

ENSINO DE GEOGRAFIA, CIDADÃO E CIDADANIA: disputas discursivas na Base Nacional Comum Curricular

GEOGRAPHIC EDUCATION, CITIZENSHIP AND CITIZENSHIP: discursive disputes in the Base Nacional Comum Curricular (Brazil)

ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA, CIUDADANO Y CIUDADANÍA: disputas discursivas en la Base Nacional Comum Curricular

RESUMO

O texto tem por objetivo discutir como os significantes cidadão e cidadania são operacionalizados no Ensino de Geografia, sobretudo a partir de temáticas relacionadas a cidade. Apoiados nos fundamentos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, tensionamos os documentos curriculares, mais especificamente a Base Nacional Comum Curricular, procurando compreender que ambos os significantes são operacionalizados como pontos nodais que hegemonomizam sentidos próprios de conhecimento geográfico escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Cidadão; Cidadania; Currículo; Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT



The text aims to discuss how the signifiers of citizen and citizenship are operationalized in Geographic Education, mainly based on themes related to the city. Based on the foundations of Ernesto Laclau's Discourse Theory, we tension the curricular documents, specifically the "Base Nacional Comum Curricular," to understand that both signifiers are operationalized as nodal points that hegemonomize meanings specific to school geographic knowledge.

Keywords: Geographic Education; Citizen; Citizenship; Curriculum; Base Nacional Comum Curricular.

RESUMEN

El texto tiene como objetivo discutir cómo los significantes ciudadano y ciudadanía son operacionalizados en la Educación Geográfica, especialmente a partir de temas relacionados con la ciudad. A partir de los fundamentos de la Teoría del Discurso de Ernesto Laclau, tensionamos los documentos curriculares, más específicamente la Base Curricular Común Nacional, tratando de comprender que ambos significantes se operacionalizan como puntos nodales que hegemonomizan significados propios del conocimiento geográfico escolar.

Palabras-clave: Enseñanza de la Geografía; Ciudadano; Ciudadanía; Currículo; Base Nacional Comum Curricular.

 Gabriela Fernandes Jordão ^a
 Rafael Straforini ^b

^a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil

^b Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

DOI: 10.12957/geouerj.2023.8729

Correspondência: rafaelstrafo@yahoo.com.br

Recebido em: 13 dez. 2023

Revisado em: 14 dez. 2023

Aceito em: 14 dez. 2023



INTRODUÇÃO

*“Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos?
Quantos nem sequer sabem que não o são?”
(SANTOS, 2000, p.19).*

Reconhecemos que a realidade urbana tem se generalizado em todo o mundo, e estima-se que em 2050 cerca de 5 bilhões de pessoas viverão nas cidades¹. É fato: o mundo está cada vez mais urbano e o último século foi marcado por intensas transformações no processo de ocupação territorial em virtude desse intenso processo de urbanização. No Brasil, a realidade urbana não é diferente, pois conforme dados do Censo Demográfico realizado em 2010, 84,4% da população brasileira vive em cidades, maior índice da América Latina, que é o continente mais urbanizado do mundo. A previsão é que, em 2030, esse índice chegue a 91,1% da população do país². Não à toa, o processo de urbanização tem ganhado cada vez mais centralidade nos debates acadêmicos, nas reuniões internacionais e também nos temas e conteúdos escolares, não apenas na disciplina Geografia.

Diante desse quadro, como não nos indagarmos acerca da urbanização como fato mundial, apesar da baixa qualidade de vida que as cidades oferecem aos seus moradores, em específico, no Brasil? Ou ainda, como fortalecer os cidadãos frente a um modelo de cidade que restringe e/ou exclui a ação cidadã e nega o acesso aos serviços básicos de grande parte de sua população? Nesse sentido, para o entendimento do que nos propomos aqui, faz-se necessário considerar que no processo de hegemonização dos sentidos discursivos de cidade e de urbano no ensino de Geografia, outros significantes, não tão menos importantes, são acionados e suturados a estes primeiros, dentre os quais destacaremos neste texto os significantes *cidadão e cidadania*.

Apesar das privações e dificuldades impostas pela própria ordem capitalista vigente, defendemos que é possível vislumbrar outras possibilidades de existência cidadã nas cidades. Se concordamos com Santos (2000, p. 20) de que “a cidadania, sem dúvida, se aprende”, defendemos, assim como outros vários autores (CAVALCANTI, 1999; 2013; CALLAI, 2011; STRAFORINI, 2018; CASTELLAR, 2017; CASTELLAR; DE PAULA, 2020), que o sentido de cidadania vem sendo construído e ensinado nas práticas pedagógicas e curriculares no ensino de Geografia ao longo do tempo, com destaque para as últimas décadas.

Embora em nossa pesquisa de mestrado³ tenhamos trabalhado com as políticas e documentos curriculares produzidos em diferentes escalas de poder (federal, estadual e municipal), nosso recorte neste

¹ Disponível em <https://population.un.org/wup/Publications/Files/WUP2018-PopFacts_2018-1.pdf> acesso em 05/01/2019.

² De acordo com dados publicados em <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/10/em-2030-90-da-populacao-brasileira-vivera-em-cidades> acesso em 12/12/2018.

³ JORDÃO, Gabriela Fernandes. As disputas em torno do cidadão: a reestruturação urbana, as políticas curriculares e a formação do jovem na cidade - qual o papel da geografia escolar? Dissertação (mestrado em Geografia). Campinas, Universidade Estadual de



texto se restringirá à compreensão de como a Geografia presente na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, aciona os significantes cidadão e cidadania, tanto nos seus argumentos de fundo teórico-metodológico, quanto nos conteúdos de cidade propostos a serem desenvolvidos junto aos estudantes do Ensino Fundamental.

O texto está dividido em cinco partes. Na primeira, intitulada “A cidadania no Brasil”, apresentamos um breve debate sociológico sobre como os significantes cidadão e cidadania foram se constituindo na sociedade brasileira, invertendo as dimensões experienciadas na sociedade inglesa. Na segunda parte, denominada de “A geografia escolar e a sua busca pela cidadania”, apresentamos como a cidadania foi suturando ao longo do tempo o próprio sentido de conhecimento geográfico escolar, podendo até ser considerado como um ponto nodal onipresente na história da disciplina escolar. Na terceira parte, procuramos tensionar como o significante cidadania é acionado na geografia escolar a partir de temáticas relacionadas a cidade, sobretudo considerando a possibilidade de se produzir uma prática espacial de significação discursiva a partir da cidadania associada ao direito à cidade. Na quarta parte, apresentamos e analisamos alguns extratos da Base Nacional Comum Curricular a partir dos acionamentos em sua superfície textual dos significantes cidadania e cidadão. Por fim, apresentamos as conclusões.

A cidadania no Brasil

A cidadania nunca foi um tema livre de debates e disputas. Diante dos diversos tipos e percursos percorridos no seu processo de hegemonização discursivo⁴, o significante cidadania sempre se mostrou de forma complexa, podendo ser dividido em diferentes dimensões, pois, como afirma Santos (2000), o cidadão e suas práticas cidadãs só podem ser compreendidas considerando as suas multidimensionalidades, as quais buscaremos trazer e tensionar algumas delas aqui.

Para Thomas Marshall (1967), sociólogo inglês que analisou o desenvolvimento da cidadania na Inglaterra, por exemplo, o processo de instauração da cidadania naquele país realizou-se com lentidão ao longo dos séculos por meio de três diferentes dimensões: na primeira, no século XVIII, surgiram os direitos civis; posteriormente, já no século XIX, vieram os direitos políticos; e, por fim, no século XX, foram conquistados os direitos sociais. Para o sociólogo, mais que uma sequência cronológica unidirecional, tal movimento correspondeu a uma lógica, visto que foi com base nos direitos civis e suas liberdades que os

Campinas, Instituto de Geociências, 2020. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil (CAPES) — Código de Financiamento 001.

⁴ Ver CARVALHO (1996). No texto o autor abordará os contrastes entre algumas tradições, todas europeias, por meio de dois eixos analíticos, a fim de compará-las a construção da cidadania brasileira.



ingleses puderam reivindicar o direito ao voto e, por consequência, eleger um partido progressista responsável pela introdução dos direitos sociais (CARVALHO, 2011).

Para o contexto brasileiro, no entanto, tal processo não foi o mesmo. Carvalho (2011), baseado nos estudos de Marshall (1967) e suas dimensões para a cidadania, percebeu que houve grande contraste quando comparado com a realidade inglesa para se chegar ao que hoje chamamos de cidadania no Brasil. Para isso, o autor analisa historicamente, desde a fase colonial até a redemocratização na década de 1980, o percurso e as características que marcaram a cidadania brasileira.

Conforme nos apresenta o autor supracitado, a partir de 1930, consolidaram-se primeiramente os direitos sociais, implantados em um período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por meio da política populista da Era Vargas, marcada pela criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, pelas legislações trabalhista e previdenciária. Os direitos políticos, em contrapartida, foram afetados pela instabilidade causada pela sucessão de períodos de ditadura e de regime democrático, ainda que o país tenha vivido os primeiros ensaios democráticos com a institucionalização do voto secreto e de leis que regulamentaram as campanhas eleitorais. Os direitos civis, da mesma forma, progrediram precariamente, visto que vários deles foram suspensos nos períodos ditatoriais.

Pós Era Vargas, entre 1945 e 1964, um novo e breve período democrático se instaurou. Nele, os direitos sociais conquistados anteriormente foram mantidos e os direitos políticos ganharam mais força: o voto se expandiu e tornou-se obrigatório aos homens e mulheres maiores de 18 anos. Todavia, permanecia a proibição do voto para analfabetos, que na época correspondiam a 57% da população, a maioria rural e negra (CARVALHO, 2011; PRATES & LIMA, 2015).

Em 1964, um novo período ditatorial, então militar, foi implantado. A ênfase dada nesse período foi a da expansão dos direitos sociais, a exemplo daqueles que foram estendidos aos trabalhadores rurais e daqueles que foram conquistados com o desenvolvimento econômico. O fenômeno da urbanização também marcou essa época: “em 1960 a população urbana era 44,7% do total, e o país era majoritariamente rural. Em 1980, em apenas 20 anos, ela havia saltado para 67,6%” (CARVALHO, 2011, p. 169). O autor ressalta que as consequências desse rápido e desorganizado processo de urbanização só se mostrariam mais tarde. Por ora, a urbanização era sinônimo de progresso, de melhora das condições de vida e de maior acesso a serviços e tecnologias.

Novamente, foi priorizado nesse período os direitos sociais, enquanto os direitos civis e políticos foram cerceados pela enorme repressão militar. A universalização da previdência e a criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) aos trabalhadores assalariados e sob regime das leis trabalhistas vigentes



marcaram a expansão dos direitos sociais. Enquanto que os demais direitos, só retornaram com a lenta volta da democracia a partir da “abertura” democrática do país, a partir de 1974, sob o governo ainda ditatorial de Ernesto Geisel, marcada pela diminuição das restrições à propaganda eleitoral para o legislativo, do retorno do pluripartidarismo, da revogação do Ato Institucional Número Cinco (AI-5), do fim da censura prévia no rádio e televisão e da volta de alguns exiliados pelo abrandamento da Lei de Segurança Nacional, que permitiram a retomada e renovação de movimentos de oposição, como o fortalecimento do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), a inovação do movimento sindical e criação do Partido dos Trabalhadores (PT), a atuação da Igreja Católica em diferentes Pastorais Eclesiais de Base, que resultou na criação da Pastoral da Terra, dentre outros movimentos sociais organizados e inspirados pela Teologia da Libertação. Também tiveram importância nesse movimento de oposição à Ditadura Militar a atuação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e de demais associações científicas, a exemplo da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), que passaram a atuar mais firmemente em questões sociais e políticas que afligiam a sociedade brasileira, além, evidentemente, da atuação dos artistas e intelectuais que resistiram ao longo de todo período militar (CARVALHO, 2011).

Em 1985, com o fim da ditadura militar, iniciou-se, efetivamente, o processo de redemocratização no Brasil. Essa fase foi marcada pelo direito ao voto à presidência da República, à liberdade de expressão e, juntamente com isso, às conquistas de outros direitos sociais, sempre acompanhados da prerrogativa cidadã. Destaca-se nesse período a promulgação da nova Constituição Brasileira, em 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, que passou a assegurar direitos que, até então na história da cidadania brasileira, eram negados à grande parte da população, como negros, pobres, mulheres, indígenas e analfabetos, o que criava a existência de níveis diferentes de cidadania dentre a população brasileira. Tal diferenciação, segundo Carvalho (2011), era resultado da própria inversão da ordem das dimensões dos direitos elencadas por Marshall (1967) para a sociedade inglesa: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. Dessa maneira, ao anteceder os direitos sociais na sociedade brasileira, o poder instituído hegemonizou um sentido de discurso de que estes direitos não fossem compreendidos como tais, mas como favores, aos quais os agraciados deviam gratidão e lealdade, sobretudo se retribuídos em forma de votos. Era uma cidadania receptora e passiva ao invés de ativa e reivindicadora (CARVALHO, 2011).

Carvalho (2011), também expressa uma sensação desconfortável de “incompletude do cidadão brasileiro”, explicada não só pelos percalços de sua efetivação durante a história, mas também ao próprio cenário internacional atual, agora marcado pela globalização da economia, pela redução do papel do Estado e pelo desenvolvimento de uma cultura do consumo que reforça as desigualdades no país e, conseqüentemente, impedem o fortalecimento da cidadania.



Pinsky (1998), em sua vasta obra sobre o cidadão brasileiro, atribui a incompletude da cidadania no Brasil à constituição do Estado brasileiro ser anterior à formação de uma nação brasileira, justificando que o estabelecimento da instituição jurídica sem a existência da correspondente base social provocou uma desarticulação, na qual o Estado é imposto sobre o povo e não criado por este e, tampouco, o representando.

Souza (2018), também numa tentativa de compreender essa cidadania incompleta, trabalha com a tese da desigualdade e do legado da escravidão para explicar o que chama de *subcidadania* brasileira, que a partir da exploração econômica, simbólica e moral das elites em relação às classes populares, dá à pobreza uma função dentro do processo de expansão e reprodução do padrão de acumulação capitalista periférico, perpetuando a desigualdade e não a efetivação da cidadania para toda a população.

Santos (2000), em um de seus livros mais potentes, “O Espaço do Cidadão”, opera com o conceito de cidadania a partir do processo de formação territorial brasileiro, argumentando que os direitos sociais no país se tornaram privilégios e tiveram suas existências atreladas às questões de ordem econômica em uma realidade com profundas disparidades sociais. Em lugar do cidadão, para o autor, formou-se o consumidor ou o usuário, resultado do cruel processo de urbanização brasileiro, marcado pela concentração e exclusão da industrialização seletiva, das políticas ditatoriais e do crescimento econômico não atrelado à distribuição de renda. Tais processos, historicamente, minaram o cidadão em potencial, associando a cidadania ao “milagre” econômico brasileiro, caracterizando-a por meio de valores ligados ao consumo, criando a falsa ideia de progresso, onde o ato de comprar revela quem é ou não cidadão (SANTOS, 2000).

Para finalizar essa seção, concluímos baseada em Deon e Callai (2018), que os progressos que vieram com a nova Constituição são inegáveis, porém, a sensação de incompletude citada por Carvalho (2011), ou de subcidadania, conforme Souza (2018), ou ainda de cidadania atrofiada de Santos (2000) ainda permanecem presentes e constituem demandas em disputas. E se havia muitos indícios de que a democracia resolveria os problemas da desigualdade e da diferença no Brasil, o projeto democrático vem falhando em sua origem e essência.

A geografia escolar e a sua busca pela cidadania

A formação para o exercício da cidadania não é tema recente dentro do campo da Educação, visto que lhe é atribuída a função de formação e desenvolvimento de uma consciência crítica e política nos seus educandos. Para Benevides (1996 *apud* Silva, 2019), a cidadania implica numa efetiva participação social que subentende uma formação para essa participação na vida pública que, necessariamente, deve ser promovida e tangenciada no contexto escolar.



No campo da Geografia, e principalmente, do ensino de Geografia, não tem sido diferente o debate, uma vez que tal temática tem perpassado a formação de professores nos cursos de licenciatura de inúmeras gerações, em que pese a objetificação do ensino de Geografia na formação do cidadão crítico e transformador ou na formação do sujeito social para o exercício da cidadania.

Acreditamos que tal recorrência se deva a uma série de fatores a saber: i) o próprio objeto de estudo da Geografia – o espaço geográfico como resultado da produção da sociedade, de suas relações e conexões sociais, econômicas, políticas e ambientais; ii) ao seu método, apesar de inúmeras correntes teórico-metodológicas, reconhecemos a grande influência da corrente histórico-crítica, que potencializa no cidadão a transformação da realidade concreta; iii) a contemporaneidade da disciplina – conhecida como a “ciência do presente” e, iv) a capacidade de formação de uma consciência espacial e, portanto, um raciocínio geográfico que fundamente a prática da cidadania.

No que diz respeito a esse último argumento, uma série de autores corroboram com essa ideia. Cavalcanti (1998), por exemplo, já afirmava que conhecer o mundo em que se vive, localizar alguns pontos nesse mundo e representá-lo linguisticamente e graficamente, são, na verdade, pré-requisitos para a função mais importante da Geografia,

que é formar uma consciência espacial, um raciocínio geográfico. E formar uma consciência espacial é mais do que conhecer e localizar, é analisar, é sentir, é compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas a partir de convicções, elevando a prática cotidiana, acima das ações particulares, ao nível do humano genérico. (CAVALCANTI, 1998, p. 128).

Callai (2011), ao trabalhar o que denomina educação geográfica, aposta que,

este é um conceito que diz respeito a algo mais que simplesmente ensinar e aprender Geografia. Significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive e compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento da sua espacialidade. Esta como decorrência dos processos de mundialização da economia e de globalização de todo o conjunto da sociedade requer novas ferramentas para que seja entendida. Educação geográfica significa, então, transpor a linha de simplesmente obter informações para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. Considera-se, portanto que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania.

Nesse mesmo sentido defendido pelas autoras acima, Straforini (2004), articulando os papéis da Geografia e do processo educacional na sociedade, bem como o seu objeto de estudo e o conhecimento geográfico que se ensina nas escolas, defende que:

o papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana (STRAFORINI, 2004, p.56).



Em uma abordagem mais recente, Straforini (2018) tem trabalhado com a ressignificação do papel do ensino da Geografia diante do contexto de reformas educacionais, com destaque para a reforma do Ensino Médio e da homologação da Base Nacional Comum Curricular. Para o autor, a “Geografia escolar tem um papel ímpar na leitura reflexiva e crítica do mundo contemporâneo quando seus conceitos e procedimentos metodológicos são acionados pelos estudantes” (p. 177). Utilizando-se de uma série de autores que defendem a geografia como conhecimento capaz de explicar a espacialidade das práticas espaciais, o autor defende que o próprio ensino de Geografia é uma prática espacial, uma vez que

que o papel da Geografia escolar não é encontrar ou anunciar uma emancipação do sujeito exclusivamente por dentro da própria disciplina, mas utilizá-la como uma prática espacial de atuação nesse espaço de disputas de sentidos discursivos, acreditando que a hegemonia é sempre provisória e precária e que práticas espaciais insurgentes podem apresentar outra condição para existência humana. (STRAFORINI, 2018, p. 192)

O curriculista Popkewitz (2001), sob outra perspectiva, se vale da noção de alquimia das disciplinas escolares para explicar a mistura de práticas reguladoras e de instrução nos diferentes campos disciplinares que “vão se constituindo como objetos ‘lógicos, hierárquicos e não-temporais’ que normalizam e que regulam, discursivamente, a competência e a produtividade dos estudantes no âmbito escolar” (JAEHN e FERREIRA, 2012). Para o autor, simbolicamente, esses discursos pedagógicos e disciplinares “alquimizados” se concentram no que ele chama como “regulação das almas” dos discentes, que implicitamente influenciam na formação do “eu”, ou no caso deste texto, do “cidadão” por meio da Geografia escolar.

Lima e Gil (2016), também apoiados nos estudos recentes de Popkewitz, têm problematizado os modos como a Educação tem buscado transformar os indivíduos em “cidadãos cosmopolitas” por meio políticas educacionais globalizadas, como o PISA⁵, por exemplo, que de acordo com os autores, funciona como uma tecnologia para a produção de novos tipos de pessoas, comprometendo as políticas sociais e educacionais de escala local com a produção de modos de vida adaptados ao futuro imaginado/desejado de sujeito flexível, por meio da reformulação dos currículos, sem considerar os diferentes impactos desses programas em diferentes contextos socioespaciais por juventudes complexas e singulares.

Nesse sentido, questionamos se é possível pensar a cidadania e a formação do cidadão num contexto de currículos que operam para a invisibilização do contexto socioespacial da escola, da educação e dos particularismos dos grupos sociais antagônicos aos grupos sociais hegemônicos.

Ao nosso ver, as políticas educacionais ao suturarem a cidadania às novas demandas da regulação do trabalho pós-fordista por meio dos discursos de *retylerização* (CAÇÃO, 2010) presentes nos atuais documentos

⁵ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).



curriculares, objetivam atuar exatamente no corte antagônico com o seu exterior constitutivo, ou seja, tentando a todo custo interditar ou até mesmo tornar inexistente as demandas trazidas pelos grupos sociais que se opõem ao sentido de escola e de conhecimento que os grupos hegemônicos desejam tornar único e universal. Esse movimento tem por objetivo eliminar o antagônico, logo, o conflito entre as demandas particulares e o universal, produzindo uma política educacional que se realiza sem o político, eliminando assim a própria democracia (LACLAU, 2011).

Sem o conflito, se interdita a formação de um sujeito que possa, por meio do exercício de sua cidadania, compreender o mundo e desenvolver sua própria opinião, tornando-se crítico e participante ativo da e na sua comunidade; capacitado a entender como se configuram as relações políticas e sociais no meio em que vive, contestando sua designação meramente como consumidor. A cidadania, nessa perspectiva, está atrelada à capacidade de argumentar e também na defesa da liberdade em apresentar tais argumentos nos processos de disputas de hegemonização discursivas, ou seja, a cidadania é para nós essência da “democracia radical”, como defende Laclau (2011).

Cidadania e o estudante na cidade

Apoiados em Cavalcanti (1999 e 2013), defendemos que, por ser a vida nas cidades cada vez mais um fato mundial e também da formação espacial brasileira, no qual a sociedade passa a ser organizada em função do espaço urbano, a Geografia na sua condição de disciplina acadêmica e escolar carrega certa responsabilidade ao trabalhar com a temática “cidade” e com a compreensão da complexidade que envolve o espaço urbano. Nesse sentido, a disciplina tem um papel destacado na formação para a prática urbana e cotidiana dos estudantes, contribuindo para a compreensão da espacialidade contemporânea e, conseqüentemente, para a participação cidadã.

Santos (2000), defende que a Educação passe a funcionar como uma instituição de formação do aluno para a vida, e principalmente para o exercício de sua cidadania. Formação essa que pode ser motivada e produzida por um conhecimento geográfico capaz de antagonizar o discurso hegemônico de cidade como um produto capitalista indelével, atuando assim na disputa do sentido discursivo de cidade, tornando o conhecimento escolar, e principalmente o conhecimento geográfico, uma das chaves mobilizadoras do conflito político, logo, da própria democracia. Dito de outra forma, requer dos cidadãos uma formação que os habilite intelectualmente com os argumentos necessários para disputar o sentido de cidade, considerando ao seu pleno uso e o exercício do direito de circular, de divertir, de estudar, de compartilhar experiências, tornando-o



cidadão democrático, ativo, criativo, consciente de seus direitos políticos, sociais, culturais, individuais, territoriais, mas que para isso precisa conhecer a cidade e compreendê-la, decifrando seus símbolos, e podendo lutar e conquistar seus direitos cívicos e sociais, bem como cumprir com seus deveres, individual e coletivamente (CAVALCANTI, 1999, p. 45).

Ainda que vivamos em cidades que revelem o sentido hegemônico atribuído a elas como resultado da lógica do capital e das relações capitalistas de produção; assim como Santos (2000), acreditamos que na lógica do cidadão, a cidade deveria ser um produto da democracia, no sentido de atender aos múltiplos interesses de seus habitantes e de conduzir e permitir a todos os seus diferentes usos públicos. Mas, para que isso ocorra, é preciso disputar o lugar hegemônico do seu sentido discursivo, logo, esse processo de disputas depende da qualidade da ação discursiva individual e coletiva dos cidadãos nessa direção, e isso envolve a formação desses sujeitos, processo esse que Straforini (2018) chama de prática espacial de significação discursiva. Em nossa sociedade ocidentalizada esse lugar privilegiado de formação e de disputas discursivas é a escola.

Uma dessas ações discursivas que a Geografia escolar pode acionar a partir dos estudos da cidade e do urbano é via defesa do “direito à cidade”, proposto por Lefebvre (2011), enquanto direito de todos a viverem a cidade em todas as suas múltiplas possibilidades, logo, assume a um só tempo um novo sentido discursivo para o significado cidade e também apresenta-se como uma prática discursiva cidadã, que antagoniza radicalmente ao sentido hegemônico que o capital globalizado imputou à ela. Nesse sentido, o ensino de Geografia apresenta-se como *espaçotempo* potente para o exercício dessa ação cidadã, por operacionalizar muitos conteúdos e temáticas que envolvem a cidade e o processo de urbanização.

De acordo com Cavalcanti (1999, 42) o direito à cidade é

uma maneira de contraposição à organização dominante da sociedade atual, que quer se autodenominar "globalizada" ressaltando uma tendência de homogeneização de seus espaços. A defesa do direito à cidade para todos os seus habitantes parte do entendimento de que a produção de seu espaço é feita com a participação desses habitantes, obedecendo suas particularidades e diferenças. É defender a necessidade de uma cidade com gestão democrática que busca mediar interesses e ações de uma ordem socioeconômica mais geral com os interesses e ações mais imediatas e elementares nem por isso menos importantes para a vida humana do cotidiano de seus moradores.

Assistimos, nas últimas décadas, a difusão de novas formas e funcionamento do urbano, no qual uma violência intrínseca a produção capitalista do espaço permitiu novas oportunidades de investimentos do capital ocioso em novas rodadas de acumulação, desapropriando as massas de qualquer direito à cidade (HARVEY, 2014). Acreditamos, apoiados em Harvey (2014), que os processos urbanos atuais que têm dificultado a realização dos direitos, e aqui nos interessa o “direito à cidade”, fazem parte da apropriação discursiva da crise sistêmica do capital pelo próprio sistema capitalista. Para Harvey (2014), a solução viria da democratização do direito à cidade, que deve ser usado como lema operacional e ideal político para construção de um amplo movimento social, no intuito de fortalecer seu desígnio e instituir novos modos de



urbanização e utilização da produção excedente. Em nossa leitura pós-fundacional e apoiada na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, o pleito proposto do Harvey pode ser entendido como o movimento de disputa e ocupação do lugar hegemônico do sentido e cidade nos currículos e nas práticas curriculares, agora com o sentido discursivo que o conceito de “direito à cidade” carrega.

Com base em Laclau, ainda que tais novos modos de urbanização e de significação para a cidade que aqui defendemos se tornem um dia hegemônicos, isso não significará uma solução perene ou uma emancipação total ao discurso combatido e deslocado do centro, visto que novos antagonismos surgirão a esse “nosso” sentido discursivo de cidade que se hegemonizou. Ao nos apoiar em Harvey (2014), buscamos não dar uma solução final, mas trazer discursos que provisoriamente correspondam a uma cidade mais igualitária, justa, que mais tarde, poderá possibilitar a ascensão de discursos outros.

Mas como fortalecer tais movimentos? Entendemos que apesar de árduo e um tanto utópico, tanto a Geografia escolar quanto nós, professores de geografia, possamos assumir um importante papel por meio de nossas experiências cotidianas estabelecidas e mantidas com os espaços habitados e das experiências apresentadas por nossos alunos, criando laços profundos de identidade, de convivência e de interação, aliando as resistências urbanas e os mais diversos movimentos antagonizados no processo educacional. Conseqüentemente, uma relação mais ampla e complexa se estabelecerá entre a escola e os seus sujeitos com a cidade, produzindo argumentos discursivos também complexos capazes de fundamentar suas práticas espaciais cidadãs em prol do “direito à cidade”.

As políticas curriculares e suas superfícies textuais: o cidadão como significante vazio

Compreendemos a política curricular para além de sua mera vinculação à construção do conhecimento escolar. Fundamentados na corrente curricular pós-estruturalista, entendemos a política curricular como uma política de produção cultural (SILVA, 2002; LOPES, 2004; LOPES; MACEDO, 2011; MOREIRA, 2012), construída por embates e acordos entre concepções, conhecimentos e formas de entender o mundo, operando com uma grande pluralidade de significados e sentidos, não possuindo uma definição objetiva, mas, ainda assim, legitimando e concretizando um apanhado de aspectos da cultura social concebidos por uma série de atores, que passam a ser reconhecidos como “conhecimento oficial”, veiculado, então, à produção de uma identidade, logo, de uma cultura.

O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legítima da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado. (Lopes; Macedo, 2011, p.93)



Para Mainardes, Ferreira e Tello (2011), nos estudos curriculares a perspectiva pós-estruturalista tenta resolver as limitações das abordagens descritivas, pluralistas e marxistas de políticas educacionais, ao considerar e destacar a ação dos sujeitos como um aspecto crucial para a compreensão das políticas educacionais e, sobretudo, enfatizando a fluidez do poder e de sua posse pelos diferentes agentes sociais. Para os autores, a perspectiva pós-estruturalista aponta para a importância em se analisar os discursos das políticas. Assim, mesmo que o currículo traga em suas definições e significações os interesses de uma ordem dominante da sociedade, como afirma Apple (1982), esses representam apenas uma parte dela, já que os próprios documentos são resultado da prática articulatória entre demandas particulares e universais que, produzindo sentido ou construindo alguma equivalência em torno de uma pauta ou demanda, vão disputar o espaço no social na tentativa de constituir a ordem hegemônica por meio de um discurso sistematizado e aglutinador (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014), deixando à margem uma série de outros particularismos que, ficando de fora do discurso hegemônico, passam a tensionar a nova hegemonia, impedindo que essa estrutura de significação que se hegemonizou contenha o princípio de seu próprio fechamento.

A leitura pós-estruturalista das políticas educacionais não implica na negação da existência do poder e tampouco na forma desigual e combinada como se opera essa disputa de poder na relação capital-trabalho via sistema educacional, pois embora estejamos tratando de uma identidade plural que subjaz a escola, e ainda que nenhum controle nas formas de significação possa ser total (LOPES e MACEDO, 2011, p. 218), em alguma medida, uma identidade contingencialmente homogênea se busca hegemonizar, uma vez que são transformadas em metas para todo sujeito escolarizado (MACEDO, 2013, p. 447). Nesse sentido, a própria escola é locus de luta por hegemonia e não reflexo determinado das relações hegemônicas (LOPES & MACEDO, 2011, p. 165).

Grosso modo, o ponto nodal pode ser compreendido como uma palavra que condensa ou que agrupa em torno de si um conjunto de sentidos discursivos oriundos de um ou mais grupos sociais, com suas demandas e particularidades (particularismos). Trata-se de um significante privilegiado que fixa os sentidos de outros significantes na cadeia de significação (LACLAU: 2004, p. 165) e que é, assim, capaz de hegemonizar um dado conteúdo social. A “ideologia de gênero” pode ser considerada como um exemplo contemporâneo de ponto nodal, uma vez que não se trata de uma pauta particular ou exclusiva de um único grupo social, mas em torno dela, diferentes grupos sociais, historicamente com pautas políticas, econômicas e sociais diferentes e divergentes se aglutinaram, numa lógica equivalencial pela disputa poder político brasileiro, colocando o sistema educacional no centro do debate político, a partir de uma pauta exclusivamente moral.

Macedo (2013) argumenta que os pontos nodais produzem a partir da lógica da equivalência demandas que excedem o que pode ser representado dentro de uma ordem simbólica vigente, criando ou



evidenciando um conjunto de demandas insatisfeitas que passam a compartilhar a insatisfação (no exemplo acima, a insatisfação aglutina-se em torno do avanço no Brasil das conquistas sociais pelos grupos minoritários, dentre as quais destacamos o avanço de uma escola pública democrática, laica e plural). Esse excesso funciona como exterior constitutivo que articula as demandas em uma cadeia de equivalência em torno de um ponto nodal, a fim de tornar-se o hegemônico.

Nesse processo, alguns pontos nodais são articulados a fim de legitimar novos discursos, muitas vezes se utilizando dos próprios enunciados hegemônicos, dando movimento aos significantes e significados, negando a existência de um discurso totalizador e fechado.

Nesse sentido, pode-se entender que existem determinados significantes flutuantes e, através deles, é possível conceituar a luta de distintos movimentos políticos por fixarem parcialmente certos significantes com determinadas significações. Esta luta pelas fixações parciais compõe a hegemonia. (SOUTHWELL, 2014, p. 136).

Como mostra Lopes (2006), tal luta pode ser notada em vários pontos nodais existentes nas superfícies textuais de vários documentos curriculares, a exemplo dos significantes cidadania, emancipação, eficiência social, qualidade educacional, entre outros. Todos esses pontos nodais acabam por articular finalidades distintas, engendrando, de acordo com a autora, tanto as lutas sociais hegemônicas quanto as que buscam constituir-se em novas hegemonias.

No decurso do processo de escolarização brasileira e seus documentos curriculares, diferentes movimentos equivalenciais se constituíram em torno do ponto nodal “formação do cidadão brasileiro”, ainda que constituídas por aspirações de diferentes identidades, muitas delas operacionalizadas a partir da disciplina Geografia (CECIM, 2021; CABRAL; CECIM; STRAFORINI, 2021). Assim, o cidadão foi assumindo diferentes sentidos discursivos ao longo da história a partir do recorte escolar, a saber: o de sujeito erudito, no início da escolarização brasileira quando essa ainda era limitada a uma restrita parcela da população; a do “sujeito brasileiro” durante o Estado Novo, a partir da criação das identidades nacionais e regionais; a do patriota, reforçado durante a ditadura militar; a do sujeito analítico e desconfiado no período da redemocratização do país e; a do sujeito competitivo e flexível dos currículos mais atuais. Tais identidades emergiram em momentos históricos particulares, fazendo com que algumas delas entrassem em crise ou colapsassem, enquanto outras surgissem, ressurgissem renegociadas, de acordo com o contexto, objetivos e negociações da cultura hegemônica de cada tempo e espaço (LOPES e MACEDO, 2011, p.218).

Compreendendo o significante cidadão como um ponto nodal, capaz de articular e operacionalizar discursividades hegemônicas nas políticas e documentos curriculares produzidos na última década e em diferentes escalas no Brasil, nos perguntamos na pesquisa realizada na dissertação de mestrado (JORDÃO,



2020) se nessas políticas educacionais e nesses documentos curriculares persistem o mesmo sentido discursivo de cidadão a ser fixado. Ou seja, será que apesar da contemporaneidade de todas estas políticas, estas buscam formar o mesmo sujeito/cidadão? Se não, que formação de sujeitos prezam as políticas curriculares? Quais as diferenças entre elas? E principalmente: qual o papel da geografia escolar nessas novas políticas? Como ela contribui, a partir das prescrições curriculares, para formar tal identidade almejada? E como a Geografia escolar nesses currículos tem cumprido a tarefa de trazer através da complexidade que envolve a temática cidades um amplo desenvolvimento dos alunos para a sua atuação na sociedade enquanto cidadão?

Para esse texto, reconhecendo os limites necessários de recorte empírico, nos propomos a compreender os sentidos de “cidadão” e “cidadania” presentes na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, mais especificamente na parte destinada à Geografia, considerando os conteúdos relacionados ao tema cidade.

O significativo cidadão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Destarte todo o debate crítico existente sobre a BNCC (ALBUQUERQUE, 2021; BENTO; ALMEIDA, 2022; COSTA, 2019 e 2020; GIROTTTO, 2017 e 2018; GIORDANI; GIROTTTO, 2021; HYPOLITO, 2023; LOPES, 2019; MACEDO, 2015 e 2023; MUNIZ, 2019; SILVA; SANTOS, 2022; SÜSSEKIND, 2023), focalizaremos o nosso recorte analítico na articulação discursiva em torno dos significantes cidadão e cidadania presentes neste documento curricular juntamente os conteúdos (habilidades) que envolvem a temática cidade. Para melhor organizar os significantes elencados, sistematizamos quadros com trechos retirados da BNCC, os quais serão acompanhados posteriormente de algumas análises.

Procuramos organizar os excertos aqui apresentados, considerando as próprias compartimentações da BNCC, constituídas por numa introdução mais geral e ampla, que fundamenta todas os componentes curriculares presentes no documento; uma segunda parte destinada aos componentes curriculares e, aqui, deliberadamente olhamos apenas para a Geografia e; por fim, os marcadores de conteúdos, em que pontuaremos a que item, e quando possível subitem, pertencem os fragmentos, a fim de contextualizá-los minimamente.



Quadro 1. Fragmentos da BNCC, 2017, com os significantes Cidadão e Cidadania.

Currículo	Fragmentos com os significantes:	
	Cidadão	Cidadania
Base Nacional Comum Curricular, 2017	INTRODUÇÃO A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS <p>O Ensino Fundamental – Anos Finais tem o compromisso de dar continuidade à compreensão dessas noções, aprofundando os questionamentos sobre as pessoas, os grupos humanos, as culturas e os modos de organizar a sociedade; as relações de produção e de poder; e a transformação de si mesmos e do mundo. O desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive. (p. 356)</p>	INTRODUÇÃO <p>Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (p. 08)</p> <p>Competências gerais da educação básica Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (p. 09)</p> <p>A etapa do ensino fundamental – o Ensino Fundamental do contexto da Educação Básica Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar. Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário</p>
	GEOGRAFIA <p>Pretende-se possibilitar que os estudantes construam sua identidade relacionando-se com o outro (sentido de alteridade); valorizem as suas memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares; e, à medida que se alfabetizam, ampliem a sua compreensão do mundo. Em continuidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais, procura-se expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos,</p>	

Fonte: elaboração própria

Quadro 1. (continuação) – Fragmentos da BNCC, 2017, com os significantes Cidadão e Cidadania.

Currículo	Fragmentos com os significantes:	
	Cidadão	Cidadania
Base Nacional Comum Curricular, 2017	<p>econômicos e culturais do Brasil e do mundo. Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas. (p. 362)</p>	<p>que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (pp. 61-62)</p>
	<p>Assim, com o aprendizado de Geografia, os estudantes têm a oportunidade de trabalhar com conceitos que sustentam ideias plurais de natureza, território e territorialidade. Dessa forma, eles podem construir uma base de conhecimentos que incorpora os segmentos sociais culturalmente diferenciados e também os diversos tempos e ritmos naturais. Essa dimensão conceitual permite que os alunos desenvolvam aproximações e compreensões sobre os saberes científicos – a respeito da natureza, do território e da territorialidade, por exemplo – presentes nas situações cotidianas. Quanto mais um cidadão conhece os elementos físico-naturais e sua apropriação e produção, mais pode ser protagonista autônomo de melhores condições de vida. Trata-se, nessa unidade temática, de desenvolver o conceito de ambiente na perspectiva geográfica, o que se fundamenta na transformação da natureza pelo trabalho humano. Não se trata de transferir o conhecimento científico para o escolar, mas, por meio dele, permitir a compreensão dos processos naturais e da produção da natureza na sociedade capitalista. Nesse sentido, ao compreender o contexto da natureza vivida e apropriada pelos processos socioeconômicos e culturais, os alunos constroem criticidade, fator fundamental de autonomia para a vida fora da escola. (p.365)</p>	<p>GEOGRAFIA</p> <p>Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania. (p. 360)</p> <p>Em todas essas unidades, destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum. (p. 364)</p>

Fonte: elaboração própria.



Quadro 2. - Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais, 7º ano: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. (EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
	Características da população brasileira	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias	(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo. (EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.
	Desigualdade social e o trabalho	(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro. (EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas temáticos do Brasil	(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais. (EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade brasileira	(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária). (EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).

Fonte: BNCC, 2017.

Concebida para servir como referência nacional para a formulação de currículos escolares para todo o alunado da educação básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular, como um documento de caráter normativo, “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2017, p.07). E nesta atual conjuntura, apresenta-se com o propósito de garantir a promoção das competências que concretizariam, em linhas gerais, os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” das crianças e jovens do país.

Ao analisar sua introdução e seus respectivos segmentos acerca da área de Ciências Humanas e, mais especificamente da Geografia para o Ensino Fundamental, pudemos perceber certo atrelamento do significativo cidadão e do estímulo de sua ação para a cidadania associados a outros significantes, como Democracia, Solidariedade, Sociedade, Consciência Crítica e Participação.

Entendemos, portanto, que o exercício da cidadania se dará, implicitamente, a partir de uma pretensa apropriação pelos alunos dos saberes adquiridos e da utilização desses em suas relações cotidianas, no intuito de solucionar seus problemas diários. No entanto, a cidadania irá aparecer ao longo da superfície textual da BNCC como um objetivo a ser atingido, mas deslocados dos conteúdos a serem trabalhados e desenvolvidos em sala de aula, na condição de “habilidades”. Dessa maneira, a cidadania ao se colocar como “meta” a



posteriori que deverá ser alcançada e não como “práticas” a serem analisadas, desenvolvidas e discutidas, o documento não orienta para a formação de fato de um cidadão ou para a cidadania, visto que isso exige ação, realidade e execução, mesmo que essas se iniciem orientadas para o próprio sujeito escolar.

Há ainda o problema de desenvolver tal competência – bem como as outras -, sem considerar a realidade cultural, social, de gênero e espacial manifestada pelos singulares modos de ser e viver dos estudantes, já que o próprio documento ao trilhar para uma unificação de ensino em escala nacional não se atenta às particularidades e diferenças encontradas junto às crianças, adolescentes e jovens que compõem o principal grupo de estudantes da Educação Básica do país. Dessa maneira, pouco se traz de novo nesse documento no que se refere à formação do cidadão. Como afirma Silva (2019, p. 9), “aplica a mesma ‘receita’ empregada nas diretrizes e parâmetros curriculares do passado, reforçando o protagonismo dos componentes tradicionais ao tempo que isola todos os demais saberes que afetam a vida humana em escala local, regional e global”, assemelhando as competências aos conteúdos transversais ou interdisciplinares que devem ser trabalhados por vários componentes disciplinares, mas que na prática não constitui responsabilidade de ninguém.

A ressalva que fazemos em relação à parte destinada à Geografia diz respeito à introdução do debate em torno raciocínio geográfico e do pensamento espacial no documento curriculares. Apesar de não demarcar uma base teórica específica no campo da Geografia, a BNCC define o pensamento espacial como uma forma de desenvolver o raciocínio geográfico, permitindo ao aluno, a partir da articulação entre conteúdos escolares, conceitos, princípios geográficos e diferentes formas de representação espacial a compreensão da espacialidade dos fenômenos espaciais.

Nesse sentido, a Geografia na BNCC aciona o sentido de cidadania a partir dessa articulação intelectual que envolve o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, que para Cecim e Cracel (2019), é uma forma de pensamento capaz de discutir a espacialidade dos fenômenos intrincada à uma prática espacial crítico-reflexiva, tornando o aluno um indivíduo capaz de pensar e de intervir em um espaço de disputas de sentidos discursivos a partir de práticas espaciais antagônicas aos discursos hegemônicos que se manifestam no espaço geográfico, num claro movimento de ação cidadã. Mas ainda assim, é preciso aliar, como afirmam as próprias autoras, metodologias específicas para a construção desse pensamento espacial, logo, é preciso mobilizar práticas, ações, intervenções no espaço geográfico real, vivido e atuado pelos estudantes, não trabalhando apenas os conteúdos geográficos como externalidades aos alunos, mas os conteúdos associados ao cotidiano e à realidade vivida desses alunos.

Nesse mesmo sentido, Azambuja (2019, p. p. 3.646) sustenta que “a Geografia Escolar a ser então praticada com base nas definições da BNCC precisa superar as limitações descritivas até então predominantes



e orientar para uma prática de ensino-aprendizagem que inclua a concepção de raciocínio geográfico”. Defendemos, contudo, que é fundamental compreender se as práticas experimentadas, desenvolvidas ou em treinamento mobilizam a compreensão das disputas em torno dos processos de hegemonizações discursivas existentes nas cidades brasileiras, furtando-se “da prevalência incontestada de práticas espaciais heterônomas ou hegemônicas na sociedade [visto que] [...] o ensino de Geografia, enquanto uma prática espacial de significação discursiva, [pode] produzir os discursos legitimadores dessas práticas hegemônicas” (STRAFOTINI, 2018, p. 189).

E apesar da BNCC afirmar, como colocado no último item do Quadro 1, que as unidades temáticas⁶ da Geografia em todo o ensino fundamental empenham-se em relacionar o exercício da cidadania à aplicação dos conhecimentos da disciplina, não há ao longo do documento nenhuma discussão, problematização ou exemplificação dessa defesa. As especificações ligadas às unidades temáticas se reduzem a alguns quadros divididos por ano e componente curricular, fragmentadas em “objetos de conhecimento”, que seriam os conteúdos listados, que, por sua vez, são subdivididos em habilidades gerais.

O quadro referente ao 7º ano (quadro 2), o qual apresentamos aqui, resume a formação territorial do Brasil, que em outros documentos e livros didáticos se expressavam como “Geografia do Brasil”. Não há, no entanto, nenhuma recomendação para discutir tais temáticas refletindo-as a partir da realidade do aluno. A formação territorial brasileira dissociada da realidade concreta dos estudantes, e aqui destacamos a realidade urbana, a vida desses estudantes nas cidades, pode tornar-se numa abstração inatingível por parte desses estudantes. Não há tensionamentos a partir dos quais o professor possa direcionar seus alunos a pensar e agir como cidadãos inseridos como sujeitos ativos no processo de produção das dinâmicas espaciais de constituição da formação territorial brasileira.

Por fim, e mais importante, concordamos com Lopes (2012), de que ainda que o documento seja suturado pelos significantes cidadão e cidadania, esses assumem sentidos discursivos consensuados aprioristicamente que, em última instância, também fechará o sentido de democracia, em vez de oportunizar dissensos e a ampliação da esfera pública, para que os conflitos e as diferenças se multipliquem e que a democracia seja sempre um devir desse processo de conflito sempre aberto.

⁶ Na BNCC o componente Geografia foi dividido ao longo de todo o ensino fundamental em unidades temáticas, que visam trazer uma progressão nas habilidades trabalhadas. São essas unidades: 1. O Sujeito e seu lugar no mundo; 2. Conexões e escalas; 3. Mundo do trabalho; 4. Formas de representação e pensamento espacial; 5. Natureza, ambientes e qualidade de vida.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos excertos extraídos da BNCC e do debate até aqui realizado, identificamos a recorrência do discurso que preenche o significativo cidadania suturado a adjetivos como reflexivo, crítico, autônomo etc., apresentando as características essenciais que esse indivíduo deve adquirir ao longo do seu processo educacional, hegemonizando um sentido único de projeto de sociedade, vinculando a democracia a essa orientação. Lopes (2012, p. 713) afirma que assim não se “consegue superar a perspectiva racional de política, supondo que o consenso sobre as regras de funcionamento do sistema pode torná-lo mais democrático a partir de uma perspectiva de inclusão consensual de todos”. Para a autora

a defesa de certas opções curriculares, como saberes, valores, projetos e finalidades comuns, por referência a argumentos de universalização[...], do ponto de vista absoluto, não [...] parece contribuir para o processo democrático. Essa pode ser apenas uma das formas de ocultar a contingência das opções curriculares defendidas, ocultar o caráter particular desses universais e sua busca por hegemonização, de forma a atender certas demandas. (LOPES, 2012, p. 710)

Nesse sentido, como pensar a formação de um jovem cidadão em determinado lugar, via política curricular, sem considerar as diferenças e pluralidades entre as juventudes – seja relacionada ao gênero, etnia, religião ou classe – que resultarão em diferentes vivências e demandas do já tão diverso espaço urbano que ocupam?

Conforme propõe Lopes (2012), é necessário ampliar o potencial democrático desses documentos, mantendo textos abertos a negociações contextuais em que o conflito apareça, fazendo com que os processos de representação expressem suas contingências, ao invés de ocultá-las. Diante de um contexto cada vez mais urbanizado das relações sociais brasileiras, defendemos que uma das possibilidades desse conflito emergir está em torno do significativo “direito à cidade”, em que os adolescentes e jovens, bem como a própria escola se encontrem atuando ativamente no projeto político de disputar o sentido de cidade e da vida urbana a partir de suas práticas cidadãs, constituindo como cidadãos abertos às experiências democráticas de ser e viver a cidade de todos, afinal, como afirma Santos (2000, p. 151), “o cidadão é o indivíduo num lugar”, o que torna impossível cogitar a existência de uma cidadania concreta apartada do componente territorial.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza, et al. **MANIFESTO: Crítica às reformas neoliberais: prólogo do ensino de geografia**. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

APPLE, Michel. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.



- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. O Ensino de Geografia na BNCC: os percursos didáticos, das habilidades às competências. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**: políticas, linguagens e trajetórias. Campinas, SP:UNICAMP/IG, 2019, pp. 3643-3654.
- BENTO, V. R. da S.; ALMEIDA, L. F. de. A Geografia e a BNCC do Ensino Médio: uma análise dos itinerários formativos da SEE-Acre. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 05–26, 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CABRAL, Thiago Manhães; CECIM, Jéssica da Silva Rodrigues; STRAFORINI, Rafael. A realidade do aluno como tradição pedagógica em disputa na geografia escolar (1920-2020). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, p. e184, 2021.
- CECIM, Jéssica da Silva Rodrigues. **O ensino das atualidades a partir de demandas curriculares**: quais sentidos de conhecimento geográfico escolar estão em disputa? Tese (doutorado em Geografia), Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, 2021.
- CAÇÃO, Maria Izaura. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: retorno do discurso regulativo da Tylerização na educação pública. **Espaço e Currículo**, v.3, n.1, pp.380-394, março de 2010 a setembro de 2010.
- CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Número Especial EGAL, Costa Rica, II Semestre, 2011.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, 14ª Ed.
- CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. Cartografia Escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun., 2017.
- CASTELLAR, S. M. V.; DE PAULA, I. R. O PAPEL DO PENSAMENTO ESPACIAL NA CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 294–322, 2020.
- CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus: 1998.
- CAVALCANTI, Lana de S. A cidadania, o direito a cidade e a geografia escolar - Elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. **Revista GEOUSP**, nº 5 p. 41-55, 1999.
- CAVALCANTI, Lana de S. Jovens escolares e a cidade: concepções e práticas espaciais urbanas cotidianas. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n.35, Volume Especial, p. 74-86, 2013.
- CECIM, Jéssica da Silva Rodrigues; CRACEL, Viviane Lousada. O raciocínio geográfico na BNCC a partir de metodologias ativas. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**: políticas, linguagens e trajetórias. Campinas, SP:UNICAMP/IG, 2019, pp. 1575-1587.
- COSTA, H. H. C.; RODRIGUES, P. F.; STRIBEL, G. P. TEORIA CURRICULAR E GEOGRAFIA: convites à reflexão sobre a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 86–108, 2019.
- COSTA, H. H. C. “SERÍAMOS A POLÍTICA QUE CRITICAMOS?”: a interlocução do povo da Geografia na produção da BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 125–152, 2020.
- DEON, Alana Rigo; CALLAI, Helena Copetti. A Educação Escolar e a Geografia como Possibilidades de Formação para a Cidadania. **Revista Contexto & Educação**, Editora Unijuí Ano 33, nº 104, Jan./Abr. 2018.
- GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho; GIROTTO, Eduardo Donizeti. A educação pública como um direito territorial: notas para o debate. In: OLIVEIRA, Márcio Pinõn de; HAESBAERT, Rogério; RODRIGUES, Juliana Nunes. (Org.). **Ordenamento territorial urbano-regional: territórios e políticas**. Rio de Janeiro: Consequência, p. 251-272, 2021.
- GIROTTO, Eduardo D. O novo ciclo de reformas educacionais no Brasil: concepções, agentes e processos. Paulo Freire. **Revista de Pedagogia Crítica**. Año 15, nº 18 Julio – Diciembre 2017, 177-201.
- GIROTTO, Eduardo D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018.
- HARVEY, David. **Cidades Rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- HYPÓLITO, Álvaro M. BNCC, AGENDA GLOBAL E FORMAÇÃO DOCENTE. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 187–201, 2019.
- JAEHN, Lisete; FERREIRA, Márcia Serra. Perspectivas para uma História do Currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 256-272, 2012.
- JORDÃO, Gabriela Fernandes. **As disputas em torno do cidadão**: a reestruturação urbana, as políticas curriculares e a formação do jovem na cidade - qual o papel da geografia escolar? Dissertação (mestrado em Geografia). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, 2020.



- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estratégia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2011.
- LIMA, Ana Laura Godinho; GIL, Natália de Lacerda. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1125-1151, out./dez. 2016
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudanças de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, Maio/Jun/Jul/Ago, 2004.
- LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.
- LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012.
- LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Elisabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.
- MACEDO, Elisabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 891-908, out. 2015.
- MACEDO, E. F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019.
- MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J; MAINARDES, J (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Organizadores). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2.ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. – 18ªed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.
- MORETZSOHN, Sylvia Debossan. **A cidade privatizada**. Observatório da Imprensa, edição 783, 28/01/2014. Disponível em <http://observatoriodaimprensa.com.br/jornal-de-debates/_ed783_a_cidade_privatizada/> acesso em 11/01/2019.
- KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce. (Org.). **A Reforma do Ensino Médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal**. 2ed. Belo Horizonte: Traço Fino, 2022, v. 1, p. 51-84.
- PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. São Paulo: Contexto, 1998.
- POPKWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.
- PRATES, Ian; LIMA, Marcia. Desigualdades raciais no Brasil: Um desafio persistente. In: ARRETCHE, Maria. (org.). **Trajetórias das Desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Studio Nobel, 2000, 5. Ed.
- SILVA, G. de F. L.; SANTOS, E. T. dos. Implantação da BNCC no Ensino Fundamental de Geografia: desafios e perspectivas na percepção dos gestores e professores da Rede Estadual em Aquidauana/MS. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 05-31, 2022.
- SILVA, Janaína Muniz da. A Base Nacional Comum Curricular e o imperativo do direito à educação para a cidadania no Brasil: uma análise do novo curricular à luz dos objetivos gerais da Educação circunscritos no Texto Constitucional de 88. **Revista Ciência (In) Cena**. Vol. 1 No. 8 Salvador, Bahia, 2019.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, 2 ed.
- SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Organizadores). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2.ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.
- STRAFORINI, Rafael. O ensino da Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v.32, p.175 - 195, 2018.



STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004, v.1. p.188.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 91–107, 2019.