105418/RA2019.1528.0006

PROPOSTAS CURRICULARES NACIONAIS PARA GEOGRAFIA E O RISCO DA ALTERIDADE

NATIONAL CURRICULAR PROPOSALS FOR GEOGRAPHY AND THE RISK OF OTHERNESS

PROPUESTAS CURRICULARES NACIONALES PARA GEOGRAFÍA Y EL RIESGO DE ALTERIDAD

Hugo Heleno Camilo Costa
Professor adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso/Instituto de Ciências Humanas e Sociais/ Campus Araguaia. Pesquisador Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: hugoguimel@yahoo.com.br

Resumo

Em uma inscrição no debate sobre as políticas de currículo para geografia, no Brasil, organizo este artigo em um cenário interpretativo pós-estrutural de enfoque desconstrucionista. Na primeira seção, desenvolvo a perspectiva de currículo a partir da qual interpreto a política. Para pensar o currículo como uma construção textual discursiva, marcada na relação com a alteridade, articulo contribuições teóricas de Derrida e Laclau, assim como os estudos curriculares de Lopes e Macedo. Na seção seguinte, abordo diferentes documentos curriculares oficiais, focalizando sentidos de controle da alteridade, por meio da afirmação de uma visão de ciência, do que é o contexto, do que é ser sujeito e pensamento a partir da geografia. Concluo este artigo chamando a atenção sobre como diferentes propostas reiteram a decisão por um conjunto de pressupostos a partir dos quais a experiência por vir da escola é interpretada como algo a ser combatido.

Palavras-chave: políticas de currículo, educação em geografia no Brasil, teoria do discurso, desconstrução, educação básica.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Abstract

In an inscription in the debate on policies of curriculum for Geography in Brazil, I organize this article in a post-structural interpretive scenario of deconstructionist approach. In the first section, I develop the curriculum perspective from which I interpret politics. To think of the curriculum as a textual construction discursive, marked in the relation with otherness, I articulate theoretical contributions of Derrida and Laclau, as well as the curricular studies of Lopes and Macedo. In the next section, I discuss different official curricular documents focusing on the senses of control of otherness, through the affirmation of a vision of science, of what is the context, of what it is to be subject and thought from Geography. I conclude this article by drawing attention to how different national proposals reiterate the decision by a set of assumptions from which the experience to come in the school is interpreted as something to be blocked.

Keywords: curriculum policy, geography education in Brazil, discourse theory, deconstruction, basic education.

Resumen

En una inscripción en el debate sobre políticas curriculares para geografia en Brasil, organizo este artículo en un escenario interpretativo postestructural de enfoque deconstruccionista. En la primera sección desarrollo la perspectiva curricular desde la cual interpreto política. Para pensar el currículo como una construcción textual discursiva, marcada en la relación con la alteridad, articulo las aportaciones teóricas de Derrida y Laclau, así como los estudios curriculares de Lopes y Macedo. En la siguiente sección, discuto los diferentes documentos curriculares oficiales que se centran en los sentidos del control de la alteridad, a través de la afirmación de una visión de la ciencia, de cuál es el contexto, de qué se trata ser sujeto y pensamiento desde la geografía. Concluyo este artículo llamando la atención sobre cómo las diferentes propuestas reiteran la decisión por un conjunto de supuestos a partir de los cuales la experiencia por venir en la escuela se interpreta como algo que debe combatirse.

Palabras clave: políticas curriculares, educación en geografia en Brasil, teoría del discurso, deconstrucción, educación básica.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Introdução

Como inscrição no debate das políticas de currículo para geografia, este artigo[1] focaliza, particularmente, expectativas universalistas de proposição curricular, de afirmação de cursos para a alteridade a partir de propriedades de conhecimentos, da afirmação de pressupostos contextuais genéricos e de busca pela antecipação da decisão daquilo que supomos ocorrer na experiência curricular (formas de identificação com e no mundo, vida/cotidiano escolar, sentidos de conhecimento).

Em diálogo com aportes pós-estruturalistas e pós-fundacionistas, busco questionar o apelo teleológico que marca diferentes momentos da política curricular para Geografia na Educação Básica. Nesse sentido, recorro a oportunidades constituídas pelo pensamento desconstrucionista de Jacques Derrida, bem como pelas contribuições da teoria do discurso de Ernesto Laclau. Penso tais contribuições em suas relações possíveis com o campo do currículo, no qual pauto a discussão com estudos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011). A opção por estes registros teóricos se justifica em um movimento de busca pela instabilização de pressupostos e/ou matizes essencialistas que marcam um horizonte curricular.

Dessa forma, nomes como conhecimento, sujeito, sociedade e contexto, entre outros caros ao debate curricular, ganham projeção diferenciada, quando deixam de ser lidos como significantes estáveis em termos de sentidos e passam à condição de nomes em torno dos quais se constitui a disputa por sua significação, pela significação do mundo.

Com Lopes e Macedo (2011), penso o currículo como texto em contínuo processo de inscrição, de produção de sentidos, de tradução na relação com a alteridade (LOPES, CUNHA, COSTA, 2013). A esta discussão incluo a perspectiva derridiana de textualização (DERRIDA, 2001), no sentido de referir a um texto mais amplo, como forma de pensar diferentes envolvimentos, distintos momentos, que cooperam uma textualização constante, de origem não rastreável e horizontes precários. Para Derrida (2001), tais intervenções ou inscrições diriam respeito a toda forma de decisão política marcada pela interpretação, pela busca por responder àquilo que é suposto como questionamento/interpelação da alteridade (DERRIDA, 2006).[2]

[1] Este artigo foi desenvolvido no âmbito do projeto "Sentidos de conhecimento nas políticas de currículo: a geografia e a Base Nacional Comum Curricular", que conta com o financiamento da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT).

[2] A perspectiva que Derrida (2006) insere com a ideia de alteridade, no que projeta como toda outra alteridade ou como "todo outro que é todo outro" (tout autre est tout autre), seria de ordem do imponderável, do imprevisto, uma significação de estranhamento, que provocaria a subjetivação que, por sua vez, precipitaria ou desdobraria em resposta ao que é considerado um questionamento indecifrável, mas ao qual não se pode furtar do outro. Assim, a alteridade não é portadora de propriedade, não é um sujeito ou identificação, não pode ser par binário, mas o estranhamento causado na tradução e na interação, a manifestação da différance na menção ao próprio.

O currículo, por esta via, pode ser interpretado como um texto mais amplo de afirmações na relação com a alteridade estranha/desconhecida, mas ao qual não se pode furtar em responder, em buscar. Trata-se de uma oportunidade de pensar nossos envolvimentos, este texto, como sempre articulados a dinâmicas pró-hegemônicas na relação com aquilo que, simultaneamente, cogitamos como questionamento e supomos poder responder quando mencionamos o que quer que seja como agenda.

Com essas perspectivas, abordo a política curricular com foco voltado a momentos de uma política mais ampla, de um texto mais amplo, em que estariam tramadas diferentes e, possivelmente, antagônicas leituras de educação geográfica, de geografia, de currículo e, portanto, de todos aqueles termos em relação aos quais julgamos poder operar na defesa do que temos por proposta ao outro. Para pensar tais momentos da política, chamo a atenção para distintos documentos curriculares oficiais. Entendo estes momentos como articulados em um cenário mais amplo, que perfaz formas de identificação do campo. Penso-os como decisões políticas articuladas a uma lógica de negação da escola, da experiência, do cotidiano insondável dos processos de identificação, de construção de leituras de mundo na relação com o que se constitui, contingencialmente, como desafio, como questionamento, como busca por responder à vida.

Não me refiro a um binarismo "proposta curricular-alteridade", mas à possibilidade de pensar os documentos como momentos provisórios de significação do outro como algo a ser bloqueado, por ser estranho e/ou desconhecido. Tais propostas, como momentos de identificação em resposta à alteridade, remarcariam uma dinâmica de busca por neutralização dos efeitos do estranhamento, como traduções, raciocínios, leituras ou sentidos que escapam ao previsto/calculado.

Destaco, em concordância com Derrida (1991), que não suponho ser possível qualquer potência de saturação da experiência contextual, seja da escola ou de qualquer outro espaço que possamos entender como educativo. Isto não nega a importância de constituirmos críticas a leituras antidemocráticas que possam (se) constituir (em) diferentes momentos da política. Pondero ser interessante a visão de que um *logos* de controle, como política curricular, opera um movimento constante de denegação dos acontecimentos no/do que é outro/alter contexto (COSTA, LOPES, 2018). Penso esta lógica como passível a ser interpretada em diferentes momentos do texto mais amplo da política curricular a que me volto.

Por considerar ser uma leitura de mundo afeita ao que Derrida (1991; 2001) pensa como "logocentrismo ocidental", objeto em relação ao que também se mobiliza o pensamento deste autor, não julgo ser produtiva a tentativa de localização de uma gênese ou de culpabilização

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

desta ou daquela visão de mundo. Considero diferentes textos como emblemáticos ou sintomáticos de um pensamento genérico a esta lógica de controle. Daí a importância de, mesmo envolvidos com esse *logos*, buscarmos um movimento centrífugo ou marginal ao pensamento denegatório ocidental, mesmo tendo em conta ser impossível uma neutralização de suas implicações sobre formas de pensar.

Busco, em textos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1999), as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (BRASIL, 2002), as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), destacar como produções lidas como oficiais pautam uma visão de currículo universalista (por meio do acionamento de termos como "conhecimento", "ciência", "contexto" e "sujeito", por exemplo). Entendendo-os como uma textualização curricular para a educação básica, não diferencio argumentos presentes em propostas para os níveis fundamental e médio, por compreender os sentidos postos em circulação, também por meio dos referidos documentos, como produzindo efeitos para além dos níveis de ensino.

A partir desses elementos, organizo este artigo de modo que a seção inicial estará dedicada à discussão de currículo, na qual posiciono a perspectiva com que interpreto a política. Na segunda seção, destaco como diferentes documentos curriculares timbrados como oficiais delineiam uma leitura de controle da alteridade, por meio da projeção do que é o contexto, do que deve ser nele e de quais são suas finalidades. Neste momento, viso a chamar a atenção para o quanto, apesar das diferenças, as propostas incidem na afirmação de um conjunto de pressupostos a partir dos quais a experiência por vir da escola pode ser interpretada como algo a ser combatido.

Para pensar o currículo como texto

Para Lopes e Macedo (2011), o debate curricular pós-estrutural extrapola o questionamento sobre o que "é" (conhecimento, aprendiz, estudante, disciplina escolar) para a investigação de como os sentidos, produzidos discursivamente, se intersectam na articulação política e constroem determinada ideia de mundo, de fundamento, de centro, de significação para uma sociedade ou comunidade. O currículo não seria objeto da realidade; é uma construção constante; decorre das substituições, traduções e iterações diferenciais produzidas pelas tradições curriculares, que também são construções com pretensões de produzir efeito de verdade.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Nesse cenário, a hegemonia (LACLAU, 2011) favorece a interpretação de que o fato de um discurso sobre o currículo ser aceito como uma tradição, como uma verdade, em dado momento, não é uma possibilidade dada a qualquer afirmação; tradições, formas de pensar o currículo só o são quando hegemonizadas no campo. Operar com vistas a tais tradições curriculares não consiste em assumi-las como produtoras da verdade do currículo. A retomada dos pressupostos de verdade, dos pontos de partida pretendidos como basilares, deve se impregnar de uma atitude desconstrucionista voltada a questionar especificamente os processos de imposição e de sustentação de tais tradições (LOPES, 2008; 2012a; 2012b; 2013; LOPES, MACEDO, 2011; MACEDO, 2006; 2012; 2013; 2014).

Pensado como prática discursiva e, portanto, como prática de poder, o currículo, de modo contingencial e indefinido, constrói a realidade curricular com seus pretensos mecanismos de funcionamento, de regulamentação e de limitação. Como aspiração por ser estrutura, o processo de significação e de estabilização de tudo o que dizemos que é currículo não encontra seu fim. A repetição da (des)estruturalidade do currículo consiste na disseminação (DERRIDA, 2001) contínua e, assim, na produção de significados que, mesmo visando a apoiar determinado discursos, suplementam-nos, fazendo-os outros.

Lopes e Macedo (2011) argumentam que essa noção de (produção do) currículo retira potência de leituras curriculares preocupadas em distinguir uma dimensão prescrita, formal, vivida ou oculta. O currículo, proposto como prática discursiva, abre mão de qualificações, pois, como texto-em-processo, influencia diferencialmente o leitor que o (re)cria, sendo recriado neste mesmo movimento. Esta leitura curricular se constitui como convite permanente à revisão dos discursos que produzem sentidos no campo. O currículo como mundo em desconstrução nos impele à necessidade de que elementos caros a esta discussão – como a política, a disciplina, o conhecimento e a subjetividade – sejam pensados por vias articuladas a essa possibilidade interpretativa.

Pensar o currículo como remetido a uma permanente contextualização radical, como mobilizado por suplementações criativas de uma história ou tradição, impõe a urgência de tentativas de construção de um (des)centro reconhecível. Em concordância com esta leitura, recorro à discussão do currículo como espaço-tempo de fronteira, apresentada por Macedo (2006), e aos argumentos sobre a qualidade na escola pública, de Lopes (2012b), por meio dos quais se pode pensar a produção curricular como negociação de sentidos diferenciais implicados nas disputas pela hegemonia do saber e ser curricular.

Segundo Macedo (2006; 2012), grande parte das discussões curriculares, no Brasil, opera com a concepção de currículo como mecanismo de transmissão de conhecimentos

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

externos à escola, como seleção de uma cultura legítima. Essa autora defende, assim como pontua Lopes (2012b), nesse sentido, que, tanto em perspectivas tradicionais como críticas e pós-críticas, a cultura tende a ser pensada como conteúdo de ensino. Acrescenta também que, em diferentes momentos do pensamento curricular, a cultura tem sido vista como um *repertório de sentidos partilhados* (MACEDO, 2006, p. 101).

Para essa autora, as alternativas que buscaram romper essa leitura cultural, mobilizadas também por autores como Goodson, Whitty e Young, passaram a defender maior centralidade das dinâmicas cotidianas, como já mencionado, e a pensar a produção da cultura como algo que se desdobra pela atividade de professores e estudantes. Estas concepções, como destaca Lopes (2012b), delineiam um grupo de tradições do campo em que se instala uma bipolarização, conjecturada como prescrição/teoria/proposta/formal, por um lado, e como prática/em ação/cotidiano/dinâmico, por outro.

Para Lopes (2012b), com as críticas ao currículo instrumental, ganhou vulto, no campo, o investimento em perspectivas que ponderam o currículo como seleção de uma cultura mais ampla. Essa autora considera que tais formulações não impedem que sejam configuradas abordagens instrumentais, incluindo-se as possibilidades de serem articuladas a visões críticas.

Tais tradições são ponderadas por Macedo (2006) como criticáveis, pois, embora tenham contribuído para a dilatação de prismas por meio dos quais se passou a conceber o currículo, esta ampliação se caracteriza pela sobreposição de perspectivas que não se articulam. Para Macedo (2006), apesar de ser perceptível o deslocamento das discussões na direção de uma dimensão vivida do currículo, não se observa mudança no tocante à ideia de currículo como prescrição (MACEDO, 2006), o que reitera a recorrência de leituras binárias no campo.

Para Macedo (2006), o cenário nacional seria pautado por uma tendência em pensar o currículo como pré-ativo, como proposição, como receita, bem como pela ideia de que o currículo é produzido cotidianamente. São tendências que, para a referida autora, reiteram a tensão entre as visões crítico-reprodutivistas, estadocêntricas, da prescrição, e a perspectiva de emancipação e resistência, de valorização do trabalho de professores e estudantes como formas subversivas, do cotidiano, com sua habilidade para subverter, por resistência e/ou negligência, ao que vem de cima, em uma alusão à ideia de que as propostas são feitas em instância superior à escola e, em seguida, são impostas de cima para baixo (MACEDO, 2006).

Não seria suficiente, segundo Macedo (2006), enfatizar o currículo como prática para que se possa compreendê-lo como um espaço-tempo de produção cultural, como processo alheio a etapas ou a contextos prefixados/concebidos, como dinâmico e produzido mediante relações hegemônicas provisórias. Uma compreensão curricular, nesse sentido, incide em pensar o currículo como uma leitura que erradique a distinção entre as dimensões formal e vivida, entre um dentro/fora, entre um currículo proposto e outro implementado. Nessa discussão, Macedo (2006) defende que o currículo seja lido como um *espaço-tempo de fronteira*.

O currículo, para essa autora, é dinamizado por práticas discriminatórias, nas quais a diferença é produzida, como a tensão contínua que marca a negociação de posições ambivalentes que, na simultaneidade de seus movimentos, operam controle e resistência (MACEDO, 2006). Para ela, o currículo deve ser visto como cultura, mas devemos cuidar para que não se remeta a uma visão cultural de coleção ou acumulação de conteúdos: é como espaço-tempo de enunciação, de produção de sentidos (MACEDO, 2006), uma condição a que todos, como pleitos, estamos submetidos e na qual impureza e hibridismo negociam com o diferir.

A ideia de espaço-tempo de fronteira cultural, defendida por Macedo (2006), consiste em uma leitura curricular produtiva para operar a interação cultural, mas fora de um registro de hierarquização entre as culturas. Essa autora localiza a ideia de impureza como condição para a não estratificação entre os elementos. Desse modo, não havendo uma cultura original que busque saturar o outro, só restam movimentos de disputa por hegemonia, por uma ou outra perspectiva, por demanda, por ideia. Sem o estancamento de um início ou fim, Macedo (2006) propõe desconfiar dos marcadores das distintas possibilidades de tentativas de representação.

A ideia de Macedo (2006) sobre o caráter fronteiriço da produção cultural é potente para a reflexão quanto ao compromisso com o abandono dos binarismos que caracterizam o pensamento curricular e, portanto, como discutiremos mais a diante, o campo da educação geográfica. A fronteira não seria, na perspectiva dessa autora, um espaço-tempo de chegada de diferentes identidades preconcebidas em outros momentos, originárias da/na anterioridade. Implica em pensar que a produção identitária produz a fronteira e é produzida nela, pois a fronteira é condição para interação e negociação.

Não sendo tomada pela via da objetividade, a realidade é pensada nos termos de uma construção discursiva, com verdades contextuais e provisórias que são incessantemente ressignificadas. Perspectivas como conhecimento, cultura e sujeito, como discursos, também não possuem verdades ou propriedades fundamentais capazes de afirmá-las em

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

sua transcendentalidade (LOPES, MACEDO, 2011). O currículo, por essa via, é apreendido como prática discursiva, como prática de poder envolvida na hegemonização de formas de autorização e exclusão do que pode ser dito ou tratado.

Apesar de defender o caráter contextual e efêmero das afirmações curriculares, como produção fronteiriça/cultural, o currículo é motivado como sistema de significação e tentativa de representações. Trata-se, nesse caso, de conceber o currículo como espaço de negociações contínuas. Tais negociações não alcançam jamais uma realização ou plenitude: o currículo se constitui e seria a negociação produtiva da cultura (LOPES, MACEDO, 2011). Nesse movimento, toda verdade contextual curricular, toda ontologia curricular passam pela afirmação do que são o sujeito, a cultura, o conhecimento e a política, mas vivem sua dispersão nas afirmações, nas concordâncias que, ainda que visem a reiterar uma propriedade curricular, traem-na.

Pensar o currículo como produção cultural não deve levar a crer que se torna menos violento do que noutras interpretações, mas abre a possibilidade de assumir toda asserção como já sendo violência no mundo, na relação com a diferença, possibilitando a heterogeneidade baseada em ideias como as de Derrida (1991), Laclau (1990) e Mouffe (1996), para quem não há verdade transcendental capaz de assegurar uma lógica imune aos diferentes contextos. Nesse sentido, a feição negociada do currículo como cultura enfatiza que, embora a tentativa de fechamento e fixação do e no currículo seja uma constante, também lhe são caros o hibridismo e a ambivalência. A assunção destes aspectos questiona a impureza das afirmações e a impossibilidade de um cerceamento na significação do currículo.

Segundo Lopes e Macedo (2011), independente do quão precisos e limitantes possam ser os intentos denegatórios sobre o currículo, a diferença sempre irrompe (DERRIDA, 1991). Cabe adiantar que a ideia de diferença, pensada junto à desconstrução derridiana, não consiste em uma forma de subversão ou contra-hegemonia de uma narrativa ou sujeito. É um movimento que, como um átimo de significação (inconsciente sobre devires, decisão), adultera o nome, o acordo, na menção, na reiteração ou na retomada para avalizar ou denunciar, complementar subtraindo algo.

Concordo com as mencionadas autoras ao pensarem que não há culturas marginais, mas distintos sentidos que compõem uma perspectiva de centro do discurso curricular, estabilizando e instabilizando momentos. Para Lopes e Macedo (2011), isso ou aquilo a que podemos (tentamos) qualificar como "tal" cultura não se sustenta para acusações ou defesas em termos discursivos. Assumir uma leitura como esta remeteria à concepção de que a fronteira curricular é um espaço-tempo para onde cada cultura é levada para ser,

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

como propriedade (e eventual mercadoria), negociada ou partilhada em seus sentidos. Não havendo propriedades, só há interpretação e suposição frente ao que se quer combater na política curricular, em um aqui-e-agora que precisa ser decidido (DERRIDA, 2010).

Frente à instabilização de verdades culturais acabadas, em guetos ou classes, é abalada também a expectativa de uma enunciação prevista para determinado sujeito. Sendo impossível o acesso à identidade, resta operar com processos de identificação e de subjetivação contextuais, definições precárias de um "eu" devedor à resposta dada na precariedade da política em dada ocasião. Estes argumentos reinserem a leitura subjetiva como construção discursiva fora de um registro realista e/ou concreto, preconcebido.

Se, em um viés pós-estrutural, toda afirmação é lançada em uma estrutura descentrada, não há possibilidade de controle sobre o que fica e o que sai, sobre quem é ou não legítimo, no currículo. Não há terreno fixo, mas suposições de fixidez e de apoio naquilo que se pode constituir como história, como encadeamento, relação, motivação. Todo um movimento de constituição rasurada e provisória de discursos, sobre o que quer que seja, vive sua identificação/subjetivação na decisão. E tal decisão é tomada em um cenário em que, não havendo propriedade/consciência de um sujeito prévio, decidir é um movimento de negação de uma diferença lida como ameaçadora, um inimigo.

Tal cenário decorre, segundo Lopes (2013), das nuanças pós-modernas, pós-estruturais e pós-coloniais, que realçam o esmaecimento das certezas, das utopias e dos horizontes totalizantes capazes de equalizar todas as demandas. Para essa autora, as visões estariam marcadas pelo caráter fragmentado, precário e contingente dos pleitos e identificações. A volatilidade e o dinamismo, mobilizados pela expressão de demandas particulares, fazem com que projetos societários mais amplos sejam substituídos continuamente. Tais projetos passam a ser concebidos como falíveis, ao passo que um senso de humanidade coesa e consciente é criticado em sua capacidade de conter a solução para todos, de ser padrão e horizonte.

Ao lançar o plano com base no qual pensa seus envolvimentos teóricos, a preocupação de Lopes (2013) não é apresentar o que o mundo se tornou, na atualidade. Essa autora propõe refletirmos sobre o modo como, contemporaneamente, criticamos o presente e buscamos definir o futuro em função das projeções nostálgicas que fazemos de um passado que pode(ria) ter existido. Com esse senso, ela propõe a crítica ao etapismo que tende a caracterizar as leituras sobre a sociedade e a produção teórica.

Para Lopes (2013), certa linearidade na leitura de diferentes perspectivas (tais como a moderna, a pós-moderna, a estrutural e a pós-estrutural – assumindo as "pós" como estágio evolutivo) implica a suposição de uma capacidade do devir teórico de estabilizar. Lopes

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

(2013) argumenta que o hibridismo de tendências teóricas é uma perspectiva interpretativa importante, haja vista o político ser dinamizado do mesmo modo. O hibridismo se sustenta como alternativa potente em um cenário em que só há ficção de estabilidade (da subjetividade, do social, da cultura, da política) e de convivência com a imprecisão do ambivalente.

Em diálogo com Derrida, Lopes (2013) introduz a pretensão de *estruturalidade da estrutura* como construção discursiva que visa a conter a dispersão diferencial, como em um movimento de falência ante a impossibilidade de conter o suplemento que excede a todo entendimento transparente, que certo "eu" poderia tentar usar para operar nessa (nunca) mesma estrutura. Este é um movimento de reconhecer que a pretensão de estrutura (social, econômica, política, cognitiva) não pode se sustentar em si mesma, pois, para se definir, precisaria definir o que lhe é exterior (o que levaria a assumir como não sendo totalidade, mas resposta).

A esse respeito, o argumento ganha mais profundidade quando questionada a impossibilidade de posição/oposição plena e consciente à estrutura. Tal impossibilidade, como interposição a determinados motes do pensamento crítico-estrutural (como nos trabalhos de cunho crítico-reprodutivista e de emancipação e resistência (LOPES, MACEDO, 2011), por exemplo, acena para a ideia de que só há interpretação, iteração e tradução, não sendo possível a referência a um sistema em sua propriedade, em sua verdade.

A contingência a que se refere Lopes (2013) leva os projetos de transformação social e de formação de sujeitos, nos termos da reflexão curricular, a serem questionados, na medida em que não são tomados como conscientes e/ou plenos de si, mas cindidos e instáveis. Com estes argumentos, a autora contesta os projetos de futuro das articulações políticas fixados *a priori*. Nesse sentido, baseada em Laclau (1990; 2011), essa autora destaca que os termos *sujeito*, *conhecimento* e *sociedade*, por exemplo, são também disputados em sua significação. Isto implica em assumir a suspensão do pressuposto de falar sobre as mesmas coisas em um debate, pois não há identidade plena ou identificação dada antes da luta política.

Com base nessa concepção de que a política é uma ocasião de conflito, de identificação, de subjetivação e de construção negociada de projetos (ou de intervenção contínua naquilo que se entende por projeto), é possível assinalar um afastamento da adjetivação niilista dada aos autores "pós". Para Lopes (2013), diferentemente de uma perspectiva que invista na dispersão e no delírio, soa mais promissor, no que toca a leituras pós-fundacionais e pós-estruturais, focalizar a hiperpolitização.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Com base em Derrida e Mouffe, Lopes (2013) argumenta que a hiperpolitização oportuniza a leitura de que os envolvimentos políticos, em uma luta sem bases racionais ou lógicas predefinidas, admitem o conflito e o movimento da decisão. Nesse caso, a decisão não pode ser pensada como atuação orientada, mas como exercício de poder que nos constitui como sujeitos na política. Toda opção, toda decisão, portanto, são intervenções sem garantias sobre seus desdobramentos. A decisão consistiria em produzir, hoje, efeitos imprevistos sobre a significação do currículo, da geografia, sobre o próprio futuro, como na perspectiva de por vir abordada por Derrida (2002), para que o defina como dependendo da desconstrução marcada na "re-afirmação" da invenção para além de um saber ou programa.

A esse respeito, quando relaciona democracia e representação nas políticas de currículo, Lopes (2012a) apropria, da teoria do discurso de Laclau, a leitura de representação, a fim de focalizar como necessária a tensão entre representante e representado. Nesse sentido, acena para a democracia como não podendo ser pensada sem a noção de representação, ao mesmo tempo em que a conjectura no âmbito de uma contingência radical.

De forma mais direta, no campo da educação, interessa questionar a possibilidade de compreensão dos interesses de professores e estudantes nas políticas, já que não podem ter suas identificações definidas antes/fora da própria política. Assim, Lopes (2012a) pondera que, se os sentidos não são fixos, mesmo aqueles tendencialmente associados à democracia (como emancipação e justiça social), não é possível afirmá-los como democráticos. Com isso, importa tensionar a discussão sobre se seria possível uma apreensão concreta do significado de tais nomes. Para Lopes (2012a), os envolvimentos políticos, a filiação partidária e a atuação em movimentos sociais, por exemplo, também não asseguram a democracia, pois os processos de identificação na política não podem ser fixados previamente, são dados contextualmente.

Concordar com estes termos, pensar a produção curricular a partir destes marcadores possibilita a construção de lentes atentas às afirmações com que lidamos no envolvimento curricular. Ajuda também a conceber a leitura de que nossos investimentos, decisões e proposições estão sempre relacionadas ao desconhecido por vir democrático, para o qual provoca Derrida (2003). Nesse sentido, a democracia e nossa militância em sua direção não dizem respeito a atuar com uma propriedade democrática plena, mas a uma relação de horizonte furtivo, por meio do qual a democracia nunca estará presente: será promessa, motivo à reflexão constante sobre nosso aqui e agora curricular.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Com esses aportes, passo a focalizar momentos do pensamento curricular, de uma contemporaneidade de uma política de currículo, com vistas a pensar os termos hegemonizados no cenário em que se inserem nossas preocupações e expectativas na relação com a alteridade, que bem podemos chamar por estudante, conhecimento, sujeito, sociedade, por vir.

Propostas curriculares como moção pelo outro

Nesta seção, focalizo pressupostos genéricos nos quais pode ser interpretada uma dinâmica de decisão à alteridade, por meio da qual são feitas afirmações sobre as potencialidades da geografia para a escola. Procuro delinear o quanto tais perspectivas, frequentemente a partir de uma leitura de ciência,[3] constituem sentidos de negligência e/ou mesmo de combate às produções escolares cotidianas e aos processos de subjetivação nas relações possíveis com o que chamamos como geografia. Destaco trechos de documentos como os PCN, PCN+, OCN e BNCC, buscando chamar a atenção para uma lógica que, embora não possa ser atribuída a uma consciência a si ou à razão última da política, perfaz movimento político similar quando da relação com aquilo "outro" que afirmamos ser a escola, seus acontecimentos, o cotidiano e a vida dos sujeitos.

Nos PCN (BRASIL, 1999), no trecho específico para geografia, esta disciplina é versada a partir de matizes científicos. Tal perspectiva também é recuperada em documentos como os PCN+, OCN e BNCC (BRASIL, 2002; 2006; 2018). A partida de um referencial cientificista e crítico é marcada, nos PCN, desde a leitura de que a geografia, em uma atualidade, seria pautada por uma moção renovada, como ao assinalar que

> Depois de se ter se tornado uma ciência autônoma no século XIX, a Geografia chega ao final do século XX com interesse renovado. A renovação de seu ensino no Brasil começou na década de 70 e está relacionada com uma crise mais ampla que atingiu todas as ciências desde o pós-guerra.
>
> [...] Nesse processo de redescoberta da Geografia, graves problemas se colocaram: a construção de fundamentos epistêmicos necessários à consolidação de sua cientificidade; a definição e a clareza do seu objeto de estudos; e o papel do sujeito desta ciência, capaz de desvelar a organização espacial e suas relações (BRASIL, 1999, p. 29).

[3] Minha atenção, neste ponto, não está em culpar ou reduzir a ciência ao cientificismo, mas faço destaque ao modo como a ideia de ciência é, frequentemente, apropriada, nos documentos oficiais, para condicionar o significado do que pode ser a relação com a geografia na escola. Tal perspectiva pode possuir, entre outros problemas, a visão de que a ciência seria um repertório estável de conteúdos a serem espelhados na escola. A meu ver, isto nega, em um mesmo movimento, as concepções de ciência, de escola e de conhecimento como produções culturais marcadas pelo conflito de diferentes demandas sociais. Se concordarmos com Goodson (1997), podemos entender as disciplinas científica e escolar como construções sociais distintas que, embora possam negociar sentidos sob o nome geografia, possuem dinâmicas, estrutura e, principalmente, finalidades sociais diferenciadas, o que implica conceber que a lógica de uma não pode controlar ou ser transposta a outra.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

A predisposição para remeter à ciência ao se falar em educação em geografia é uma hegemonia no campo de propostas curriculares para a educação básica, como discutido por Costa e Pereira (2013) e Costa e Lopes (2016). Nesse sentido, não só uma geografia escolar é interpretada como resultante da ciência, como é dela devedora, em termos de organização e funcionamento. Com isso, os mesmos desafios lidos para a segunda são transpostos para a primeira, como se operassem as mesmas finalidades sociais, tal como discutem Ermani e Straforini (2015), Gonçalves (2011), Goodson (1993; 1997), Lopes (2008) e Lopes e Macedo (2011). Cabe salientar que, embora diferentes entre si, os referidos estudos apoiam a perspectiva de que, ainda que operemos na relação com o mesmo nome "geografia", as construções políticas envolvidas na definição do que poderíamos chamar de uma disciplina científica e outra escolar estariam articuladas a demandas distintas, portanto, não seria produtivo supor lidar com a mesmidade.

Os estudos de Goodson (1993; 1997), em especial, em um registro sociológico crítico, marcam o pensamento curricular ao definir a disciplina escolar como objeto de estudos singular, que opera na relação simbólica com a ciência, mas é uma construção social específica, com gênese, estrutura, funcionamento e, principalmente, finalidades sociais diferentes da disciplina científica. Nos documentos oficiais, conceitos, categorias, leituras de mundo e expectativas, tendem a ser apropriados da ciência como que possuindo valência e/ou poder de transcender a toda forma de experiência na relação com a disciplina.

Esta visão tende a reiterar, ou mesmo pôr em circulação, sentidos de hierarquização quanto às formas de conhecer, restando ao que se produz na escola (ou ao que não é produzido na ciência) condição de inferioridade. Considero emblemáticas a esta discussão afirmações como:

> A denominada "renovação geográfica" permaneceu durante longo tempo nas hostes de alguns grupos acadêmicos e enfrentou as resistências da chamada tendência neoclássica, *atrasando a chegada de tais discussões ao conjunto dos professores do Ensino Fundamental e Médio*.
>
> Tal fato é importante para se avaliar as dificuldades que tiveram esses "renovadores" para *atingir o universo escolar* através de debates e publicações, necessários como contribuições da Geografia para *um novo projeto de homem e de sociedade*.
>
> Mesmo crivada de problemas, essa Geografia "crítica" começou a chegar ao alunado da escola básica na década de 80, propondo, resumidamente, o fim do saber neutro, da paisagem como espetáculo e do ensino conteudístico (BRASIL, 1999, p. 29, grifos meus).

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

No trecho acima citado, os eventuais avanços da geografia escolar derivariam do desenvolvimento ou da superação ocorrida na ciência. O empenho renovador da ciência seria fator determinante na construção de uma forma de conhecer em geografia, envolvido em um novo projeto de sociedade. Embora revestida de um apelo crítico, a referida abordagem reafirma sentidos caros a visões instrumentais de currículo (LOPES, MACEDO, 2011) ao pensar a escola como espaço de implementação, de "chegada" e/ou incidência de decisões superiores a ela. Nessa esteira, uma vez resolvido em âmbito científico, à escola caberia viver uma renovação de suas formas de pensar e ser, restando importante definir a organização metodológica para fins de ensino. Nisto estaria marginalizado todo um conjunto de singularidades que constituem experiências de professores e estudantes, envolvidos na interpretação de tudo o que é oportunidade, na escola e fora dela.

Em movimento semelhante, os PCN+ (BRASIL, 2002), constituídos em busca por maior detalhamento e esclarecimento, pontuam a concordância aos PCN (BRASIL, 1999) e acrescentam que é a organização da geografia como ciência o que deve marcar a identidade da disciplina. Tal aspecto é também reiterado quando da argumentação sobre os conceitos estruturantes da geografia, que estariam plasmados na essência da ciência geográfica, como quando é proposto:

> Observemos com atenção os conceitos que são a base estrutural da Geografia no âmbito das Ciências Humanas [...]. Veremos que, ao contrário do que possa parecer *a priori*, os conceitos que compõem o cerne do trabalho na disciplina de Geografia no Ensino Médio não constituem uma relação aleatória de elementos listados ou escolhidos entre outras possibilidades. Na realidade, trata-se de um conjunto de conceitos que se encaixa com nitidez nos objetivos do ensino da disciplina no Ensino Médio e com as próprias características essenciais da Geografia como ciência (BRASIL, 2002, p. 55).

Além de acenar aos conceitos estruturantes da ciência geográfica, esse documento também os esmiúça, delimitando quais deveriam ser as "concepções norteadoras" e os "elementos de aprofundamento", em um propósito de metodologizar. Tal propósito marca uma busca por tentar assegurar não só os conceitos que devem pavimentar o curso da geografia escolar, como o modo como devem ser abordados. Em uma manifesta continuidade com a expectativa dos PCN e PCN+ (BRASIL, 1999; 2002), as OCN (BRASIL, 2006) também recuperam o crivo de uma geografia científica como horizonte para a escola, ao mesmo tempo em que intensificam um movimento de prescrição à escola, por meio de orientações sobre como os docentes "devem" operar com os conceitos, conteúdos e eixos temáticos, como pode ser pensado o projeto político-pedagógico e como devem ser as práticas de avaliação. Pontuam, assim, que a

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

> Geografia compõe o currículo do ensino fundamental e médio e deve preparar o aluno para: localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação.
>
> A partir dessas premissas, o professor *deverá* proporcionar práticas e reflexões que levem o aluno à compreensão da realidade. Portanto, para que os objetivos sejam alcançados, o ensino da Geografia deve fundamentar-se em um corpo teórico-metodológico baseado nos conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando também dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais e *tendo como referência os pressupostos da Geografia como ciência* que estuda as formas, os processos, as dinâmicas dos fenômenos que se desenvolvem por meio das relações entre a sociedade e a natureza, constituindo o espaço geográfico.
>
> Os professores *devem*, portanto, refletir e repensar sua prática e vivências em sala de aula, com a mudança e a incorporação de novos temas no cotidiano escolar (BRASIL, 2006, p. 43, grifos meus).

Simultaneamente, as OCN (BRASIL, 2006, p. 53), no que se poderia entender como uma busca por reiterar e aumentar o controle sobre como professores e estudantes devem apropriar os conceitos e constituir articulações em sua relação com estes, apontam, em quadro específico (intitulado "Quadro 2: conceitos estruturantes e articulações"), possibilidade de abordagem aos conceitos:

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Quadro 2: Conceitos estruturantes e articulações *

CONCEITOS	ARTICULAÇÕES**
ESPAÇO E TEMPO	• Principais dimensões materiais da vida humana. • Expressões concretizadas da sociedade. • Condicionam as formas e os processos de apropriação dos territórios. • Expressam-se no cotidiano caracterizando os lugares e definindo e redefinindo as localidades e regiões.
SOCIEDADE	• Consideradas as relações permeadas pelo poder, apropria-se dos territórios (ou de espaços específicos) e define as organização do espaço geográfico em suas diferentes manifestações: território, região, lugar, etc. • Os processos sociais redimensionam os fenômenos naturais, o espaço e o tempo.
LUGAR	• Manifestação das identidades dos grupos sociais e das pessoas. • Noção e sentimento de pertencimento a certos territórios. • Concretização das relações sociais vertical e horizontalmente.
PAISAGEM	• Expressão da concretização dos lugares, das diferentes dimensões constituintes do espaço geográfico. Pelas mesmas razões já apontadas, não limitaria a paisagem apenas ao lugar. • Permite a caracterização de espaços regionais e territórios considerando a horizontalidade dos fenômenos.
REGIÃO	• Região se articula com território, natureza e sociedade quando essas dimensões são consideradas em diferentes escalas de análise. • Permite a apreensão das diferenças e particularidades no espaço geográfico.

Nesse sentido, também é apresentada, nesse documento, a ressalva de que se trata de "sugestões de algumas articulações possíveis entre os conceitos. A finalidade é demonstrar que os conceitos não têm limites definidos e deixar o professor com liberdade de utilizar as mais diferentes combinações possíveis" (BRASIL, 2006, p. 54).

Essa discussão ganha contorno interessante ao se pensar que tanto os PCN, como os PCN+ e as OCN (BRASIL, 1999; 2002; 2006), operam uma busca por continuidade e reiteração de uma geografia científica para a escola. Acrescento que, apesar de ambos tomarem uma visão de ciência como ponto de partida à interpretação da produção de conhecimento escolar (ou produzido fora da ciência), os PCN+ e as OCN, sobretudo por acenarem para a continuidade e o aprofundamento dos PCN, performam movimento de avanço em propor/prescrever especificamente o que deve ser ensinado em sala de aula, pautando, inclusive, como docentes e discentes devem ser e ler, como em sua condição de agentes de implementação de tais propostas.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

A BNCC (BRASIL, 2018), também em um registro de que o critério de interpretação do conhecimento geográfico escolar é a ciência, pondera que, para que os propósitos da geografia sejam alcançados,

> [...] é preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos. A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica (BRASIL, 2018, p. 361).

Em movimento similar ao dos PCN, PCN+ e OCN (BRASIL, 1999; 2002; 2006), a BNCC (BRASIL, 2018) focaliza uma "metodologização" da proposta com vistas a assegurar seu funcionamento. A afirmação desse documento passa pelo pressuposto de que haveria algo danoso, a ser superado, naquilo que escapa ao definido na proposta: o contexto imediato da vida e da experiência, o cotidiano. Para isso, projeta como restritivas as formas não prescritas (aquilo que ocorreria para além do previsto na proposta), lançando-as a uma condição de exceção, de limitadoras ou excludentes. Por oposição, uma interpretação possível sobre essa afirmação seria a de que somente o que é defendido, por meio de dada visão geográfica (aquela apropriada no documento) e de relação específica com ela, daria condições de constituir determinada visão ampla, inclusiva, não restritiva de mundo; hábil em ultrapassar uma dimensão descritiva de significação da vida.

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta "unidades temáticas", por meio das quais seria encaminhada uma progressão de habilidades. O propósito de tal organização estaria relacionado à construção de um "raciocínio geográfico" que, alinhado à expectativa de um pensamento científico, teria também expressão no trecho desse documento em que se defende que

> Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o *raciocínio geográfico*. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). 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 etc. O *raciocínio geográfico*, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios (Quadro 1) para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (BRASIL, 2018, p. 359).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

E ainda se define que

> 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 fatual (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (BRASIL, 2018, p. 360).

Importa destacar que aquilo para o que acena a formação de um raciocínio espacial (a possibilidade de compreensão da realidade, a interpretação do mundo em constante transformação e o exercício da cidadania) está condicionado à apropriação de uma trama teórica, conceitual e de leituras de mundo – e, portanto, de formas de ser docente/discente, de viver dada realidade, de ser/estar/constituir a sociedade e de produzir o espaço – anteriores e/ou apartadas da escola. Cumpre pontuar que este movimento desenha um horizonte em que é pressuposta uma forma de ser e de pensar por intermédio de uma geografia específica, que abre mão de qualquer outra forma de leitura de mundo, inclusive daquelas circulantes na escola, no cotidiano dos estudantes. Trata-se da negação de leituras de mundo e de produção social do espaço que se desdobra na escola e em outros momentos da vida social e da experiência, também via interpretação (MASSEY, 2006; 2008; VITTE, 2012). Desse modo, é projetada uma maneira de conhecer genérica a um sujeito e a uma realidade genéricos, que não podem dizer respeito ou precisam superar, tal como defendido pela BNCC, um suposto cotidiano descritivo, imediato e de significação limitada do mundo.

A dimensão vivida no espaço, na experiência cotidiana, passa a ser interpretada como algo a ser reprimido, por ser lida como danosa na construção do raciocínio espacial. Uma questão que pode ser inserida, nesse sentido, é: como construir ou desenvolver o raciocínio espacial sem considerar as diferentes formas de interagir e raciocinar o/no espaço? Soa como um movimento de combate à escola, à vida construída na escola pelos praticantes escolares, considerar que as diferentes formas de saber sobre o espaço, produzidas nos desafios cotidianos (dentro e fora da escola), não dizem respeito à construção de um raciocínio espacial na aula de geografia. Minha atenção a este movimento de bloqueio ao diálogo e à negociação na escola está apoiada na suposição de que raciocinar o espaço prescinde das formas imediatas de leitura de significação do mundo, de interação. Isto não é supor que tudo vale ou deve ser celebrado, em termos de interpretação, mas é considerar que, inclusive, formas preconceituosas de se pensar o espaço (que também circulam na experiência educativa) podem contribuir, quando criticadas, na produção de raciocínios.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

No texto introdutório da BNCC para a área de ciências humanas, é preconizado o acolhimento da diferença ao se relacionar noções gerais, como ao se assinalar que

> A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de *tempo e espaço*, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença (BRASIL, 2018, p. 355).

Pondero que a defesa de um desenvolvimento cognitivo e contextual pauta a expectativa de se definir o que é admissível como significação na escola, o que é pensar e construir significados contextualmente. A organização para a qual chamo a atenção constitui, por meio da articulação de distintos sentidos de escola marcados em um contexto de controle, formas de restrição à diferença, ao diferir. Aqui, refiro-me à perspectiva de diferença pensada por Derrida (1991; 2006), como movimento furtivo de relação com a alteridade outra, inapreensível, instável em termos de significação, e, portanto, algo que não se pode contabilizar em uma lógica de precisão e/ou de transparência.

De forma exemplar, penso que a ideia de "acolhimento da diferença", destacada acima, ajuda a construir perspectiva sobre a articulação em que se constituem tais momentos de uma textualização política mais ampla. No cenário em que se instalam nossas conversações sobre políticas de currículo e de educação em geografia, supor poder "acolher" a diferença possibilita tê-la como propriedade, como fixidez, em uma leitura em que ela seria apreensível. Assim, estáveis como verdades no mundo seriam a sala de aula, os trabalhos e os investimentos de professores e estudantes na escola e fora dela. Uma vez definido o que é conhecer, em geografia, e como isto deve ocorrer, as produções contextuais estariam expostas ao crivo de um significado específico, a partir do qual se poderia julgar o que é sentido de vida, de sociedade, de relação, de conhecimento sobre o mundo; o que é ser crítico, ético e/ou propositivo ou, para usar os termos da BNCC (BRASIL, 2018), o que é raciocinar geograficamente. Fora de tais termos, nada se produz, ou o que é feito é repreensível/desprezível, pois não deriva da afirmação/restrição sobre o que é raciocinar.

Esta visão possibilitaria compreender, em um sentido mesmo de carregar a essência, tudo aquilo que escapa ao cálculo de um *logos* controlador que marca os documentos. Dito de outra maneira: uma vez circunscritas e, desde uma intenção da proposta, já significadas a cognição e a contextualização adequadas aos desafios da vida (por vir), o que estaria de fora, em termos de manifestação e de visão de mundo, poderia ser acolhido ou incluído à proposta, deixando, portanto, de ser diferença. Tal compreensão daria consistência a

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

uma leitura de favorecimento de "inclusão" da diferença na lógica da proposta, e, assim, considero plausível interpretar esta dinâmica como busca por neutralizar a diferença (ou o que é suposto como tal), que causa estranhamento ou impõe risco, justamente por não poder ser controlada.

Penso que a busca por aplacar a diferença, a contingência, a produção que escapa ao *logos* que visa a fundamentar diferentes visões de currículo ao outro, de outro contexto, detona a decisão por afirmar o que é a ciência geográfica, o que deve ser a geografia que acontece na escola, o que deve e como deve ser considerado determinado repertório de conceitos, conteúdos, categorias e métodos àqueles e àquelas que chamamos de estudantes das escolas. Considerar esta perspectiva é conceber, em uma possível contemporaneidade, que nada é produzido nas escolas ou que o que se produz é algo a ser repreendido/combatido.

Em relação a esse mote de precaução à escola, interessa destacar, na ideia de contextualização, presente em diferentes propostas, tais como os PCN, PCN+, OCN e BNCC (BRASIL, 1999; 2002; 2006; 2018), o senso de que, para além da proposição do que deve ser ensinados para se alcançar os horizontes definidos *a priori* da escola, é decidido o que deve ser o contexto da escola, sua verdade, em suas propriedades, os acontecimentos esperados. Em um possível foco de ampliação do controle pela via cotidiana, antes da escola, das articulações e conexões a serem produzidas, é projetado o que deve ser. Na mesma decisão pela afirmação do que é o contexto e de como se deve agir e pensar nele, estão delineadas, por oposição, as formas estranhas de pensar e ser em determinado contexto.

Tal lógica afirma, negativamente, cenas inaugurais de processos de escolarização, de conhecimento, de atuação no contexto, de inclusão e subjetivação no mundo que, por sua vez, contrastam com as assimetrias circulantes na vida da escola. A este *timing* inaugurista também é cabível questionar se docentes e estudantes não poderiam (acabar por) fazer outras coisas na relação com o nome geografia na escola e para além dela. Nesse sentido, e ainda atento à expressão "assimetria", penso ser possível interpretar que tais decisões políticas, nos documentos, marcam a luta por uma simetria ou um consenso que não se encontram, nem mesmo no âmbito da própria articulação que lhes dá corpo, como, por exemplo, ao projetarem ser possível uma preparação plena de determinado sujeito, por meio de habilidades, para a solução de problemas e desafios de uma vida desconhecida, em um mundo afirmado no próprio documento como em constante transformação.

Penso tratar-se de uma aspiração por projetar soluções e problemas para um sujeito concebido antes da luta política, abstrato, cuja capacidade de resolver seria obtida quando da apropriação do que é proposto como via para a superação dos desafios da vida, em um

contexto cotidiano previsto, modelar. Na vizinhança destes marcadores, está a expectativa de uma capacidade-padrão de se resolver cogitados problemas a partir de suposto raciocínio constituído por determinada visão de ciência, como ao se pontuar que aprender geografia "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, 2018, p. 361).

Passa a ser constituído um cenário de responsabilização de professores e estudantes pelo sucesso das propostas, haja vista a leitura de que o que é prescrito pelo documento, se implementado/cumprido, seria capaz de resolver os problemas virtuais cogitados. Logo, o fracasso frente a determinado desafio é de responsabilidade dos agentes envolvidos na "operacionalização" do documento. Neste caso, ao mesmo tempo em que é dado por significado o que "deve" ser "contexto" e "cognição" escolar, para resolver problemas, os desafios (estes não previsíveis) ficam sob a responsabilidade da escola para serem dissolvidos. Não obstante, depende da solução de tais problemas/desafios a construção de competências esperadas pelo *self* (isto que diz "eu" na política) que dinamiza a proposta.

Penso que uma equação possível seria conceber que, para a escola, é visada a transferência de sentidos de ser e fazer para se lidar com demandas que são imponderáveis e assimétricas à própria ideia de proposição. Destaco estes sentidos em trechos da BNCC, como aquele em que se defende que a apropriação dos termos do documento leva à responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive (BRASIL, 2018, p. 356). Com isso, se projeta um cenário em que a prescrição para a escola é constituída por crivos que, como tenho discutido, neste artigo, acenam para a denegação da vida escolar e constituem critérios de restrição sobre as formas de pensar e ser, ao mesmo tempo em que transferem para a escola a responsabilidade de constituir respostas aos desafios e de alcançar as metas. Nesta interpretação, na transferência dos limites da proposta para a escola, a ela caberia dissolver aquilo mesmo que é de ordem do não saber: a diferença, a alteridade, remarcadas nas diferentes e contingentes formas de ler e precipitar no/o mundo, na antecipação dos desafios com os quais lidarão os sujeitos.

Argumento que, apesar de afirmada a importância do professor e da autonomia nos referidos documentos, a intenção de se definir os conceitos e as formas como devem ser pensados e utilizados assinalam um tom "profilático", ao suporem haver um risco de apropriação "outra" de todo um conjunto de proposições. Discussões como a de competências, habilidades e eixos temáticos, presentes nos documentos, também constituem formas de circunscrever diferentes possibilidades de que docentes de geografia e estudantes possam viver outros

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

caminhos intelectuais autônomos em geografia na escola. Estas perspectivas põem em questão que esses documentos, se não interpretados de maneira precisa pelo sujeito, não poderiam funcionar ou trairiam determinada visão de conhecimento. Portanto, pode ser acionada a interpretação de que a escola precisa ser controlada. Tal leitura encontra ressonância no argumento de Macedo (2017), que pontua que as propostas de currículo nacional visam a combater ou a reprimir o cotidiano escolar e as formas de produção de conhecimento que não estejam previamente cogitadas, como se a escola portasse algo de pernicioso.

Para essa autora, a lógica que marca a hegemonização da BNCC, como meio de consecução ou de afirmação de qualidade para a educação, é sustentada na negação da "imprevisibilidade do chão da escola" (MACEDO, 2017, p. 511). Nessa direção, movimentos de grupos minoritários, reivindicações de locais, movimentos de resistência e construções outras na relação com a geografia, tal como também defendido por Straforini (2018), estariam projetados ao conjunto do que precisa ser bloqueado para que uma visão de qualidade de educação encontre sua plenitude, também na projeção de um sujeito abstrato a ser constituído.

Com essas ponderações, encaminho minhas considerações finais tendo em mente o questionamento sobre a produtividade de propostas universalistas para a escola. Não me refiro somente àquelas feitas por supostas instituições, com timbre governamental ou adjetivadas como "nacionais". Mas questiono, sobretudo, a ideia de que alguma leitura de mundo, em proposta constituída *a priori* da experiência, da vida, dos processos de subjetivação na relação com a geografia na escola (e para além dela), seja capaz de solucionar, ajudar, autonomizar e/ou mesmo emancipar dado sujeito. Embora importe assinalar que toda visão universal é uma leitura particular hegemonizada, isto não neutraliza a potência da crítica contínua à expectativa de decidir pelo outro, que não se encontra (DERRIDA, 1991). Dito de outro modo, apesar de toda proposta repousar sobre dada intenção – e importa o questionamento aos sentidos nela articulados –, a relação com a alteridade será sempre de estranhamento, de tradução e de produção de novos sentidos.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Considerações finais

Ao longo deste artigo, busquei questionar sentidos de uma lógica de controle que penso remarcar o pensamento curricular, a política de currículo. Para isso, lancei mão de oportunidades interpretativas inseridas por contribuições de diferentes pensadores e estudos vinculados a um investimento desconstrucionista sobre as decisões políticas. A partir das contribuições de Laclau e Derrida, bem como pelas incorporações que Lopes e Macedo fazem do pensamento de tais autores aos estudos curriculares, busquei constituir uma organização teórico-estratégica por meio da qual julgo ser interessante pensar as dinâmicas envolvidas na produção de políticas de currículo para a educação básica, com foco especial na disciplina geografia.

Entre os principais argumentos defendidos, estão as afirmações do currículo como produção cultural e como articulação contínua de demandas sociais, que constituem uma textualização curricular mais ampla que segue sob incessante processo de interpretação e de luta por hegemonia. Ler a produção curricular por esta via oportuniza tomar toda forma de proposição, de envolvimento e de decisão contextual como produção de sentidos nas políticas. Isto ajuda a indagar leituras que possam pressupor a escola como espaço de recebimento de diretividades a serem efetivadas ou implementadas, e também questiona visões como a de que a escola seria um espaço de luta contra-hegemônica, portadora de uma consciência a si ou de uma transparência plena de dada verdade.

Conceber a produção de sentidos no que chamamos de escola – um contexto de interações e de produção contínua – diz respeito à impossibilidade de supor ser compreensível, por qualquer razão ou lógica calculista, uma verdade plena do que produzem professores e estudantes. Isto passa pelo entendimento de que, contextualmente, uma verdade produzida, contingente e precariamente, em momentos imprevistos, não poderá ser de "propriedade" de dado conhecimento. Também possibilita cogitar que tais contextos sempre trairão a intenção do transcendental, para além de concordarem com o que interagem.

Assumir tais afirmações pode ajudar na defesa ao que cogitamos como escola de educação básica, não limitando suas potencialidades a muros ou a sujeitos encarnados concebidos desde já. Esta interpretação tende a auxiliar na projeção de uma potência democrática por vir, ao acenar para o que é disseminado contextualmente como imprevisível em termos de desdobramentos, de produção de novos sentidos na política curricular e, portanto, das oportunidades que todo envolvimento com o nome geografia pode ocasionar. Assim, em crítica aos binarismos que podem cercar e cercear o debate curricular, tais como

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

teoria-prática, política-escola, proposta-implementação, emancipação-alienação, interessa focar em uma potência diferencial, na construção imponderável e irreprimível de leituras de mundo, desde uma experiência de estranhamento, de negociação com a alteridade.

No entanto, pontuo que operar por esses cursos interpretativos não nos deve impedir de, mesmo reconhecendo a impossibilidade de qualquer projeto saturar a experiência na escola, tensionar sentidos de controle, de exclusão e de limitação do que se diz poder ser e conhecer contextualmente. Assim, não negligencio a possibilidade de sentidos antidemocráticos hegemonizarem provisoriamente articulações que possam inibir a negociação, constranger formas de expressão, influenciar agendas.

Com essa motivação, focalizei diferentes documentos curriculares oficiais, justamente por entendê-los como hábeis em também produzir sentidos de padronização, de homogeneização e de limitação do que pode ser geografia, o conhecimento em geografia e suas finalidades, quem o possui, o que se deve ser e para quê.

Destaquei a perspectiva cientificista que marca diferentes momentos da política de currículo para geografia, dando relevo a pressupostos como o de que dada visão de ciência seria uma fonte à produção escolar, à inovação ou à renovação do que seria dinamizado contextualmente. Argumentei que tal leitura assinala um horizonte em que o conhecimento só poderia advir de um contexto de produção superior à própria escola. A escola, nesta visão, poderia ser tomada como contexto previsto no qual incidiriam determinações, decisões e/ou propriedades validadas, projetos a serem efetivados.

A partir desses marcadores, chamei a atenção para a ideia de que a produção de determinada condição crítica, na escola, só seria possível desde que importada e/ou apropriada de momento político externo. Nesse bojo, argumento sobre o pressuposto de que a escola não possuiria projeto algum, portanto, cabendo-lhe receber um projeto de "sujeito" e de "sociedade" para que passe a ter finalidade. Disso, entre algumas deduções possíveis, estão a marginalização do que é feito nas escolas e, simultaneamente, a leitura da produção científica como estável em termos de verdade, deixando suposto um senso também frágil de ciência que, uma vez possuidora de leituras de mundo finais/acabadas, cederia à escola um projeto.

Desde uma argumentação crítica, pondero o acionamento de significantes como autonomia, raciocínio geográfico, cidadania, emancipação, consciência, crítica, em muito afirmados em uma agenda crítico-social, como articulados em visões de currículo que acenam para expectativas instrumentais. Nesse sentido, interessa remarcar tal movimento nas buscas por afirmar, para a escola, decisões políticas, propostas, que "devem" ser acatadas e implementadas.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Também julgo importante inquirir se seria possível constituir formas críticas de raciocínio geográfico por meio de uma significação *a priori* do que é crítica, do que é ser crítico. Na mesma linha, pergunto: considerar ser possível um projeto de autonomia que não compreenda o sujeito não significaria usurpar a possibilidade de determinada construção autônoma? Uma construção autônoma, se possível, deveria vir carregada de uma prerrogativa de envolvimento e de decisão do que se diz ser o sujeito. Antecipar, por exemplo, a significação do que é autonomia, crítica ou raciocínio pode, ao contrário, implicar em um movimento de bloqueio à consecução de tais condições.

Com essa revisitação à edificação de momentos de uma política curricular mais ampla, penso também ser possível conjecturar que, para além de propaladas prerrogativas de se transferir para a escola todo um conjunto de significados de melhoria, as articulações provisórias em que se constituem as propostas discutidas acenam para uma oposição ou decisão por impedimento ao que chamamos por escola, por potencial democrático, por construção crítica e, portanto, por autonomia.

Não suponho ser viável operarmos sem qualquer proposição ao outro, mas questiono a produtividade e/ou as oportunidades democráticas que currículos nacionais possam trazer, principalmente, como é o caso da BNCC, quando constituídos sem a interlocução com a escola e a pesquisa (COSTA, FLOREZ, STRIBEL, 2019). De um ponto de vista propositivo, sem ter em conta uma visão de acabamento ou operar com ideia de soluções plenas, argumento em defesa da valorização da produção de currículos locais, no que constituiria abertura a propostas com maior plasticidade em termos de produção cultural e envolvimento. Outra proposta curricular com a qual já lidamos é a formação de professores. Tradições curriculares, de ensino de geografia, que delineiam o processo inicial de formação, bem como os processos contínuos de identificação docente no cotidiano (LOPES, BORGES, 2015), são vias pelas quais podemos afirmar a potencialidade de, nas comunidades escolares, docentes, gestores e discentes pensarem caminhos a partir de suas demandas, desafios e horizontes.

Também com essas oportunidades, julgo ser possível disputar a universalização de leituras mais afeitas a uma democracia por vir, no sentido de não operarmos horizontes fixos para todos. Com inspiração desconstrucionista, importa conceber o constante processo de revisitação ao que defendemos, de tudo o que chamamos de projeto, de motivações, de investimento ao outro. Meu convite, aqui, está em nos beneficiarmos de uma possibilidade de investimento em política de amizade (DERRIDA, 1997), não no sentido ciceroniano narcisista de buscar-se no outro (ou defender-se para o outro) negando-o, mas de conceber a negociação incessante com a singularidade como caminho para uma democracia *porvir*.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Referências

1. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília, 1999, 394p.
2. _____. **PCNs+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002, 144 p.
3. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
4. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.
5. COSTA, Hugo Heleno Camilo; PEREIRA, Talita V. **Sentidos de interdisciplinaridade articulados nas políticas de currículo:** o caso das disciplinas Ciências Naturais e Geografia. In: *Cadernos de Educação* (UFPel), v. 1, p. 293-318, 2013.
6. _____.; LOPES, Alice Casimiro. **A geografia na política de currículo:** quando a integração reafirma a disciplina. In: *Pró-Posições* (UNICAMP. *Online*), v. 27, p. 179-195, 2016.
7. _____.; _____. **A contextualização do conhecimento no ensino médio:** tentativas de controle do outro. In: *Educação & Sociedade*, v. 1, p. 1-20, 2018.
8. _____.; FLOREZ, Phelipe; STRIBEL, Guilherme P. **Teoria curricular e a geografia:** convites à reflexão sobre a BNCC. In: *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 9, p. 86-108, 2019.
9. DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia.** Campinas: Papirus, 1991.
10. _____. **Politics of Friendship.** London; New York: Verso, 1997.
11. _____. **Posições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
12. _____. **Fichus.** Paris: Galilée, 2002.
13. _____. **Filosofia em tempo de terror.** Diálogos com Habermas e Derrida. BORRADORI, Giovanna (org.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
14. ERMANI, Giovanna; STRAFORINI, Rafael. **Dois documentos curriculares de geografia distintos:** possibilidades de análise a partir de suas permanências e mudanças. In: *Interface* (Porto Nacional), v. 10, p. 8-21, 2015.
15. GONÇALVES, Amanda Regina. **A geografia escolar como campo de investigação:** história da disciplina e cultura escolar. In: *Biblio 3w* (Barcelona), v. XVI, p. 1-20, 2011.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

16. GOODSON, Ivor. **School subjects and curriculum change.** Londres: The Falmer Press, 1993.

17. _____. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

18. LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.

19. LOPES, Alice Casimiro. **Por que somos tão disciplinares?** In: *ETD – Educação Temática Digital*, v. 1, p. 201-212, 2008.

20. _____. **Democracia nas políticas de currículo.** In: *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas, impresso), v. 42, p. 700-715, 2012a.

21. _____. **A qualidade da escola pública:** uma questão de currículo? In: TABORDA, Marcus; FARIA FILHO, Luciano; VIANA, Fabiana; FONSECA, Nelma; LAGES, Rita (orgs.). *A qualidade da escola pública.* Belo Horizonte: Mazza, v. 1, p. 15-29, 2012b.

22. _____. **Teorias pós-críticas, política e currículo.** In: *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 39, p. 7-23, 2013.

23. _____.; CUNHA, Érika V. R.; COSTA, H. H. C. **Da recontextualização à tradução:** investigando políticas de currículo. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, p. 392-410, 2013.

24. _____.; BORGES, Veronica. **Formação docente, um projeto impossível.** In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, sept. 2015.

25. _____.; MACEDO, Elizabeth F. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

26. MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural.** In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago., 2006.

27. _____. **Currículo e conhecimento:** aproximações entre educação e ensino. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 42(3), p. 716-737, 2012.

28. _____. **A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares.** In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, p. 436-450, 2013.

29. _____. **Sobre el sujeto educado:** políticas curriculares instauradoras de sentidos. In: *Debates y Combates*, v. 4, p. 32-43, 2014.

30. _____. **Mas a escola não tem que ensinar?:** Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, p. 539-554, 2017.

31. MASSEY, Doreen. **Pelo espaço – uma nova política da espacialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil Editora, 2008.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

32. _____. **Filosofia e política da espacialidade:** algumas considerações. In: *Geographia*, ano 6, n. 12, Niterói, UFF, 2004, pp.7-23.

33. MOUFFE, Chantal. **O regresso do político.** Lisboa: Gradiva, 1996.

34. STRAFORINI, Rafael. **O ensino de geografia como prática espacial de significação.** In: *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, aug. 2018.

35. VITTE, Antonio. **Da transvalorização dos conceitos a uma nova proposta de geossistema para a abordagem de uma natureza híbrida.** In: *Revista GeoNorte*, v. 4, p. 1-21, 2012.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Submissão: 07/2019
Aceite: 12/2019