

POR ONDE ANDA O TERRITÓRIO NA BNC?

uma análise preliminar da seleção curricular¹

¿DÓNDE QUEDA EL TERRITORIO EN EL BNC?

Un análisis preliminar de la selección curricular

ANA ANGELITA ROCHA

Doutora em Educação

Professora da Faculdade de Educação da UFRJ

geo.ana.angelita@gmail.com

RESUMO: ESTE ENSAIO PRETENDE EXPLORAR O DOCUMENTO PRELIMINAR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BCN), CUJA VERSÃO DEFINITIVA É PREVISTA PARA O PRIMEIRO SEMESTRE DE 2016, EM QUE COMUNICA UM PROJETO DE SELEÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR PARA TODA EDUCAÇÃO BÁSICA. SUSPEITO DE QUE ESTA VERSÃO DO DOCUMENTO SILENCIA QUESTÕES INEGOCIÁVEIS DO QUE ACREDITAMOS COMO PRINCÍPIO DO ENSINO DA GEOGRAFIA: A DIMENSÃO POLÍTICA. SE COLETIVAMENTE APOSTAMOS NA DIMENSÃO DE TERRITÓRIO COMO AGENCIAMENTO, COMO CONCEITO QUE SE ORGANIZA NA INDISSOCIABILIDADE ESPAÇO-TEMPO E QUE DÁ VISIBILIDADE À DINÂMICA SOCIAL EM TORNO DE QUALQUER PRODUÇÃO IDENTITÁRIA (HAESBAERT, 2014), SUSPEITAMOS QUE, POR ORA, A CONCEPÇÃO RESTRITA DO TERRITÓRIO COMO OBJETO SILENCIA AS CAMADAS DO CONFLITO. EMERGE DAÍ A NOSSA DESCONFIANÇA SOBRE O ESVAZIAMENTO POLÍTICO PROPOSTO PELA AGENDA DA BASE COMUM.

PALAVRAS-CHAVE: CURRÍCULO DE GEOGRAFIA; BASE COMUM; TERRITÓRIO.

RESÚMEN: ESTE ENSAYO TIENE COMO OBJETIVO EXPLORAR EL PROYECTO DE DOCUMENTO DEL CURRÍCULO NACIONAL BASE COMÚN (BCN), CUYA VERSIÓN FINAL ESTÁ PREVISTA PARA EL PRIMER SEMESTRE DE 2016, EN LA QUE SE COMUNICA UN CONOCIMIENTO ESCOLAR DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS PARA TODA LA EDUCACIÓN BÁSICA. SOSPECHO QUE ESTA VERSIÓN DEL DOCUMENTO PRESENTA CUESTIONES NO NEGOCIABLES DE LO QUE CREEMOS COMO PRINCIPIO DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: LA DIMENSIÓN POLÍTICA. COLECTIVAMENTE CREEMOS EN EL TERRITORIO COMO LA AGENCIA, COMO UN CONCEPTO QUE SE ORGANIZA EN LA INSEPARABILIDAD DEL ESPACIO-TIEMPO Y CON LA VISIBILIDAD DE LAS DINÁMICAS SOCIALES EN TORNO A LAS PRODUCCIONES DE IDENTIDAD (HAESBAERT, 2014), SOSPECHO QUE LA CONCEPCIÓN RESTRINGIDA DEL TERRITORIO COMO OBJETO SILENCIA LAS CAPAS DE CONFLICTO.

PALABRAS-CLAVE: ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA; PROGRAMA; TERRITORIO.

INTRODUÇÃO

Este ensaio anseia explorar um documento inacabado. O documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BCN), cuja versão definitiva é prevista para o primeiro semestre de 2016, comunica um projeto de seleção do conhecimento escolar para toda educação básica. Um documento

ambicioso que enumera os saberes a serem aprendidos, ensinados e avaliados. Para tanto, tratamos de um momento agudo da reforma curricular que impacta, seguramente, o trabalho e a satisfação do professor. Por esta razão, este ensaio não se restringe às análises de um documento, mas das justificativas que garantem alguns saberes disciplinares, alguns sentidos de mundo, algumas interpre-

tações da vida que validam a geografia na escola. Então, não seria exagero afirmar que este ensaio trata das garantias e das validades dos saberes escolares. O que nos intriga é que numa conjuntura de insegurança política, em que o imperativo é a dúvida, um documento, como a BCN, comunica certezas de impacto na geração futura.

Suspeitamos de que esta versão do documento silencia questões inegociáveis do que acreditamos como princípio do ensino da Geografia: a dimensão política. Com esta suspeita, organizamos este ensaio em dois movimentos que chamamos de “exploratórios”. No primeiro, que intitulamos de “Uma exploração preliminar”, vasculhamos o texto curricular, procurando descrevê-lo e identificar as potencialidades, os limites e os desafios propostos nesta comunicação da geografia escolar. No segundo movimento, chamado aqui de “Explorações para traçar linhas de fuga”, argumentamos mais sobre como documento poderia fomentar o debate sobre as finalidades da Geografia na Escola. Diante de um marco legal com intencionalidades que impactam o trabalho docente, é urgente “a desterritorialização” do texto curricular, o fazer fugir, para alimentar uma agenda propositiva da Geografia na escola. Isso começa por enumerar conteúdos inegociáveis, em torno daqueles que a comunidade geográfica (professores e cientistas) consideram como princípios que justificam o ensino da disciplina.

UMA EXPLORAÇÃO PRELIMINAR

Trata-se de um documento denso, mas de fácil leitura. Isso não retira a complexidade das afirmativas em função da vontade pública de apontar trajetórias escolares. Com mais de 300 páginas, o documento apresenta os objetivos para a educação básica, descreve as finalidades para cada área e ainda enumera as suas funções éticas e morais da escola. Ainda que reiteradamente afirme sua condição de consultivo, como não interventor no cotidiano escolar, o que chama atenção, sem dúvida, não é somente o caráter prescritivo do documento, mas a dimensão liberal adotada, por exemplo, na definição da “religião”

como componente curricular na área das ciências humanas. Talvez, aquela seria uma resposta às reivindicações, por ora hegemônicas, de projetos mais conservadores?

Outras marcas de caráter liberal do documento estão em torno das significações de “percursos de aprendizagem” ou de “direitos de aprendizagens”. Os formuladores do texto propuseram doze objetivos educacionais e os nomearam de “direitos à educação”, com flagrante destaque para o discurso da formação para o trabalho como projeto de vida. Interessante notar que tais marcadores do projeto liberal se hibridizam com outras reivindicações de distintos grupos políticos que disputam a agenda educacional.

Para fins de evidenciar tal argumentação, caberia, brevemente, explorar a expressão “direito à educação” associada diretamente à centralidade do discurso do trabalho como projeto de vida:

experimental e desenvolver habilidades de trabalho, se informar sobre condições de acesso à formação profissional e acadêmico, sobre oportunidades de engajamento na produção e oferta de bens e serviços, para programar prosseguimento de estudos ou ingresso no mundo do trabalho (BRASIL, 2015: P. 8, grifos nossos).

O culto fetichizado ao mundo do trabalho, que na sociedade contemporânea se metamorfosea no mundo da ocupação, da flexibilidade e da instabilidade, como nos ensina Ricardo Antunes (2002) em seu contundente “Adeus ao mundo do trabalho?”, é a espinha dorsal do documento cuja proposição final revisará os fundamentos da educação básica. Com efeito, qualquer marcador curricular carrega o compromisso da formação para o trabalho, mas a especificidade deste texto está na individuação deste princípio. Não seria desnecessário dizer que as “bases” reatualizam o discurso tecnicista, fundador dos programas curriculares da década de 40, privilegiando, por exemplo, as orientações de Ralph Tyler (1981). De fato, a dimensão individual do texto se amalgama aos princípios da “pedagogia empreendedora”²,

agora nas cristas das ondas das entidades públicas e privadas que disputam projetos educacionais.

Se, por um lado, estamos de acordo de que a centralidade do trabalho é uma característica comum dos textos curriculares de escala nacional, a forma de concebê-la e comunicá-la, por outro lado, apresenta distintas performances. O texto articula diferentes perspectivas curriculares para reivindicar a relação entre indivíduo e trabalho, articulando, por exemplo, a agenda da educação popular, como garantias dos direitos coletivos, à linguagem das competências e habilidades.

Suspeitamos que o esforço do texto em fortalecer a significação de “direito de aprendizagem” hegemoniza um sentido de “formação para o trabalho” que aprofunda a dicotomia entre ensino profissional e propedêutico. Ou seja, forja-se a metonímia do profissional como instrumental. Dessa forma, supomos que ao não superar a dicotomia, o grupo que definiu ou influenciou tal proposição não defende uma perspectiva de escola unitária, conforme uma leitura Gramsci que vislumbra um projeto integrador para a formação humana. De fato, é limitador pensar hoje uma escola democrática que sonegue a dimensão do trabalho. Mas, é constrangedor encarmos uma reivindicação para o mundo do trabalho que castre outros projetos para formação das gerações futuras. No nosso entender, esse é um momento dramático do documento, ao vislumbrar a sinonímia entre mundo do trabalho e projeto de vida.

Por esta razão, nos interessa focar mais detidamente nas sinalizações de futuro indicadas, por exemplo, nas proposições para o Ensino Médio. Apesar de o documento afirmar que não procura a prescrição ao comunicar os objetivos educacionais, ano a ano, por componente curricular, é fato que tal redação é tomada aqui como evidência para divulgar de forma simplificada e precisa os conteúdos eleitos aos sistemas educacionais e aos editores de livros didáticos. Afinal, o documento é apresentado como principal subsídio para produção nacional de material didático. Para tanto, convém reproduzir outro fragmento que retrata a incompletude do texto e sua vontade de ser reorganizado pelo cotidiano escolar: “Novos arranjos

na distribuição [conteúdos] a cada ano são não apenas possíveis como desejáveis, considerando as especificidades locais e a articulação entre a parte comum e diversificada” (BRASIL, 2015, p. 16).

Em outras palavras, o texto curricular justifica uma seleção que não abandona agendas educacionais locais, regionais, presentes, por exemplo, na potencialidade de implementação de estratégias e procedimentos particulares, a chamada parte diversificada. Contudo, o documento, ao apresentar os “direitos de aprendizagem” e ao facilitar a comunicação dos objetos a serem ensinados, não garante que demandas particulares sejam atendidas. Um aspecto que aqui questionamos se de fato o texto ampara a autonomia do professor e os desejos da comunidade escolar.

Interessante notar que o documento, na sua parte introdutória, se fundamenta na ambiguidade entre organizações curriculares mais integradoras com outras mais disciplinares. Como evidência desta ambiguidade temos o silenciamento da palavra “disciplina” em substituição ao “componente curricular”, contidos em áreas do conhecimento, reconhecidamente como conjunto integrador de outras disciplinas. Essa proposta discursiva, para nomear os saberes eleitos, tem uma implicação imediata na distribuição dos validados, dos regimes de verdade que, de fato, serão objeto de ensino. Observem ainda que a distribuição é dependente do chamado “direito de aprendizagem”, dimensão de base intensamente comportamentalista que estrutura a proposição curricular.

Com essa impressão inicial do documento, de sua marcação baseada na inspiração comportamentalista e na sinonímia entre projeto de vida e formação para trabalho, que reatualiza a dimensão tecnicista focada nos fazeres do indivíduo, opero aqui com a suspeita de que não lidamos com um documento que estimule a dimensão geográfica para tratar de temáticas políticas que autorizam projetos emancipatórios e reivindicações populares.

Por esta razão, proponho agora, uma pergunta: qual o “lugar” do conceito de território nas definições das Ciências Humanas no Ensino

Médio? Caberia voltarmos o nosso olhar para uma das afirmações dos objetivos gerais para o Ensino Médio que assegura essa área no documento curricular: “Compreender a relação entre sociedade e natureza como processo criador e transformador do **espaço ocupado por homens e mulheres entendidos também como produtos do mesmo processo**” (BRASIL, 2015, p. 239, grifos nossos).

Esta afirmativa seria uma das garantias da proposição curricular que justificam o ensino das “humanas” e a única afirmativa que verbaliza a centralidade do conceito de espaço. Contudo, ainda que numa primeira leitura a comunicação deste objetivo pareça simplória e bastante superficial, perguntamos o porquê do fragmentar os sujeitos, ao sinalizar a dimensão individual “homem

e mulher” que, de certa forma, esvazia a coletividade, isto é, a dimensão orgânica que inaugura o espaço como “sistema de objetos e ações”.

Interessante lembrar que outros documentos recentes das políticas curriculares comunicaram as funções das “humanas”, bem como, as justificaram nas definições curriculares. Contudo, não há nessa apresentação do documento uma explicação sobre o abandono dos documentos recentes, ainda que a versão preliminar das bases tratasse de um amadurecimento, ou melhor, de uma revisão da política curricular. Para tanto, o documento se limitou a recuperar uma listagem dos marcos legais que o antecederam, como se verifica resumidamente na Tabela 1, presente no Portal de Consulta Pública, veiculado e gerido pelo MEC.

1996	Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1
1997	Organização e Publicação das Edições dos Parâmetros Curriculares Nacionais São consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano
1998	São consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.
2000	Divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os Princípio-RS da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.
2008 2010	Instituído o Programa Currículo em Movimento, voltado para todos os segmentos da Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=935&id=13449&option=com_content&view=article
2010	A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Dons) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Link para a Resolução n. 4: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf
2010	A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em 2010 é lançado o documento. Link para o DCN para a Educação Infantil: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf
2011	A Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Link para a Resolução: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf
2012	A Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Link para a Resolução: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid=
2015	A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Link para Portaria de Nomeação: http://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secas-1-18-06-2015-pg-16 Em 30 de julho de 2015 é lançado o Portal da Base Nacional Comum Curricular, que apresenta ao público o processo de elaboração da BNC e estabelece canais de comunicação e participação da sociedade neste processo.

Tabela 1 | *Dos recentes marcos legais curriculares brasileiros.* Fonte: Portal da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2015, adaptado).

Tendo em vista essa percepção de que o documento esvazia potenciais significações de território, caberia rever no texto expressões e afirmativas que definam o arcabouço conceitual da Geografia. Nesse momento da nossa reflexão, convém uma breve comparação entre o atual texto da Base Comum e os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, especialmente aquelas seções dedicadas à Geografia. Operamos aqui com o pressuposto de que os PCN foram documentos propositivos que buscaram divulgar a seleção dos conteúdos e que igualmente as BCN comunicam intencionalidades para formação das gerações futuras. Portanto, em comum, os documentos podem ser percebidos como prescritivos, que veiculam os objetivos e as organizações curriculares.

No que diz respeito aos PCN, todas as edições (1999, 2006, esta com o nome de Orientações) divulgavam, então, uma seleção curricular, que além de estar acompanhada com alguns princípios de procedimentos pedagógicos, há, ao final de cada seção, a apresentação dos referenciais bibliográficos que sustentaram os processos curriculares. Apesar desses documentos terem sido produzidos numa conjuntura de reformas do Estado com orientação deliberadamente liberal, nos anos 1990, os documentos transitavam entre as bases comportamentalistas com direção às competências e às proposições dos saberes de referência. Não por acaso, os PCNS valorizavam a dimensão epistemológica, com os conceitos estruturantes e, principalmente, ao final de cada edição havia a apresentação da bibliografia que sustentou a redação da proposição curricular.

Então, convém reconhecer aqui que nas edições dos PCN houve um esforço em relacionar o saber escolar com a referência acadêmica, ainda que se predominasse uma relação verticalizada. No atual texto da base, ainda que a comunicação dos saberes negocie com as comunidades disciplinares, ele não veicula a seleção curricular a partir da centralidade dos conceitos, nem há uma bibliografia ao final da redação. Talvez, essa seja a principal diferença entre esses documentos. Nossa reflexão intui que o que predomina na redação da Base Comum é a vontade de divulgar os eleitos,

com recursos textuais mais enxutos, sem ater-se à sua repercussão na comunidade acadêmica. O que explica, por exemplo, a ausência de referências teóricas para sustentar a enumeração dos conteúdos.

Essa comparação entre os documentos nos auxilia na análise de como o conceito de “território”, assim como outros conceitos geográficos deixam de ser centrais na proposição curricular no Ensino Médio. Outra evidência de tal esvaziamento ou silenciamento se baseia na própria justificativa do ensino da Geografia, em que se restringe à análise do presente doméstico, imediato. Logo, no nosso ver, o predomínio do discurso espaço/cotidiano presente nessa versão curricular constrange a operação espaço-tempo, para significar produções de subjetividades coletivas. Ou seja, a geografia eleita pela Base se restringiria às “intervenções e proposições para situações de suas vidas” no presente (2015, p. 265). Importante esclarecer que aqui tal análise não se furta em reconhecer a função da leitura do cotidiano no ensino da Geografia, mas questiona se, de fato, sua hegemonia no texto curricular interferiria nas aprendizagens de lógicas espaciais que dependam de outras articulações escalares e significações espaço-tempo.

Além dos doze “direitos à aprendizagem”, o documento preliminar propõe quatro dimensões formativas para a Geografia Escolar, a saber: “o sujeito e o mundo”; “o lugar e o mundo”; “as linguagens e o mundo”, “as responsabilidades e o mundo”. Entendo que em todas as quatro dimensões há o predomínio do protagonismo individual na produção do espaço e na concepção do espaço. Os processos de subjetivação como individualização hegemônicas, por exemplo, o significado de lugar, evidentes em fragmentos de definição do documento. Para sustentar tal afirmativa, proponho uma brevíssima análise das concepções de território, considerando exclusivamente essa versão preliminar da “Base”.

EXPLORAÇÕES PARA TRAÇAR LINHAS DE FUGA

Considerando os limites deste ensaio, apresento a reflexão dos efeitos de sentidos

provocados pela dimensão “responsabilidades e o mundo”, eixo curricular que estrutura a seleção de conteúdos, particularmente no Ensino Médio. Para fins de evidenciar tal argumentação, recorro um dos objetivos sobre a seção do documento chamada de “as responsabilidades e o mundo”, especialmente a da Geografia no Segundo ano do Ensino Médio:

Práticas de invenção e de cuidado com o mundo se fortalecem em análises da exploração de tecnologias, de energia, do ambiente, do trabalho humano, fundamentando a avaliação e a adoção de atitudes de consumo responsável, de promoção de sustentabilidade e de solidariedade planetária. (BRASIL, 2015, P.267, grifos nossos).

Então, por onde andaria o território na significação do eixo curricular “responsabilidade com o mundo”? O fragmento acima deixa perceptível o silenciamento dos conflitos, como uma característica preponderante do documento. Seja sob o nome “direito de aprendizagem” ou “consumo responsável”, o projeto de subjetivação eleito pelo documento retrata um projeto das responsabilidades individuais.

O esvaziamento da concepção coletiva do espaço está em silenciar, por exemplo, o conceito de “território”, ainda que a palavra “território” apareça 21 vezes³ entre as páginas 265-282, aquelas dedicadas a delimitar a geografia escolar. Uma rápida busca pode identificar que a significação entre conflito e território, este como matriz subjetiva, acontece exclusivamente no quarto ano do ensino fundamental, também no eixo curricular “responsabilidades do mundo (CHGE4FOA047): Identificar e compreender afinidades, **conflitos e tensões entre pessoas e grupos** como dinâmicas sociais que contribuem para definição e disputa de território” (BRASIL, 2015, 272, grifos nossos).

No decorrer do texto, território foi empregado como totalidade, autorizado por uma lógica de contiguidade, por exemplo, como procedimento para análise do Brasil. Outro momento, em

que a Educação básica reivindicaria fortemente a concepção de território no ensino médio seria num dos objetivos educacionais do terceiro ano do Ensino Médio (CHGE3MOA147, grifos nossos), propondo a análise da “produção de territórios e territorialidades **a partir de coletividades**, organizações e movimentos sociais, populações tradicionais e políticas públicas” (p.282).

Uma interpretação possível para valorizar a concepção de território na Geografia Escolar, seria, logo, a que promova a indissociabilidade entre sujeito-objeto. Tal reflexão permite inferir se as lacunas e os silêncios dos textos curriculares repousam nas agendas de futuro, nos projetos políticos, que retiram a subjetividade do território e o restringem à definição de objeto. Essa é a dramaturgia da seleção curricular da Geografia Escolar. Por isso, é indispensável no estabelecimento de um marco legal para educação básica, discutirmos quais são os sentidos geográficos inegociáveis, aqueles que adotamos como princípio para uma agenda política. Logo, trabalhamos com o pressuposto de que para a definição da pauta política na escola deveríamos assegurar a potência do conteúdo disciplinar (GABRIEL & MORAES, 2013) para precisar a dimensão ideológica e epistemológica do currículo. Com efeito, caberia às comunidades disciplinares, não exclusivamente, claro, a função política de continuamente reivindicar qual conteúdo seja inegociável, aqueles que contingencialmente são hegemônicos no projeto de escolarização da Geografia.

Se apostamos na dimensão de território como agenciamento, como conceito que se organiza na indissociabilidade espaço-tempo e que dá visibilidade à dinâmica social em torno de qualquer produção identitária (HAESBAERT, 2014), suspeito que, por ora, a concepção restrita do território como objeto silencia as camadas do conflito. Emerge daí nossa desconfiança sobre o esvaziamento político proposto pela agenda da Base Comum. Tal proposta de seleção curricular, na minha opinião, é profundamente mais impactante para os grupos mais vulneráveis.

Na minha breve passagem por um Colégio Estadual, na zona rural da serra fluminense, me

deparei com uma cena que nenhuma referência acadêmica seria capaz de retratar e que expõe a centralidade da agenda educacional como matriz política para a formação das gerações futuras. A imagem que me reporto é a seguinte: Jovens Lavradores lavando os pés antes de entrarem na escola. Naquela cena, tão cotidiana e infelizmente tão naturalizada, pude somente sentir o quanto a escola é fechada para o mundo, para as coisas verdadeiramente importantes para o mundo.

Com base nesse sentimento, poderíamos oxigenar um significado de “responsabilidade” marginalizado pela perspectiva da “pedagogia empreendedora”, agora tão demandada por distintas entidades educacionais. Afinal, uma agenda educacional pautada na pedagogia empreendedora poderia negar a existência desses jovens, dos seus desejos. De fato, como pensar nas potencialidades locais, sublimando a estrutura fundiária? Como reverberar o consumo responsável, silenciando a vontade coletiva pela justiça? Como investir na solidariedade planetária, sem desafiar as lógicas territoriais?

Essas perguntas já foram ditas noutros momentos. Não por nós. A Educação Popular, forjada, vingada nos movimentos populares, sentida e traduzida e ressignificada especialmente por Paulo Freire, se empenhou na divulgação das reivindicações de uma estrutura escolar para os mais vulneráveis. Porque aqueles Lavradores são o foco da pauta da Educação Popular. E tal experiência produz o compromisso sobre o profundo senso de justiça e de esperança que a experiência escolar precisa garantir.

Dessa forma, considerando a epistemologia escolar como princípio político, questiono-me sobre a centralidade do discurso da sustentabilidade e do consumo como organizadores da seleção curricular privilegiada no documento, evidente, por exemplo, no seguinte fragmento: “Debater fatos, situações e processos que evidenciam a relação **entre o consumo e utilização dos recursos naturais, em diferentes escalas, desenvolvendo uma ética da sustentabilidade global e planetária**” (p.282, grifos nossos).

Tal objetivo educacional proposto pela Base,

no meu ver, não sublinha o conflito na relação colonial na exploração da natureza e, muitas vezes, o discurso da sustentabilidade planetária poderia escamotear essa relação desigual. Reconhecendo o caráter limitado do objetivo de aprendizagem ao centralizar o debate geográfico no discurso do “consumo responsável”, nesse momento, volto-me para a linguagem da possibilidade, com o fim de vislumbrar linhas de fuga, no entender deleuziano, “desterritorializar” o pensamento do documento, recriando outros agenciamentos, o reterritorializando.

Essa forma de interpretar os documentos, com o foco na exploração das linhas de fuga, pode ser percebida como uma agenda anterior, ou seja, a meta primeira para a organização docente propor uma revisão curricular, ainda que o texto original induza à prescrição. Com esta proposta das linhas de fuga da BCN, reconheço a atuação indispensável do professor no ressignificar o marco legal. Para fins de análise do território, mais especificamente, aposto nas oportunas reflexões feitas por Haesbaert em parceria com Bruce (2009) e as recontextualizo no cenário de definição curricular:

Isto significa dizer que a vida é um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, estamos sempre passando de um território para outro, abandonando territórios, fundando novos. A escala espacial e a temporalidade é que são distintas. No cotidiano, a dinâmica mais comum é passarmos de um território para outro. É uma des desterritorialização cotidiana, onde se abandona, mas não se destrói o território abandonado. (HAESBAERT, R; BRUCE, G., 2009, p. 12)

Se, de fato, ainda atuamos na defesa dos princípios da educação como democracia talvez fosse mais oportuno ressignificar o nacional na política curricular. Ou seja, ao contrário de algumas críticas que reivindicam a primazia do particular para a defesa da diferença, reconhecemos no nacional a potencialidade para assegurar os direitos dos grupos minoritários ou mais vulne-

ráveis. Logo, nossos olhos quando se voltam ao documento, vasculham as linhas de fuga para validar verdades que fortalecem a justificativa do ensino da geografia: isto é, seu caráter político.

Assim, talvez, uma das estratégias é resgatar os documentos anteriores e identificar a função do território para o ensino da disciplina. A partir desse painel, precisamos assumir o protagonismo docente na construção dessa pauta, reconhecendo como operamos com as epistemologias e procedimentos em torno do território em nossas aulas. As linhas de fuga, como tática para rever um marco legal nos desafiam, sem dúvida, para o debate sobre o papel da geografia na escola, ou sobre como a defendemos e, principalmente, como a definimos.

CONCLUSÕES INCOMPLETAS

A análise de um texto preliminar, como da BCN, é um trabalho incompleto, também por se tratar de uma versão não finalizada. Mas, lembro que toda análise de um texto curricular é uma interpretação inacabada. A natureza dos textos que comunicam os objetos de ensino é dinâmica sempre sujeita às reinterpretações e recontextualizações. Contudo, a BCN propõe-se um texto preciso que veiculará os ensináveis em todos os segmentos da educação básica, ou seja, uma ambição de formação de gerações futuras que se afirma como inquestionável.

Os críticos às BCN vêm atuando no debate que refutam a proposta nacional. Em outras palavras, muitos recusam a possibilidade de um texto em escala nacional (LOPES, 2015). Como professora de Geografia e atenta ao debate da política curricular, entendo que tal via de combate à BCN pode fragilizar a própria potencialidade de uma política de escala que é justamente proteger direitos de minorias. Logo, nossa leitura da BCN não trata de minimizar o nacional, mas entendê-lo como política de escala que salvaguarda os agenciamentos para pensar o conflito e a justiça. Por esta razão, nos parece oportuno um julgamento sobre como o “território” é concebido no documento. Sem dúvida, nos preocupa a primazia da técnica,

das performances individuais e sobretudo o silenciamento do conflito, a partir, por exemplo, da definição dos “direitos de aprendizagem” ou das “responsabilidades”.

Com efeito, este ensaio defende o protagonismo docente na feitura do marco legal, não apenas como personagem consultivo dessa narrativa. De fato, percebemos que a relação do MEC com as escolas se restringe ao caráter do referendo, questionando, assim, a centralidade do professor no processo de definição curricular.

Contudo, no meu ver, é imprudente pensar no marco legal como adereço da escola. No painel das políticas educacionais performativas, intimamente atreladas ao sistema de avaliação em larga escala, a BCN é um texto que provavelmente subsidiará as avaliações externas e intervirá no cotidiano escolar e, possivelmente, na estabilidade e na remuneração do trabalho docente. Por esse motivo, defendo o debate curricular, a partir da metáfora da instalação artística “O Livro da Carne”, e autoria de Arthur Barrio (Figura 1).



Figura 1 | Reprodução da instalação artística “O Livro da Carne”.
Fonte: Arthur Barrio (1978-9)⁴

Os textos curriculares, na sua expressão democrática, devem permanecer de natureza perecível. Eles comunicam proposições para a escola e deveriam ser afirmados como questionáveis e contingenciais, todavia, veiculariam alguns compromissos. Com efeito, a concepção de currículo com a qual trabalhamos independe de sua nomeação, por ser resultante de uma negociação incompleta, um universal que se fragiliza continuamente. Sejam diretrizes, parâmetros ou

base, os textos curriculares divulgam, inclusive, como o presente controla a geração futura. Certamente, são regulações, mas, na dimensão democrática precisam preservar seu caráter precíval, para garantir o perene porvir. Quando autocráticos, os textos curriculares se fundam no mensurável, no inquestionável, no comum. Assim, suspeito que as perspectivas que talvez inauguram o novo marco legal para educação brasileira, cuja versão definitiva possivelmente será divulgada em 2016 – ainda que o país esteja imerso em inseguranças e incertezas – interditam a possibilidade de mudança, de aliança para novas pautas e outras lutas.

NOTAS

- 1 Versão preliminar deste texto foi proferida na Mesa “Currículo e Ensino de Geografia: Questões Contemporâneas”, no I Colóquio de Educação Geográfica do Colégio Pedro II, Campus Realengo II, realizado no dia 29 de outubro de 2015. O título deste ensaio é livremente inspirado na obra do Professor Ruy Moreira (2006), “Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica”, em que aponta a complexidade da trajetória epistemológica e ideológica da disciplina. Por esta razão, a inspiração do presente texto está em questionar o conhecimento escolar, especialmente nos documentos curriculares, reconhecendo a centralidade do território como princípio do projeto pedagógico.
- 2 A “Pedagogia Empreendedora” é percebida aqui como concepção educacional que incorpora o discurso do empreendedorismo como princípio de aprendizagem. Para aprofundar tal discussão, convém uma análise crítica do portal: <https://fernandodolabela.wordpress.com/servicos-oferecidos/pedagogia-empresendedora/>. Acesso em outubro de 2015.
- 3 Páginas com indicações da palavra território: 270 (3), 271(1), 272(1), 273 (1), 274 (1), 275 (1), 276(3), 277(1), 278 (2), 279(2), 282(3).
- 4 Instalação “Livro da Carne” de Arthur Barrio (1978-9), com registro de Louis D. Haneuse.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Adeus ao mundo do trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 15 out. 2015.
- GABRIEL, C. & MORAES, M. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, v. 45, n. 31 jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5105>. Acesso em: 10 set. 2014.
- HAESBAERT, R; BRUCE, G. **A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari**. Revista GEOgraphia, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/74/72> Acesso em: 15 out. 2015.
- HAESBAERT, R. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2014.
- LOPES, A.C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Revista da Educação na UnB, v. 21, n. 45, p. 455-466. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735>. Acesso em: 10 out. 2014.
- MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica da Geografia. São Paulo: Contexto, 2006.
- TYLER, R.W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1981.