOgraphia**, v. 17, n. 34, p. 39-73, 2015

RIBEIRO, Maria Rosa Doria. **Uma perspectiva histórica da Descentralização da Educação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RICHTER, Denis. A linguagem cartográfica no Ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 277-300, 2015.

RIGOLIN, C. C. D.; HAYASHI, M. C. P. I. Por dentro dos “reservatórios de idéias”: uma agenda de pesquisa para os think tanks brasileiros. **Liinc em Revista**, v. 8, n. 1, p. 20-33, 24 abr. 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar**. Natal, RN: SEEC, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio**. Porto Alegre, RS: SEDUC, 2021.

ROCHA, Ana Angelita da. O “Nacional” nos documentos curriculares: uma exploração empírica. IN: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et. al. (orgs.). **Conhecimentos**

da Geografia: Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica. Belo Horizonte: IGC-UFMG, 2017.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. O Colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia Escolar no Brasil Império. **Giramundo**, v. 1, n. 1, p. 15-34, jan./jun. 2014.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna no Ensino da Geografia Escolar Brasileira. **Terra Brasilis** [online], 1, p. 1-19, 2000.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. Por uma Geografia Moderna na Sala de Aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do Ensino de Geografia no Brasil. **Mercator**, v. 8, n. 15, p. 75-94, jun. 2009.

ROCHA, Geynlton Odilon Rêgo da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RODRIGUES, José Roberto da Silva. **Resultados Escolares e Responsabilização no Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

RODRIGUES, Paloma. (2017). **Projeto Ponte para o Futuro é uma realidade, diz Temer em vídeo**. Disponível em: < <https://www.poder360.com.br/governo/projeto-ponte-para-o-futuro-e-uma-realidade-diz-temer-em-video/>>. Acesso em 08 de dezembro de 2021.

RORAIMA. Secretaria de Educação e Desportos. **Documento Curricular de Roraima – Ensino Médio**. Boa Vista, RR: SEED, 2021.

ROSENFELD, Luis. A crise do pensamento constitucional da Primeira República: o debate da década de 1920. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 46, n. 3, p. 1-17, set./dez. 2020.

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

SANCELICE, José Luís. A História da Educação e o Currículo Escolar. **Quaestio – Revista de Estudos da Educação**, v. 10, n. ½, p. 35-40, maio./nov. 2008.

SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos Educadores (1959) à Luz da História. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Florianópolis, SC: Gráfica Coan, 2021.

SANTOS, Geniana. Processos de resignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso. **Roteiro**, v. 46, p. 1-22, jan./dez. 2021.

SANTOS, Milton. (org.). **Novos Rumos da Geografia Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos; NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. O Ensino de Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). **História e Perspectivas**, n. 53, p. 145-178, jan./jun. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Paulista – Etapa Ensino Médio**. São Paulo: SEDUC, 2020.

- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral** . Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27a ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. 1 reimp. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SCHAFFER, Neiva Ottero. Os estudos sociais ocupam novamente o espaço... da discussão. **Terra Livre**, n. 4, p. 97-112, 1988.
- SCHUELER, Alessandra Maria; MAGALDI, Ana Maria. Educação Escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo.**, vol. 13, n. 26, p. 26-55, 2009.
- SENRA, Alvaro de Oliveira. A “liberdade de ensino” e os fundamentos da ação política do segmento privado no Brasil entre 1945 e 1964. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 24, p. 25-54, set./dez. 2010.
- SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Currículo de Sergipe – Ensino Médio**. Aracaju, SE: SEED, 2021.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.
- SILVA C., Cátia Antônia. O fazer geográfico em busca de sentidos ou a Geografia em diálogo com a Sociologia do tempo presente. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 2, n. 2, p. 220-240, 2012.
- SILVA, Mônica Ribeiro da.; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, v. 30, n. 01, p. 127-156, mar. 2014.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 12.ed. Trad. Atílio Brunetta; revisão de tradução de Hamilton Francischetti. Petrópolis: Vozes, 2012. pp. 7-13.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- SIMIELLI, Maria Helena Ramos. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. IN: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (org.). **A Geografia na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 92-108.
- SMOLENTZOV, Vera Maria Neves; MOTERANI, Geisa Maria Batista. Ditadura Militar e a Repercussão sobre o Currículo Oficial no Brasil. **Avesso do Avesso**, v. 11, n. 11, p. 17-24, nov. 2013.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à Geografia**. Geografia e Ideologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. Reformas Educativas e Qualidade de Ensino. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2001. v. 1, p. 1-16. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm>. Acesso em: 17 set. 2021.

SOUSA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 72-90, jan./jun. 2009.

SOUZA, Donaldo Bello de. FARIA, Lia Ciomar Machao de. Reforma do Estado, descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004.

SOUZA, Jane Aparecida Gonçalves de. **Avaliação X Relações de Poder**: Um estudo do Projeto Nova Escola/Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade De Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

SOUZA, Maria Adélia. A Geografia Renovada e a compreensão do mundo atual: teoria e método. **Boletim Alfenense de Geografia**, v. 1, n. 1, p. 21-56, 2021.

SOUZA, Thiago Tavares de.; PEZZATO, João Pedro. A geografia escolar no Brasil de 1549 até 1960. In: GODOY, Paulo Teixeira de. (org.). **História do Pensamento Geográfico e Epistemologia da Geografia** [online]. São Paulo: Editora Unesp; Cultura Acadêmica, 2010.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. (Org.). **Livros Didáticos de Geografia e História**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana Fani; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs.). **Reformas no mundo da educação – parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35

STEPHEN, Ball. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: STEPHEN, Ball; MAINARDES, Jefferson. (orgs.) **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SUERTEGARAY, Dirce. A Natureza da Geografia Física na Geografia. **Terra Livre**, n. 17, p. 11-24, 2º sem. 2001.

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

TEIXEIRA, Anísio. A nova lei de diretrizes e bases: um anacronismo educacional? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 33, n. 76, p. 27-34, out./dez. 1959.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Autoria – uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 18, p. 127-141, 2005.

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

TURA, Maria de Lurdes; MACEDO, Elizabeth; MARCONDES, Maria Inês. Parâmetros Curriculares Nacionais: uma análise dos conceitos de cidadania, qualidade e diversidade cultural. **Revista Educação em Questão**, v. 8/9, n. 2/1, p. 59/81, 1999.

VAINER, Carlos Bernardo. As escalas do poder e o poder das escalas: o que pode o poder local? **Cadernos IPPUR**, Rio de Janeiro, ano XV, n. 2, ago./dez. 2001, pp. 13-32.

VALLADARES, Maria Terezinha Rosa; GIRARDI, Gisele; NOVAES, Ínia Franco de.; NUNES, Flaviana Gasparotti. Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular do Componente Curricular de Geografia. **Giramundo**, v. 3, n. 6, p. 7-18, jul./dez. 2016.

VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa; GIRARDI, Gisele; NOVAES, Ínia Franco de. A Geografia na Base Nacional Comum Curricular: panorama Geral da Construção da Primeira e Segunda Versões da BNCC. IN: XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia: conhecimentos da Geografia. **Anais [...]**. Belo Horizonte: IGC, 2017. On-line, p. 329-342. Disponível em: <http://www.igc.ufmg.br/images/anaisXIIENPEG.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2021.

VAZQUEZ, Alberto Daniel; ENDLICH, Angela Maria. O tratamento teórico na Geografia: possibilidades metodológicas. **Geoingá: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia**, v. 11, n. 2, p. 100-116, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade. **Revista da Fundação para o Desenvolvimento da Educação**, São Paulo, v. 26, pp. 105-119, 1995b.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A Ordem das Disciplinas**. 1996. 334f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? **10º Seminário da ENDIPE**, Rio de Janeiro, 31 de Maio de 2000. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.4.htm>>. Acesso em 06 de Novembro de 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículos e diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, pp. 163-186, Ago. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 7, set./dez. 2008. pp.141-150.

VEIGA-NETO, Alfredo. Tensões Disciplinares e Ensino Médio. In: **ANAIS do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte: 2010. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>>. Acesso em 18 de Setembro de 2018.

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, v. 14, n. 01, jan/abr. 2019.

VESENTINI, Jose William. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. São Paulo: Editora do Autor, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de Reforma**: legislação educacional no Brasil – Império e República. Brasília: Líber Libero, 2008.

VINCENT Guy; LAHIRE, Bernard & THIN, Daniel. Sobre a história e teoria da forma escolar. Trad.: Diana Gonçalves Vida; Vera Lúcia Gaspar da Silva; Valdeniza Maria da Barra. Revisão de Guilherme João de Freitas Teixeira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, 2001.

VLACH, Vânia. Fragmentos para uma discussão: método e conteúdo no ensino da Geografia de 1º e 2º graus. **Terra Livre**, n. 2, p. 43-58, jul. 1987.

XAVIER, Libania; CUNHA, Luís Antonio. Associação Brasileira de Educação (ABE). In: CPDOC. FGV. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – DHBB**. Rio de Janeiro: FGV, 2010. Disponível em: <[https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIAÇÃO%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCAÇÃO%20\(ABE\).pdf](https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIAÇÃO%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCAÇÃO%20(ABE).pdf)>. Acesso em 05 de Abril de 2021.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. As referências teóricas da Geografia Escolar e sua presença na investigação sobre as práticas de Ensino. **Educativa**, v. 13, n. 2, p. 285-305, jul./dez. 2006.

ZOTTI, Solange Aparecida. O Ensino Secundário no Império Brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 18, p. 29-44, jun. 2005.