e-ISSN 1981-9021
DOSSIÊ MARGENS DA EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA

Currículo da Geografia Escolar: de onde se produz o sentido de mínimo comum?

GEOGRAPHY CURRICULUM IN SCHOOLS: where does the sense of common minimum come from?

Currículo Escolar de Geografía: ¿de dónde viene el sentido de mínimo común?

RESUMO

De onde se define o que é bom para se ensinar em Geografia? Neste artigo, partimos dessa pergunta para explorar a dimensão espacial implicada na produção do sentido de currículo nacional em Geografia. Partimos do princípio de que uma das expressões importantes de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o texto dos livros didáticos. Assim, investigamos o local de formação e atuação profissional dos autores e autoras das obras do Programa Nacional do Livros Didático (PNLD) de Geografia mais recentes. Os resultados mostram que existe uma enorme concentração espacial da atuação dos sujeitos envolvidos nessa produção, especialmente no estado de São Paulo. Uma vez que o espaço é um dado ativo na construção de subjetividades, tal concentração é vista como algo problemático. Afinal, quando se considera a complexidade das realidades presente no espaço brasileiro e a forte influência que o currículo nacional exerce na formação de mentalidades, é urgente defender a pluralidade espacial daqueles que vêm sendo autorizados a produzir seus sentidos hegemônicos.

Palavras -Chave: Currículo; Geografia Escolar; BNCC; PNLD; Concentração Espacial.

ABSTRACT

From which standpoint is it decided what should be taught in Geography classes? In this article, we explore the spatial dimension involved in the production of meaning in the making of a national Geography curriculum. Assuming that one of the most important ways to implement the National Common Curriculum (BNCC) is the content of textbooks, we analyzed the educational background of the authors of the textbooks that are part of the National Textbook Program (PNLD), as well as the regions where they work. Results show that there is an enormous spatial concentration of those involved in the production of these materials, mainly in the state of São Paulo. Since space is an active element in the construction of subjectivities, this concentration is regarded as problematic. After all, when we consider the complexities of the different realities that exist in Brazil and the significant influence the national curriculum exerts upon the construction of mentalities, we urge that spatial plurality is assured within the group that has lately been authorized to produce hegemonic meanings.

Key words: Curriculum; School Geography; BNCC; Spatial Concentration.

RESUMEN

¿Dónde dices qué es bueno enseñar en Geografía? En este artículo exploramos la dimensión espacial implícita en la producción de sentido de un currículo nacional de Geografía. Partimos del principio de que una de las formas más importantes de implementar la Base Curricular Común Nacional (BNCC) son los textos en los libros de texto. Así, investigamos el lugar de formación y actuación profesional de los más recientes autores de las obras del Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD) en Geografía. Los resultados muestran que existe una enorme concentración espacial de la actuación de los sujetos involucrados en esta producción, especialmente en el estado de São Paulo. Siendo el espacio un elemento activo en la construcción de subjetividades, tal concentración es vista como algo problemático. Después de todo, cuando se considera la complejidad de las realidades presentes en el espacio brasileño y la fuerte influencia que el currículo nacional ejerce en la formación de las mentalidades, es urgente defender la pluralidad espacial de aquellos que han sido autorizados a producir sus significados hegemónicos.

Palabras clave: Currículo; Geografía escolar; BNCC; Concentración espacial.

Carolina Lima Vilela [a]

[a] Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

DOI: 10.12957/geouerj.2023.77730

Correspondência:
carolinalimavilela@gmail.com

Recebido em: 14 jul. 2023
Revisado em: 18 out. 2023
Aceito em: 04 nov.2021

2023 Vilela. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons BY-NC-SA 4.0, que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comercias, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

INTRODUÇÃO

Toda política tem uma dimensão espacial. Isso pode ser observado tanto pelos efeitos produzidos no espaço a partir de ações políticas quanto pela espacialidade intrínseca em sua própria produção. A relação entre currículo, espaço e conhecimento, no âmbito dos debates sobre a Geografia da Educação, vem sendo explorada por autores como Girotto *et al.* (2019) e fortemente defendida por outros como Rocha & Medeiros (2020) e Gomes & Serra (2019). Neste artigo exploramos a dimensão espacial implicada na seleção de conhecimento dos currículos oficiais de Geografia. O objetivo geral deste trabalho é, então, refletir sobre onde esta disciplina se expressa e de onde – simbólica e materialmente – se define o que faz parte dela.

Para cumprir este desafio, devemos partir da indagação óbvia: *onde* ela acontece? A resposta para esta pergunta não é tão simples; sabemos que há diversas formas, abordagens e níveis escalares possíveis de se apreender a materialidade das práticas escolares em geografia. A vasta e diversa realidade das salas de aula, as avaliações cotidianas, os cadernos dos estudantes, os planos de aula, ou ainda os currículos oficiais e exames nacionais são exemplos de "locais" nos quais a Geografia Escolar se materializa. A dimensão espacial dessas práticas é também muito difícil de ser mensurada. Sendo assim, reconhecemos que o tratamento deste tema parte da prerrogativa incontornável de se definir recortes e perspectivas de sua abordagem.

A escolha aqui foi a de pensar essa temática a partir da produção de livros didáticos dos últimos anos. Na primeira seção deste texto, justificamos esta opção à luz da existência do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em suas últimas versões, e de sua íntima relação com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Discutiremos, com base em Foucault (1996, 2010), a posição de seus autores e autoras enquanto sujeitos socialmente autorizados a conferir qualidade e afirmar os valores que definem o que é – e o que não é – Geografia Escolar. Em relação à potencialidade da produção dos livros como objeto de análise, em trabalho anterior já esclarecemos o entendimento de que:

> Para além das discussões acerca de sua qualidade, correção ou adequação, (...) tais materiais são vistos como parte da materialidade dos discursos escolares. Se, de um lado, seus conteúdos não representam a totalidade do que acontece na escola, de outro, eles são evidências daquilo que é afirmado como "o que pode ser ensinado" em uma certa disciplina escolar, em um certo tempo (Vilela, 2014, p.56)

O debate sobre escala nacional, presente tanto no PNLD quanto nas políticas curriculares mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é objeto de discussão da segunda parte, na qual problematizamos a ideia de que políticas nacionais vêm sendo significadas como sinônimo de qualidade em um país complexo como o Brasil. Em seguida, focamos na produção editorial do PNLD dos últimos anos, analisando os dados relativos ao local de formação e atuação de seus autores e autoras, buscando perceber a relevância desses contextos para a pensarmos as geografias da Geografia Escolar.

Na perspectiva teórica desde a qual abordamos a questão, assumem-se as relações de poder como algo fluido e descontínuo, em que as posições de sujeito são forjadas por meio de práticas discursivas (FOUCAULT, 2010; SOMMER, 2008). Interessa-nos, além disso, ressaltar a dimensão espacial do fenômeno como dado ativo na produção dos efeitos de poder. Dito de outra forma, entendemos que o espaço é um elemento que deve ser considerado para se compreender as relações de poder que constituem os discursos e a produção de sentidos, neste caso particular, sobre o que se ensina em Geografia.

O objetivo específico deste trabalho é, assim, pensar a espacialidade da produção do conhecimento escolar em Geografia a partir da informação locacional da formação básica de sujeitos diretamente envolvidos na produção de livros didáticos desta disciplina. O levantamento realizado considerou as obras integrantes das últimas edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a saber, Ensino Médio, 2018 e 2021 e Ensino Fundamental (segundo segmento), 2020.

A escolha por analisar duas versões do Ensino Médio se justifica pelo fato de as recentes reformas curriculares terem sido claramente concentradas nele. É, assim, o foco principal de disputas dos sentidos da escola e, consequentemente, dos currículos na atualidade. Suspeitamos que o olhar para as produções editoriais desse segmento pode trazer um debate profícuo para a compreensão dos embates acerca da defesa da Geografia na escola. O Ensino Fundamental, por sua vez, representa um terreno já consolidado para a disciplina escolar Geografia, visto que a ela está presente desde os primeiros documentos curriculares registrados no Brasil, e desde então mantém certa estabilidade (Rocha, 2014).

Para cada obra, foram observados os autores e autoras, sobre os quais levantamos informações relativas à instituição em que realizaram a sua formação no nível de graduação, bem como a unidade da federação de atuação profissional atual. Para obter tais informações, consultamos a descrição que consta nas obras e, de forma complementar, a plataforma Lattes a partir da ferramenta de busca nominal.

Vale ressaltar que em alguns casos foi difícil encontrar as informações sobre todos os(as) autores(as) em uma só fonte de consulta, especialmente aquelas das obras coletivas, nas quais nem sempre a lista completa está disponível. Além disso, sabemos que a atuação profissional das pessoas pode ter sofrido alguma mudança recente, que não se encontra disponível nas fontes consultadas. Embora tenhamos nos empenhado para driblar essa dificuldade, reconhecemos que pode haver, isoladamente, alguma imprecisão e/ou desatualização dos dados levantados. Consideramos, contudo, que esta eventual situação não compromete os resultados apresentados.

A produção editorial do PNLD

O PNLD, programa responsável pela seleção e distribuição de livros para as escolas públicas do Brasil, configura-se como importante fonte de análise para a produção discursiva das disciplinas escolares. Além dos livros propriamente ditos, a cada edição, há um documento que serve de guia de análise para apoiar a escolha das obras. Este é elaborado por profissionais vinculados ao ensino e/ou à pesquisa em Geografia, os quais analisam as coleções e apresentam as obras que ficam disponíveis para serem adotadas pelas escolas a partir do ano seguinte à sua publicação. Trata-se de um texto escrito para profissionais que atuam nesse nível de ensino, no qual são apresentados critérios e justificativas que visam a nortear a escolha desses materiais para adoção em cada uma das escolas públicas do país.

A existência dessa estrutura e fluxo de trabalho evidencia a mobilização de profissionais da área em torno da produção e destino dos livros. As obras aprovadas podem ser, assim, consideradas como um bom observatório dos sentidos atribuídos à qualidade do ensino. Ao serem submetidos à análise de especialistas considerados socialmente habilitados para dizerem o que é relevante para o ensino de Geografia, os livros didáticos representam um dos principais contextos de produção discursiva em que se define o que é bom para se ensinar em Geografia. Afinal, na construção das práticas discursivas da escola,

> Os enunciados obedecem a regras de formação específicas [uma vez que] alguns ditos são sancionados e outros interditados. Enfim, que o que se diz na escola somente repercute porque é referendado por uma ordem mais ampla, porque está na ordem do discurso. (SOMMER, 2007, p. 59)

A produção discursiva é aqui compreendida no sentido proposto por Foucault (1996; 2010) e por isso entendemos as(os) autora(es) dos livros didáticos e suas (seus) avaliadoras(es) não como indivíduos poderosos e conscientes na missão de definir aquilo que é – ou não é – a Geografia Escolar, mas sim como sujeitos que ocupam um lugar de autoridade socialmente – e discursivamente – definido. Isto porque a condição de sujeito é "um lugar determinado e vazio que pode ser ocupado por indivíduos diferentes" (FOUCAULT, 2010, p. 107), pois ninguém fala sozinho ao materializar qualquer enunciado. Nessa perspectiva, não estamos interessados em "analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer ou disse sem querer), mas em determinar qual é a sua posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito" (FOUCAULT, 2010, p. 108). A relação desses sujeitos investidos de autoridade com a espacialidade de suas ações é justamente aquilo que buscamos explorar aqui. Entendemos que a expressão espacial dessa produção impacta a – e é impactada pela – Geografia Escolar que se pratica no país.

Desta forma, por um lado, nossa escolha teórica não valoriza a autonomia e a individualidade dos sujeitos, uma vez que não estamos interessados em fazer qualquer juízo sobre suas ações; por outro lado, valorizamos em nossa análise a espacialidade expressa e implícita em suas ações, bem como os efeitos dela.

Significa dizer que aqui importa saber tanto *de onde* – no sentido do lugar investido de poder – se fala, quanto *onde* – no sentido locacional – tais sujeitos atuam. Entendemos assim que a dimensão espacial que produz as – e é produzida pelas – ações desses sujeitos é parte do efeito de poder que constrói o lugar socialmente reconhecido de autoridade.

Como se sabe, a produção de obras didáticas é atualmente orientada pela BNCC que, como todo texto político, não é uma entidade desprovida de contexto, mas sim o resultado de múltiplas articulações e demandas disputadas por comunidades disciplinares, corpo técnico ligado ao governo, movimentos sociais, grupos econômicos, entre outros, em torno dos sentidos de qualidade da educação (MATHEUS & LOPES, 2014). Devemos assumir a ausência de neutralidade desses processos não como um problema, e sim como um dado que precisa ser considerado. Afinal, na perspectiva foucaultiana na qual nos situamos, por ser elemento produtivo das relações, o poder não deve ser eliminado, mas sim disputado.

Ao ocupar posições de sujeitos autorizados socialmente a materializar tais políticas em obras didáticas, os(as) autores(as) de livros didáticos farão, a partir da sua posição material (locacional) e simbólica, escolhas, seleções de descartes que naturalmente produzirão sentidos que interferem na formação de mentalidades. Isto não é um obstáculo; é apenas uma constatação, já que qualquer sujeito que ocupa este lugar lida com esta situação incontornável. Com base nessas ideias, defendemos que identificar o local de formação e atuação dos sujeitos que chancelam os conhecimentos válidos para o ensino de Geografia, no âmbito da produção dos livros didáticos, é útil para refletir a respeito de como o espaço é "um dado ativo cujo papel nas orientações, escolhas e resultados, é crescente ao longo da história" (SANTOS, 2014, p. 47). O espaço importa quando falamos do jogo de forças que define, neste caso, a Geografia Escolar. O espaço não é, pois, um elemento passivo, e por isso deve ser considerado com a devida atenção. Além disso, por ser um conceito caro à Geografia, é mais que legítimo que um estudo dessa natureza valorize o espaço como uma dimensão importante da produção discursiva.

Por ser um programa de abrangência nacional, pensar nos efeitos da espacialidade produzida no PNLD é ainda mais importante. Isso porque o que se define em seu bojo é supostamente pensado para todo o país e, mesmo que não o seja, seus efeitos terão tal alcance. Mas o que significa pôr em prática e "dar vida" ao mínimo comum demandado pelo que descrevem as habilidades da BNCC? Ou, ainda, o que é relevante na escala nacional do contexto brasileiro? Qual é a importância de se afirmar o currículo em nível nacional? Essas questões serão exploradas na próxima seção.

Qual é o sentido de Nacional?

Nos inspiramos nos questionamentos sobre a ideia de nação propostos por Benedict Anderson (2008) para pensarmos as políticas curriculares nacionais. O referido autor propõe que a nação seja considerada "como uma comunidade política imaginada". Ele explica que "ela é imaginada porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão ou nem sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles." (ANDERSON, 2008 p.32). A ideia de comunhão que naturaliza e forja a existência das nações nos parece bem complicada para pensar a complexa realidade brasileira, e empodera sobremaneira aqueles que vêm sendo autorizados e ocupam posições privilegiadas a reforçar e/ou criar o imaginário sobre o sentido de nacional, isto é, sobre aquilo que é comum e unifica. Afinal, o que seria a nação se não uma ideia imaginada e consensuada por muitos? E quem direciona e define tal imaginação? Ou, ainda, de onde falam aqueles que hegemonizam esse sentido?

Podemos perceber que os documentos que norteiam as políticas curriculares atualmente no Brasil têm servido para fixar o significado de *qualidade* de forma associada ao significado uniformização, por meio da definição do que é o *mínimo nacional*. O PNLD, foco específico da análise aqui proposta, figura como parte fundamental da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ganhou força de lei em 2018. O texto da BNCC tem o objetivo de normatizar e definir

> o conjunto 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 (...) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, grifo original)

A intenção de definir elementos essenciais para a formação dos indivíduos é, em qualquer contexto, discutível. Afinal, o que é essencial para quem? A complexidade sociocultural e socioeconômica brasileira torna essa discussão ainda mais profunda. A definição de uma base nacional, que se afirma coerente com princípios éticos, políticos e estéticos, em uma sociedade que apresenta as tensões que refletem de forma latente seus processos de formação, marcados pela escravidão e genocídio material e simbólico de povos originários, é no mínimo pretensiosa. Contraditoriamente, embora traga enunciados ligados à garantia de qualidade, "pouco se trata, no documento da base, do conceito de qualidade, bem como as variáveis que mais impactam no processo de ensino-aprendizagem" (GIROTTO, 2019, p. 4), o que fragiliza, em nossa visão, a possibilidade de superação das desigualdades educacionais. Afinal, o sentido de qualidade parece não estar em questão no texto do documento, revelando assim uma pretensão universalizante.

Considerando que currículos são sempre resultado de processos de seleção, é importante ter em conta que quando são definidos geram automaticamente a exclusão de tantos outros conteúdos e saberes. No caso da Geografia, é válido questionar: quais geografias estão fora da escola? Quem e como se define isto? Estamos atentos à advertência que Albuquerque (2020, p. 8) nos faz em seu texto-manifesto, ao dizer que "teimamos em chamar de [conhecimentos] geográficos somente aqueles que, selecionados por determinados grupos, são sistematizados por aquelas instituições e com isso ganham titulação, status, valor de conhecimento…".

Longe de ser consensual entre curriculistas, a ideia de base comum é uma entre muitas tradições que norteiam políticas orientadas por diferentes perspectivas curriculares. Lopes e Oliveira (2015) levantam alguns questionamentos em relação à necessidade de se definir o currículo nacionalmente. As autoras associam tal tendência à valorização da testagem em larga escala, que acaba por transformar o direito de apreender em dever de aprender, ferindo assim princípios elementares da Educação. Além disso, colocam sob suspeita outra justificativa recorrente para a definição de uma base comum: a ideia de que a escola não tem sido eficiente em promover o aprendizado, sendo necessária a existência de documentos que funcionem como manuais para isso. Tal questionamento vai ao encontro daquilo que Macedo (2016) já nos chamou atenção quando destacou "a importância de reativar o exterior constitutivo, que permite a ocorrência de tais discursos de controle curricular, mas que os habita, qual seja a escola – lócus do imprevisível – como espaço e tempo em que o currículo é enunciado e ganha existência." (MACEDO, 2016, p. 50).

Atentamos para o fato de que, no campo da Educação, os projetos que se pretendem nacionais sempre encontrarão tensionamentos como os mencionados, que se relacionam com a invisibilidade do cotidiano e com o apagamento das diferenças. Ao reconhecer a contingência dos múltiplos contextos escolares, Lopes (2015, p.462) chama a atenção para o fato de que rejeitar um currículo comum não significa abrir mão da qualidade:

> Se a política de currículo deixa de ser o investimento na meta por uma base comum, isso não significa abandonar um projeto de qualidade do currículo. Significa assumir que há conflitos e antagonismos no social em torno do que se entende por qualidade, currículo, conhecimento. Por isso, costumo repetir que conviver com a incerteza do jogo político parece ser o que nos resta. No processo político (como política de significação), vamos disputar o que vem a ser um currículo de qualidade.

Para além da questão da qualidade ligada à homogeneização do conhecimento, as questões sobre a política curricular nacional tangenciam o debate geográfico sobre escala, sendo um terreno fértil para pensarmos nas articulações e configurações espaciais das decisões oficiais em torno da seleção do conhecimento e da Educação. Afinal, o currículo é política, e a política pode ser considerada um fenômeno exemplar para a aplicabilidade da noção de escala: por ser intrinsecamente social e institucional, ela está em

toda parte e, sendo assim, é também territorial por excelência. Castro, 2014 (p. 93) destaca que é importante darmos atenção para as análises que se voltam para "estudar a distribuição do poder entre os diversos grupos da sociedade, bem como identificar os processos de tomada de decisão em escalas adequadas".

É preciso, então, dizer que podemos trazer o debate da escala dessas políticas quando pensamos na *escala da ação*, a qual

> diz respeito a um aspecto específico e muito diretamente político: aquele referente, em um raciocínio eminentemente estratégico, à reflexão acerca do alcance espacial das práticas e dos agentes. É, portanto, um tipo de escala que se refere a determinados fenômenos sociais, concernentes a ações (em geral coletivas) e ao papel de agentes/sujeitos. (SOUZA, 2013, p. 182).

Tal noção é convergente com a defesa que Adam Moore (2018) faz no sentido de dirigirmos o foco das pesquisas para os aspectos práticos da escala, uma vez que isso abre caminhos para a teorização das políticas acerca desse conceito. Sendo assim, ao pensarmos sobre os efeitos práticos das políticas educacionais em escala nacional, podemos entender o PNLD e a BNCC como elementos que disparam e produzem ações estratégicas que têm alcance nacional, ainda que o significado de nacional seja, muitas vezes, problemático e distante de um consenso, tal como adverte Souza (2013, p. 190):

> Vejamos, para ilustrar, o que acontece ao se assumir, sem maiores cuidados, o nível "nacional" como sendo sinônimo de escalas dos recortes formais dos países, isto é, de supostos Estados-nação independentes: seria o caso, por exemplo, de não atentar para as reivindicações de povos e etnias territorializados e muitas vezes autoidentificados como "nações, mas não constituídos como Estados? Uma tal realidade pode ser encontrada em todos ou quase todos os continentes; em não poucos países, grupos étnicos lutam por maior autonomia ou mesmo por independência. (SOUZA, 2013, p. 190)

Mais uma vez, Moore (2018) parece corroborar esta ideia quando, com base em Brubaker *et al.* (2004), afirma que devemos evitar a ideia de que as nações existem realmente, mas que antes devemos "procurar explicar os processos pelos quais o sentimento nacional de grupo se cristaliza" (MOORE, 2018, p. 7). Tais advertências nos fazem pensar sobre como seria possível considerar um currículo comum para realidades tão diferentes como, por exemplo, a de um(a) estudante que vive numa comunidade quilombola no Nordeste e a de outro(a) que habita um bairro de elite da cidade de São Paulo, ou ainda a de uma criança que nasce em uma comunidade ribeirinha na Amazônia.

Esclarecemos, contudo, que esse incômodo não é exatamente provocado pela ideia de se chegar a um acordo sobre o que seria um mínimo comum. Em meio a todas as ponderações, não nos posicionamos aqui de maneira completamente refratária à ideia de se chegar a um consenso provisório sobre algo comum a ser ensinado em todo o país. Instigam-nos, contudo, os questionamentos trazidos por Rocha & Medeiros sobre a complexidade deste processo e sobre a importância de se considerar a sua dimensão espacial.

> Por que deveríamos estranhar uma ideia pleiteadora de um conhecimento universal, como aquele conhecimento inquestionável, (des)localizado numa pretensa totalidade? Não seria justamente esse tipo de conhecimento que garantiria, por assim dizer, igualdade entre todos aqueles que o adquirem? Provavelmente, é a partir da intersecção entre essas perguntas que é possível questionar as inter-relações entre currículo, conhecimento e espaço. (ROCHA & MEDEIROS, 2020 p.6)

Entendemos, assim, que o problema reside principalmente na dificuldade em garantir que este mínimo dará conta da complexidade da unidade que se pretende. Afinal, que mecanismos existem para garantir que tantas vozes, tantas práticas e possibilidades de existência no Brasil, as quais são espacialmente situadas, sejam de fato consideradas importantes para compor esse mínimo comum curricular no que se refere aos conteúdos de Geografia? Essas questões instigam-nos acerca da definição do que cabe dentro do significado de "comum a todos" no Brasil, defendemos aqui ser importante pensarmos sobre *de onde* e *onde* esse significado vem sendo produzido no que se refere à Geografia Escolar. Considerando que o espaço produz subjetividades, quem pode (por ser socialmente reconhecido) decidir o que é comum para todos? Como os enunciados que compõem o discurso da BNCC, que por sua vez orienta a produção das obras didáticas, se fixam como verdadeiros e necessários?

Apostamos que, pelo menos em parte, as respostas para essas questões podem ser incrementadas quando consideramos a dimensão espacial do contexto de produção das políticas que definem ações em nível nacional.

Onde - e de onde - se produz o sentido de mínimo comum nos Livros Didáticos?

Nesta seção analisamos o resultado do levantamento sobre o local de formação e atuação daqueles indivíduos que estiveram envolvidos na autoria das obras didáticas inseridas no PNLD de Geografia (2018) e das Ciências Humanas (2020). Partindo das motivações já apresentadas, buscamos nos aprofundar sobre a dimensão espacial do processo de formulação desses materiais, isto é: de onde - no sentido material e simbólico - falam esses sujeitos que colocam em prática os princípios de uma base comum curricular?

O Quadro 1 mostra que para a produção das quatorze obras que compõem a edição de 2018 do PNLD do Ensino Médio, 35 autores e autoras estiveram envolvidos. Desse total, 26 são formados(as) em instituições universitárias localizadas no estado de São Paulo, 4 no Paraná, 2 no Rio de Janeiro, 1 no Rio Grande do Sul, 1 em Minas Gerais e 1 no Ceará. Quando consideramos o local de atuação profissional dos indivíduos, o resultado é bem semelhante: 24 em São Paulo, 3 em Minas Gerais e no Paraná e 2 no Rio Grande do Sul. Os estados do Rio de Janeiro, Santa Catarina e Paraíba são, cada um, local de atuação de 1 das(os) autoras(es) do PNLD 2018.

Quadro 1: Instituição de formação e UF da atuação profissional dos(as) autores(as) das obras do PNLD 2018

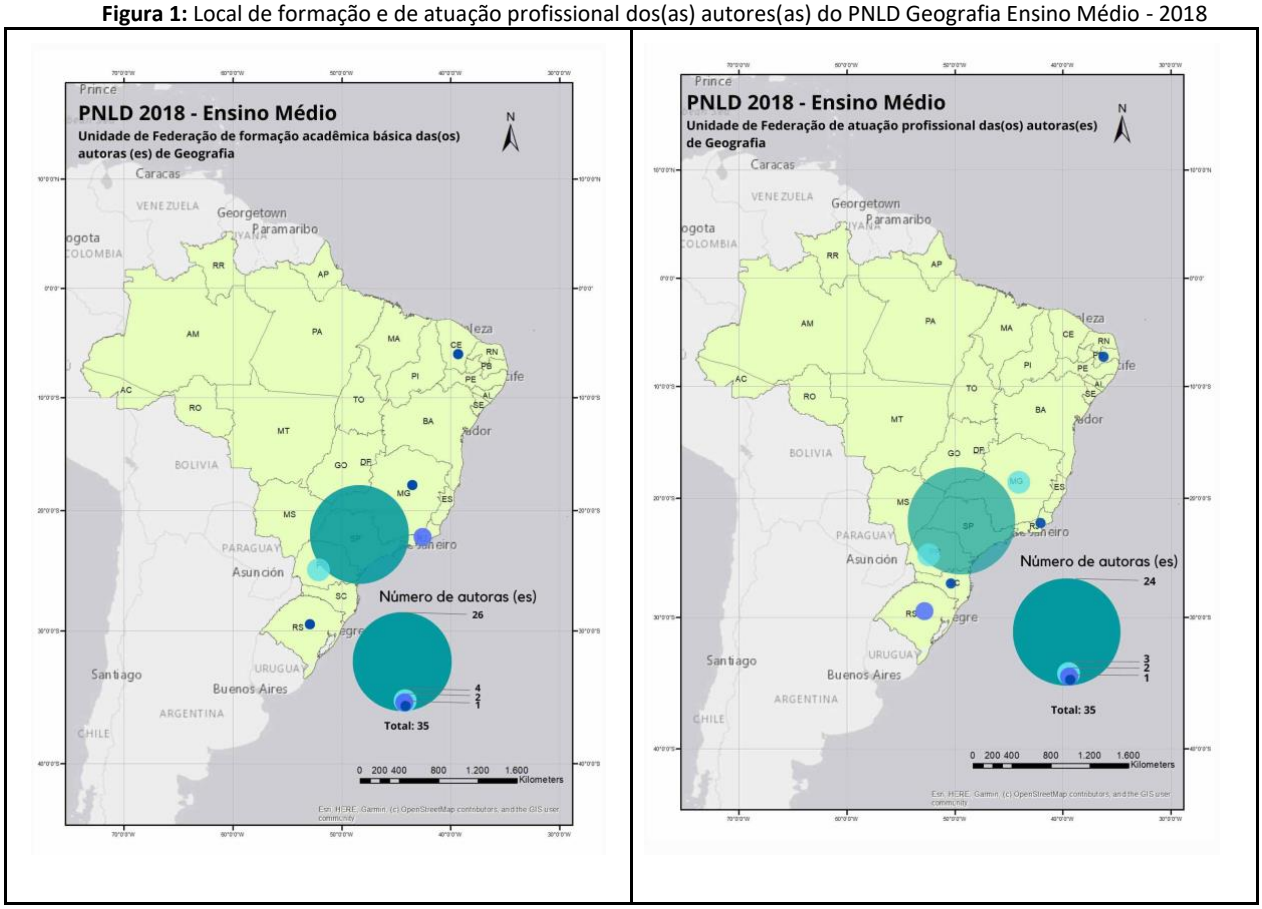
PNLD - 2018 Ensino Médio			
TÍTULO DA OBRA (Editora)	AUTORES(AS)	INSTITUIÇÃO	UF DE ATUAÇÃO
Fronteiras da Globalização (Ed. Ática)	Tercio Barbosa Rigolini	USP/UNESP Araraquara (história)	SP
	Lucia Marina Alves de Almeida	PUC-SP	SP
Geografia Geral e do Brasil (Scipione)	João Carlos Moreira	USP	SP
	Eustaquio de Sene	USP	SP
Território e Sociedade (Saraiva)	Claudio Mendonça	USP	SP
	Anselmo Lazaro Branco	FAI - SP	SP
	Elian Alabi Lucci	PUC - SP	SP
Geografia (Leya)	Antonio Luis Joia	USP	SP
	Arno Aluisio Goettems	USP	SP
Geografia Espaço e Identidade (Ed. do Brasil)	Andressa Alves	UEL - PR	s.i
	Levon Boligian	UEL -PR	IFC (SC)
Geografia no Cotidiano (Base Editorial)	Dadá Martins	UECE (CE)	PB
	Francisco Bigoto	USP	SP
	Marcio Vitiello	USP	MG
Geografia Contextos e Redes (Moderna)	Angela Correa da Silva	PUC Campinas	SP
	Nelson Bacic Olic	USP	SP
	Ruy Lozano	USP	SP
Vivá (Pisitivo)	Igor Moreira	UFRGS	RS
Geografia em Rede	Edilson Adão	USP	SP

(FTD)	Larecio Furquim Jr.	USP	SP
Ser Protagonista - Geografia (SM)	Bianca Carvalho Vieira	UFRJ	SP
	Carla Bilheiro Santi	UFRJ	RJ
	Henrique Jardim	USP	MG
	Fernando dos Santos Sampaio	USP	PR
	Flavio Manzatto de Souza	USP	SP
	Ivone Silveira Sucena	USP	SP
	André Baldraia	USP	RS
Conexões (Moderna)	Lygia Terra	USP	SP
	Raul Borges Guimarães	PUC - SP	SP
	Regina Araujo	USP	SP
Contato Geografia (Quinteto)	Rogério Martinez	UEL - PR	PR
	Wanessa Garcia	UEL - PR	PR
Geografia das Redes (Ed. do Brasil)	Douglas Santos	USP	Moçambique/Espanha
Geografia Ação e Transformação (Escala Educacional)	Alice de Martini	PUC - SP	SP
	Rogata Soares del Gaudio	UFMG	MG

Org: a autora

O resultado exposto na tabela ganha uma dimensão bem mais significativa quando cartografado. Nos mapas abaixo (figura 1) fica evidente a concentração espacial quanto ao local de formação e atuação profissional daqueles(as) que têm sido autorizados a chancelar o conhecimento escolar em Geografia no Brasil.

Figura 1: Local de formação e de atuação profissional dos(as) autores(as) do PNLD Geografia Ensino Médio - 2018



Org: a autora

Na edição de 2021, para atender ao projeto do Novo Ensino Médio, os livros do PNLD foram organizados por áreas do conhecimento, isto é, não há um livro específico da disciplina Geografia. Os conteúdos desta matéria estão distribuídos nos volumes temáticos da área de Ciências Humanas. Em geral, as obras foram produzidas por grupos de autores(as) das diferentes disciplinas que formam a área do conhecimento. Naturalmente, o número de autores da Geografia é menor nesta edição, quando comparado às anteriores. Como se pode ver no Quadro 2, das doze obras lançadas na edição 2021 do PNLD, há duas em que não há qualquer autor(a) que tenha formação em Geografia (Conexões e Humanitas). Todas as demais coleções possuem pelo menos um(a) autor(a) oriundo dessa área de formação.

Ao todo, atuaram na produção dos livros 15 autores(as) da Geografia. Ao analisarmos o local de formação deles(as), chama a atenção o fato de 14 terem sido formados no Estado de São Paulo. A única exceção é o nome de Eliano Freitas, autor da obra Identidade em Ação, formado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Quando verificamos o estado onde atuam profissionalmente essas pessoas, o resultado foi o mesmo.

Quadro 2: Instituições de formação e UF de formação e atuação profissional dos(as) autores(as) de Geografia das obras do PNLD Ensino Médio – 2021

PNLD EM 2021 - por Áreas do Conhecimento - Levantamento dos autores do Ensino da Geografia			
TÍTULO DA OBRA (Editora)	AUTORES(AS)	INSTITUIÇÃO	UF DE ATUAÇÃO
Diálogos em Ciências Humanas (Ática)	Eustáquio de Sene	USP	SP
Identidade em Ação (Moderna)	Eliano Freitas	UFMG	MG
Moderna Plus (Moderna)	Lygia Terra	USP	SP
	Raul Borges Guimarães	USP	(PR - SP)
Conexão Mundo (Ed. do Brasil)	Leandro Gomes	USP	s.i.
Diálogo (Moderna)	Silas Martins Junqueira	USP	SP
InterAção Humanas (Ed. do Brasil)	Judith Nuria Maida	USP	SP
	Amarildo Diniz	USP	SP
	Pedro M. C. Ferreira	USP	SP
Módulos (A.J.S)	Ana Paula Gomes Seferian	USP	SP
	Robson Rocha	USP	SP
Multidiversos (FTD)	Edilson Adão Candido da Silva	USP	SP
Prisma (FTD)	Maria Angela Gomez Rama	USP/PUC SP	SP
	Isabela Gorgatti Cruz	USP	SP
Ser Protagonista (SM Educação)	Flavio Manzatto de Souza (Editor - obra coletiva	USP	SP
Conexões (Moderna)	não há autores da geografia		
Humanitas (Saraiva)	não há autores da Geografia		

s. i - sem informação
Org: a autora

Com esses números, podemos verificar que no modelo do Novo Ensino Médio proposto no âmbito da BNCC, a produção de livros didáticos ficou espacialmente ainda mais concentrada em relação aos dados de

2018, uma vez que o estado de São Paulo corresponde à quase totalidade da origem das obras produzidas. O mapa da figura 2 oferece uma visualização clara desta concentração.

Figura 2: Local de formação e de atuação profissional dos(as) autores(as) de Geografia do PNLD Ciências Humanas - Ensino Médio - 2021.

Org: a autora

No que se refere à versão mais recente do PNLD voltada para o segundo segmento do Ensino Fundamental, a análise dos dados revela a manutenção do padrão já descrito. Consideramos este resultado esperado, visto que a comunidade profissional e disciplinar da Geografia Escolar não atua de forma separada em relação aos níveis de ensino. Ao contrário, é comum que autores e autoras de livros publiquem obras voltadas para ambos os segmentos. As 12 obras participantes do Programa foram escritas por 30 autores e autoras, considerando que a maior parte delas é de autoria coletiva. No Quadro 3, é possível ver o levantamento completo.

Quadro 3: Instituições de formação e UF de formação e atuação profissional dos(as) autores(as) de Geografia das obras do PNLD do Ensino Fundamental 2020

PNLD EF 2020 - Levantamento dos autores do Ensino da Geografia			
TÍTULO DA OBRA	AUTORES(AS)	INSTITUIÇÃO (sigla)	UF DE ATUAÇÃO
Araribá Mais Geografia (Moderna)	Cesar Brumini Dellore	USP	SP
	Maira Fernandes	USP	SP
	Daniel Zungolo Teixeira	USP	SP
	Isabela Gorgatti Cruz	USP	SP
	Eugenio Pacceli da Fonseca	UFMG	s.i.
	Jonatas Mendonca Dos Santos	USP	SP
	Gustavo Nagib	USP	SP
Geografia: território e sociedade (Saraiva Educação)	Elian Alabi Lucci,	PUC - SP	SP
	William Kyoshi Fugii,	USP	SP
	Anselmo Lazaro Branco	Faculdades Associadas Ipiranga (SP)	SP
Convergências Geografia (SM)	Valquiria Pires Garcia	UEL (PR)	PR
Geração Alpha Geografia (SM)	Fernando Dos Santos Sampaio,	USP	PR
	Flavio Manzatto De Souza	USP	SP
Por dentro da Geografia (Saraiva Educação)	Wagner Costa Ribeiro	USP	SP
Tempo de Geografia (Ed. do Brasil)	Valdinei Aparecido de Avila e Silva	s.i.	SP
	Jurandyr Luciano Sanches Ross	USP	SP

PNLD EF 2020 - Levantamento dos autores do Ensino da Geografia			
TÍTULO DA OBRA	AUTORES(AS)	INSTITUIÇÃO (sigla)	UF DE ATUAÇÃO
Expedições Geográficas (Moderna)	Melhem Adas	PUC - SP	SP
	Sergio Adas	USP	SP
Teláris Geografia (Ática)	Jose William Vesentini,	USP	SP
	Vania Rubia Farias Vlach	USP	SP
Geografia Geral e do Brasil (Scipione)	Jose Eustaquio De Sene	USP	SP
	Joao Carlos Moreira	USP	SP
Geografia Espaço e Interação (FTD)	Marcelo Moraes Paula	USP	SP
	Maria Angela Gomez Rama	USP	SP
	Denise Cristina Christov Pinesso	USP	SP
Vontade de Saber Geografia	Neiva Camargo Torrezani	UEL (PR)	PR
Apoema (Ed. do Brasil)	Claudia Maria Borges Bazan de Magalhaes	s.i	s.i
	Marcos Rogerio Goncalves	s.i.	s.i
	Rafael Da Silva Tangerina	UFPR	PR
	Roseni Rudek Correa Do Nascimento	s.i	s.i

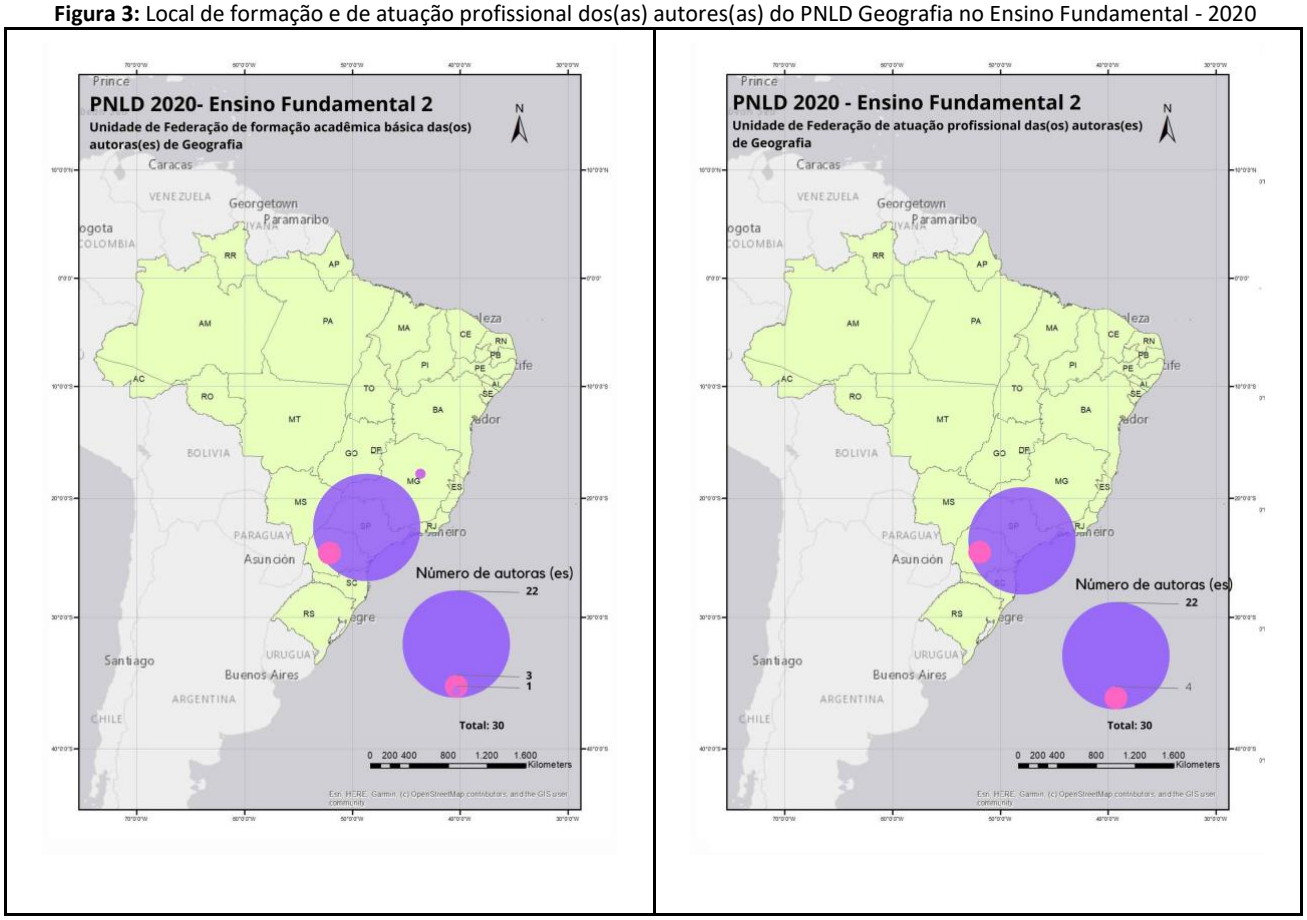
s. i - sem informação
Org: a autora

Ao buscarmos a instituição de formação, encontramos disponível a informação relativa a 26 profissionais, dentro do universo de 30; não foi possível encontrar na plataforma Lattes o cadastro de quatro deles(as). Mais uma vez, a Universidade de São Paulo (USP) é o local de formação básica da maioria expressiva do total de autores (19 casos), e outros 3 autores foram formados em instituições diferentes, localizadas também no Estado de São Paulo. Sendo assim, São Paulo é a unidade de federação onde se graduaram 73%

das pessoas envolvidas na produção dos materiais. Os estados de Minas Gerais e Paraná são a exceção ao padrão, correspondendo ao local de formação de 1 e 3 autores(as), respectivamente.

Quando consideramos as informações encontradas para o local de atuação profissional, o resultado foi bem semelhante. Apenas o estado do Paraná, com 4 ocorrências, difere do padrão concentrado também em São Paulo, o qual corresponde a todos os demais resultados. Não foi possível encontrar a informação correspondente a 4 dos autores(as). Mais uma vez, os dados cartografados ressaltam a pouca diversidade de locais onde se formam e atuam os sujeitos autorizados socialmente a chancelar a geografia escolar que se pratica no Brasil.

Figura 3: Local de formação e de atuação profissional dos(as) autores(as) do PNLD Geografia no Ensino Fundamental - 2020



Fonte: a autora

O resultado revela de forma inequívoca que os sujeitos envolvidos na implementação da BNCC, por meio da elaboração dos livros didáticos, atuam espacialmente de forma concentrada no estado de São Paulo, e as exceções correspondem normalmente a outros espaços do Sul e Sudeste. Uma vez que a formação das subjetividades é construída justamente na relação com o espaço, consideramos que este dado não é um

detalhe e tampouco uma coincidência. Quando um documento curricular é construído, pouco se pode garantir sobre a materialidade da sua aplicação; uma política se torna realidade a partir daquilo que se faz com ela. Com base nos dados encontrados, podemos afirmar que o currículo nacional de Geografia no Brasil tem se materializado a partir de referenciais espaciais pouco plurais, e isso certamente importa para se pensar o sentido de universalidade associado à ideia de uma base comum.

Importante ressaltar que a produção de livros didáticos é um setor extremamente lucrativo, especialmente no âmbito do PNLD, em que o governo é o principal comprador. Este também é um mercado de escala nacional. A concentração dessa produção no estado de São Paulo não foge à regra da concentração de tantos outros setores. Aqui, a produção de livros didáticos – que é parte da afirmação dos currículos – reproduz a lógica de tantas outras atividades econômicas: concentração de investimentos, produção de conhecimento, domínio do mercado etc. Mas o que torna essa concentração especialmente problemática é o fato de que seu produto é resultado de política pública que atua direta ou indiretamente na formação das mentalidades dos indivíduos, por meio da educação formal. Trata-se aqui da produção que tem entre seus objetivos a tradução de uma totalidade. Neste caso, será que corremos o risco de reforçar desigualdades ao invés de superá-las?

Em diálogo com os(as) autores(as) que trazemos para o nosso debate, os resultados nos provocam reflexões sobre a dimensão ativa do espaço na produção de políticas e na fixação do sentido de qualidade do conhecimento escolar. Inicialmente, podemos concluir que os significados que se afirmam hegemonicamente como o mínimo comum para se ensinar em Geografia no Brasil têm sido produzidos por sujeitos que se situam em posições centrais no que se refere aos espaços de poder econômico. Dito de outra forma, os espaços periféricos não têm sido reconhecidos como produtores de sujeitos autorizados a pensar o currículo de Geografia em nível nacional. O caráter de denúncia deste resultado é evidente quando consideramos o contexto da produção da BNCC e do PNLD, políticas que pretendem construir uma unidade nacional em torno do conhecimento das diversas disciplinas escolares.

Se a política se pretende nacional, e se o espaço tem uma dimensão ativa na produção da realidade e das relações de poder (SANTOS, 2014), é preciso defender que sujeitos que se constituem em – e por – espaços periféricos ocupem posições de sujeito (no sentido proposto por Foucault) autorizados a disputar aquilo que deve ser hegemônico no currículo escolar. Afinal, tais documentos políticos se valem de enunciados que afirmam o respeito à diversidade, à ética e à valorização do pluralismo. Nos perguntamos: como seria possível garantir isso sem situar no centro da produção curricular sujeitos que vêm historicamente ocupando posições periféricas e subalternizadas?

Consideramos que, face à complexidade da realidade brasileira, é fundamental que as políticas em escala nacional busquem superar as assimetrias socioeconômicas e a diversidade presente no território. Para isso, é necessário trazer para dentro dos instrumentos em que tais políticas são gestadas (como o PNLD, por exemplo), sujeitos que representam essa diversidade. Estamos falando de uma geopolítica do conhecimento, e a Geografia não pode se furtar de jogar luz sobre esse debate.

Ressaltamos que o resultado encontrado confirma algo que é, de certa forma, esperado, já que as políticas curriculares não estão descoladas de tantas outras redes de fluxos que são polarizadas por forças econômicas espacialmente concentradas no país. O quadro apresentado é diretamente influenciado pela concentração espacial das instituições de ensino, dos cursos de pós-graduação, enfim, da produção acadêmica. Esclarecemos que, em nossa abordagem, não nos cabe questionar a atuação e competência profissional daqueles sujeitos envolvidos nos processos. Afinal, todos são constituídos discursivamente pelos enunciados, e seus efeitos de poder se manifestam a todo momento. Reconhecer isto não nos deve nos impedir, porém, de questionar a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos cientes de que, apesar de importante, a referência espacial não é o único elemento para compreendermos as posições de sujeito a partir das quais atuamos e interferimos na realidade. Sabemos também que o local de formação e atuação profissional são apenas alguns dos aspectos relacionados à condição espacial que interferem nas práticas sociais de tais atores. Ademais, pensar a pluralidade e a garantia de representatividade em políticas nacionais é algo que pode, e deve, ser feito a partir de muitos recortes, tais como a raça, o gênero, a condição econômica e cultural de modo geral. De toda forma, problematizar as ações daqueles que estão em posições socialmente legitimadas a produzir os sentidos hegemônicos passa sempre por uma condição espacial, e é isso o que nos propusemos a destacar aqui.

Buscamos assim contribuir para o debate acerca das políticas em escala nacional que vêm sendo pensadas para a educação, uma vez que essas associam o sentido de *Nacional* à qualidade. Ressaltamos que o grande problema desta pretensão está na disputa do sentido de nacional que se quer fixar. Os resultados mostraram que a condição espacial dos sujeitos que vêm atuando nesse processo é conflitante com as aspirações democráticas e emancipatórias que constam nos enunciados presentes nos documentos que norteiam as políticas atuais num país complexo como o Brasil. Ao contrário, ela reforça a concentração e a hegemonia histórica do poder no território. Mais do que questionar se uma política nacional é válida, é imperativo disputar qual é o sentido de nacional que se pretende fixar. O espaço é um dado ativo nesta luta, pois importa ao produzir – e ser produzido pelos – sujeitos investidos de poder. Deslocar espacial e

simbolicamente o centro da produção desse poder seria um importante passo para se pensar em políticas nacionais que considerem a complexidade do que vem a ser a educação em escala nacional no Brasil. Há muitos caminhos a percorrer.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e difusão dos nacionalismos. São Paulo. Companhia das Letras. 2008

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. Nota/Manifesto: a que Geografia recorrem os grupos sociais excluídos? E por que a escola não lhes escuta? **Giramundo**, v. 7, n. 14, p. 07-11, jul/dez. 2020.

BRUBAKER, R.; LOVEMAN, M.; STAMATOV, P. Ethnicity as cognition. **Theory and Society**, 33, p. 31–64, 2004.

CASTRO, Iná Elias de. Escala e pesquisa na geografia. Problema ou solução? **Espaço Aberto**, v. 4, n. 1, p. 87-100, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996 [1971]. (reimpressão)

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2010.

GIROTTO. Eduardo Donizeti Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação e Sociedade**, v. 40, e0207906, 2019.

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

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Ana. Como diferentes teorias do currículo leem a Base Nacional Comum Curricular? **Coletiva**, n. 16, maio/jun./jul./ ago. 2015. Disponível em: <http://coletiva.labjor.unicamp.br/>.

MACEDO, Elisabeth. Base Nacional Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 45-67, - abr./jun. 2016.

MATHEUS, Danielle; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação e Realidade** , v. 39, pp. 337/2-357, 2014.

MOORE, Adam. Repensar a escala como uma categoria geográfica: da análise para a prática. **GEOgraphia**, v. 20, n. 42, jan./abr. 2018.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica, tempo, razão e emoção. 8a Ed. 4a reimpressão. São Paulo: Edusp, 2014.

ROCHA, Ana Angelita & MEDEIROS, Ricardo Scofano.Currículo e Espaço - uma conversa por se fazer? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e219733, 2020.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. O Colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia no Brasil Império. **Giramundo**. v.01 n.01 p.15-34. 2014

SOMMER, Luiz Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação,** v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos Fundamentais da Pesquisa Sócio-espacial.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

VILELA, Carolina Lima. Livros didáticos e o discurso do conhecimento escolar em Geografia: a abordagem regional como regularidade. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 4, n. 8, p. 55-70, jul./dez., 2014