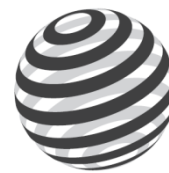




arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

TERRITÓRIO EM DISPUTA NA POLÍTICA CURRICULAR: SENTIDOS E NORMATIVIDADES EM JOGO NA BNCC DE GEOGRAFIA

Matheus Lucas dos Santos Silva¹

Introdução

Este artigo tem como objetivo problematizar a noção de território presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do componente curricular de Geografia. Destaca-se os limites de uma noção de território como perspectiva universalizante, constituída por interesses que privilegiam tanto a condição de território usado (Santos, 2006) quanto a dimensão jurídico-política fundamentada nas relações de poder do Estado (Raffestin, 1993; Haesbaert, 2004), com vistas a mobilizá-lo na Educação em Geografia (Brasil, 2018). Com isso, pretende-se demonstrar que a fixação de sentidos territoriais na política curricular de Geografia constitui uma tentativa de restringir as múltiplas formas de produzir sentidos geográficos a ser trabalhado com os contextos escolares.

Busca-se tensionar a normatividade imposta pela BNCC de Geografia, ao defender que existem outras formas de interpretar as relações com/no mundo que escapam das leituras da epistemologia geográfica-científica, como é o caso das interpretações indígenas e quilombolas, sem pretender esgotar outras expressões possíveis. Propõe-se interromper o uso do termo território como estático na política curricular, abrindo espaço para um debate sobre seus diferentes significados nas disputas por outras formas de produzir as Geografias escolares. Neste trabalho, entende-se que outros caminhos para se fazer Geografia na escola são aqueles que destoam das leituras padronizadas para o campo disciplinar, mas que também compõem parte de leituras de mundos.

A consideração de múltiplas interpretações dos sentidos territoriais abre a possibilidade de desafiar o modelo de conhecimento único que associa habilidades e competências à qualidade da Educação, deslocando a ideia de que existe um saber válido, previamente definido, a ser desenvolvido no espaço escolar (Costa; Lopes, 2018). Desse modo, aceitar a normatividade curricular implica o risco de conferir centralidade a determinadas formas de conhecimento, reduzindo as possibilidades de disputa em torno do que pode ser mobilizado no espaço escolar. A estabilização de um único horizonte de conhecimento tende a restringir a emergência de outras formas de significação, enfraquecendo o caráter democrático da experiência escolar.

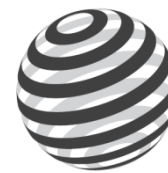
¹ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). matheuslucassilva5@gmail.com



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

A defesa de uma base nacional comum incorre na tentativa de obstruir o fluxo da diferença ao postular a possibilidade de se pensar os fenômenos geográficos de modo homogêneo em todas as escolas do país. Além disso, ignora-se as particularidades de cada contexto ao assumir que diferentes realidades sociais devem ser tratadas com as mesmas abordagens pedagógicas e geográficas. Em consonância com Silva e Costa (2026), entende-se que a BNCC de Geografia integra uma política curricular que menospreza a construção de sentidos desconhecidos e imprevisíveis, favorecendo a padronização como garantia de um processo de produção de conhecimento considerado seguro.

Desse modo, lança-se mão de uma leitura curricular de cunho pós-estrutural e pós-fundacional, para pensar como a BNCC de Geografia expressa fundamentos fixos que tendem a limitar a produção discursiva de leituras geográficas de território. Recorre-se à Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) e Laclau (2011) como estratégia teórico-interpretativa para pensar de que modo as articulações discursivas lutam para hegemonizar significantes que tentam produzir significados únicos, ainda que de maneira provisória e contingencial, no âmbito da política curricular.

Abordar a Política de Currículo de Geografia através da Teoria do Discurso

A abordagem das políticas de currículo por meio da Teoria do Discurso (TD) de Laclau e Mouffe (2015) e Laclau (2011) vem ganhando espaço no campo disciplinar de Geografia. As pesquisas de Straforini (2018), Straforini e Lemos (2020), Costa (2021), Rocha (2022), André (2023), Freitas (2023) e Silva (2025) são alguns exemplos de movimentos que lançam mão da TD como uma estratégia teórico-interpretativa nas pesquisas que envolvem currículo e Geografia. Ainda que Laclau e Mouffe (2015) e Laclau (2011) não tenham a menor preocupação com a Educação em seus trabalhos, mas sim com a própria política em si, tal teorização tem contribuído para a compreensão das disputas discursivas que buscam fixar a compreensão do que seriam os sentidos de currículo, conhecimento, Geografia escolar, entre outros nomes nas políticas curriculares no Brasil.

Em consonância com as pesquisas anteriormente citadas sobre a incorporação da Teoria do Discurso às discussões acerca do currículo e da Geografia, esta pesquisa inscreve-se nessa luta política ao utilizar tal teorização para interpretar a noção de território na BNCC. Um dos primeiros aspectos a considerar consiste na compreensão de que uma política curricular envolve uma disputa pela significação do que se entende por currículo (Lopes, 2015). Para isso, é preciso considerar que, pela Teoria do Discurso, o modo como as relações sociais são compreendidas é feito de outra maneira. Na TD, entende-se que as relações sociais são mobilizadas pela formação de discursos enquanto estrutura descentrada, desvinculada do foco no modelo econômico. Nesse sentido, uma estrutura desprovida de um centro estável se forma contingencialmente devido a uma articulação discursiva que busca combater um inimigo comum na política (Laclau, 2011).

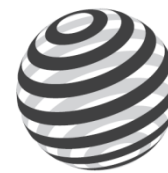
Outro aspecto relevante é que todo centro constituído na política possui caráter provisório, uma vez que resulta de articulações contingentes que podem ser desfeitas e reorganizadas. Desse modo, não há estabilização definitiva nem sustentação em um fundamento único (Lopes; Macedo, 2011; Lopes, 2015). Compreender o discurso para além de uma estrutura rígida e permanente implica reconhecer a impossibilidade de seu fechamento pleno ou de sua significação última. Em outras palavras, o caráter efêmero dos centros que se formam na política demonstra que nada é fixo, há sempre uma outra disputa no terreno da linguagem. Entretanto, com frequência, as articulações discursivas tentam fechar o campo da discursividade por meio de uma perspectiva hegemônica,



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

movidas pela necessidade de se defender daquilo que as interpela como ameaça naquele contexto.

Como destaca Lopes (2015), a política de que se trata aqui não se define por posições de direita ou esquerda, mas se inscreve na ordem do acontecimento. Ela não se subordina à ação de um sujeito ou de um agente previamente determinado; acontece em circunstâncias específicas, no compromisso e na responsabilidade de responder ao que interpela. Nesse sentido, não há um centro definitivo capaz de ordenar o político. Isto é, toda centralidade que se forma é precária e provisória, pois permanece aberta às disputas e novas reivindicações que se constituem em diferentes tempos e espaços (Lopes, 2015).

Por meio da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), trabalha-se com a linguagem entendida como opaca/nebulosa, o que a torna uma bloqueadora de tomadas de decisões transparentes. Por isso, há sempre um envolvimento em torno de nomes (significantes) que são hegemonizados provisoriamente na política (Laclau; Mouffe, 2015). Nesse contexto, o território é um dos significantes que obteve centralidade para ser desenvolvido nas escolas, uma hegemonia que se manifesta na BNCC. É a partir dessa formação hegemônica que se privilegia determinado sentido de território, tornando possível compreender o que está em disputa na política curricular de Geografia.

Para Laclau e Mouffe (2015), a formação de um discurso hegemônico é inerente à política, resultando de modo circunstancial de articulações sustentadas por práticas articulatórias entre lógicas de equivalência e diferença. A hegemonia não é absoluta nem estática, justamente porque seu exterior é habitado por demandas particulares que a excedem e a desestabilizam, evidenciando seus limites em dominar o discurso. Dito de outro modo, a centralidade atribuída a determinado sentido de território na BNCC de Geografia revela que toda tentativa de sua hegemonização contrasta com outros sentidos que, continuamente, a tensionam e antagonizam.

Nomes que se hegemonizam na política se sustentam contingencialmente por causa da força das articulações que defendem a compreensão de tal significante como uma via importante para eliminar aquilo que pode comprometer a sua presença/identidade na tradição dos currículos disciplinares (Silva, 2025). Como discute Silva (2025), uma das defesas que o campo disciplinar da Geografia encontrou para afastar as ameaças à sua presença nos currículos foi a afirmação da importância epistemológica de seu saber, a fim de garantir sua utilidade para a sociedade. Isto é, ao privilegiar uma leitura territorial com base na geografia acadêmica, o campo disciplinar poderia garantir uma suposta utilidade da disciplina para continuar a ser ensinada nas escolas.

Em meio a tantas leituras provocadoras, opera-se aqui com a leitura de Lopes e Macedo (2011) acerca da noção de currículo como prática discursiva. Sob essa perspectiva, o currículo deixa de ser entendido como um instrumento meramente prescritivo e passa a ser concebido como um mecanismo de produção de sentidos. Com isso, a relação entre currículo e BNCC decorre de uma das disputas políticas que visam normatizar os sentidos de educar/ser educado e fixar os sentidos do conhecimento escolar a ser adquirido e partilhado na educação básica.

O controle exercido pela prescrição da BNCC define uma lista de conhecimentos a serem percorridos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Ao estabelecer o que deve ser feito, essa lista suprime muitas outras propostas pedagógicas, epistemológicas e ontológicas relacionais, que podem surgir nas mediações entre professores e alunos. Mesmo que a BNCC não consiga impedir a tradução nas aulas de Geografia (Silva; Costa, 2026), a norma do comum ainda produz um projeto de Geografia universal que é, ao mesmo tempo, ilusório e utópico (Rodrigues; Costa, 2023).

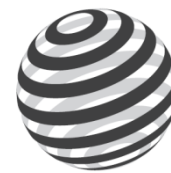
Ao assumir o currículo como campo de disputa por significação, este trabalho insere-se no conflito político com o propósito de abrir uma incisão na produção dos



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

currículos de Geografias escolares. É preciso repensar as práticas discursivas mobilizadas na educação básica, de modo a não mais restringir as formas de produção do conhecimento com a Geografia. Existem diversos saberes geográficos excluídos da BNCC que podem e devem ser explorados no âmbito da Educação em Geografia. No tópico seguinte, discutem-se os sentidos de território produzidos na BNCC, colocando-os em diálogo com outros sentidos que emergem no campo da política curricular.

Entre a Ciência Geográfica e a BNCC de Geografia: Sentidos de Território em Disputa

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto parte de uma política curricular mais ampla, passou a circular de forma significativa no Brasil a partir de 2018, ano de publicação de sua versão final. O processo de elaboração do documento foi marcado por intensas tensões e debates acerca da pertinência e inadequação de instituir uma referência nacional para a organização dos currículos escolares. No que se refere à Geografia, o componente curricular passou por sucessivas reformulações ao longo das diferentes versões, até alcançar a configuração atualmente disponibilizada no *site* do Ministério da Educação - MEC (Valladares; Girardi; Novaes; Nunes, 2016).

Diante das diversas discussões sobre como a Geografia deveria ser abordada na BNCC, destaca-se o modo como a noção de território foi selecionada e enfatizada em sua versão final. O documento é abordado com o objetivo de compreender como o território foi debatido e proposto para uma leitura em âmbito nacional. Para tanto, interpreta-se, no corpo do texto, as formas pelas quais o termo aparece enquanto definição conceitual. A abordagem ao documento foi realizada da seguinte maneira: procedeu-se à leitura do componente curricular de Geografia para os Anos Finais e da área de Ciências Humanas para o Ensino Médio; em seguida, realizou-se uma busca orientada exclusivamente pela identificação de definições explícitas de território. O termo território aparece diversas vezes ao longo do texto político até mesmo nas habilidades, porém, a interpretação para este trabalho concentrou-se apenas nos trechos que apresentam uma possível definição.

Com isso, elaborou-se o Quadro 1, voltado à condensação dessas definições. Desse modo, busca-se compreender como, diante da multiplicidade de leituras, as articulações políticas se mobilizaram para conter a diversidade de interpretações do termo no campo da educação geográfica.

Observa-se que a noção de território difundida na BNCC de Geografia para o Ensino Fundamental – Anos Finais expressa uma forte aproximação com a leitura de território usado de Santos (2006), que se constitui por meio de fatos, fenômenos e objetos técnicos. Por sua vez, no Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tem-se uma aproximação com o pensamento de Raffestin (1993) ao associar a noção de território ao poder, caracterizado pela ideia de dominação que conflui na ordem jurídica e política, sobretudo quando se pensa em ordenamento territorial proporcionado por Estados, nações e países.

No Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a noção de território é, em geral, mobilizada a partir da ideia de Estado-nação, especialmente para a compreensão da soberania nacional. Essa leitura tende a restringir o território à sua dimensão jurídico-política, estabelecendo uma associação que não abarca a necessidade de uma abordagem integradora capaz de apreender sua complexidade, conforme aponta Haesbaert (2004). Em outras palavras, a própria BNCC sinaliza limites para abarcar a pluralidade de sentidos que atravessam o campo. Ainda que a noção de uma base nacional seja alvo de críticas, tal proposta persiste como um horizonte desejável para diversos grupos da comunidade disciplinar, conforme argumentam Rodrigues e Costa (2023).

Ensino Fundamental – Anos Finais (Geografia)	Para tanto, é preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias. Desenvolvendo a análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado (p. 381)
Ensino Médio – Área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Território é uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países. É dele que provêm alimento, segurança, identidade e refúgio. Engloba as noções de lugar, região, fronteira e, especial mente, os limites políticos e administrativos de cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se território também à ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos (p. 564).

Quadro 1 – Conceito de território na BNCC Anos Finais e Ensino Médio
Fonte: Brasil (2018). Elaborado pelo autor

O termo território sempre foi amplamente discutido por geógrafos por ser uma categorização cara para os pesquisadores do campo. A defesa da comunidade geográfica é que existem diversas formas de interpretar o território, que não há apenas uma única leitura, o que torna o conceito polissêmico. O reconhecimento de sentidos múltiplos reflete um dissenso entre pesquisadores da área e, ao mesmo tempo, coloca o conceito em disputa. Nesta secção, abordam-se alguns dos principais significados, sem pretensão de esgotar todas as possibilidades ou estabelecer uma definição última do conceito de território.

Além disso, esta reflexão não visa aprofundar esse debate para avançar na ciência geográfica, mas sim demonstrar a dinamicidade dos sentidos territoriais e como eles podem se tornar hegemônicos (Laclau; Mouffe, 2015) a ponto de influenciar a BNCC de Geografia. Partindo do reconhecimento de que o termo território é múltiplo e forte no campo, interessa compreender os pressupostos que elegem uma leitura como central na política curricular, em detrimento das “dinâmicas de contenção territorial” (Haesbaert, 2009, p. 96) que poderiam emergir das negociações entre professores e alunos nas aulas de Geografia.

Raffestin (1993) foi um dos geógrafos renomados que se dedicou à discussão sobre o território, reforçando que pensar em território é promover um debate de um pequeno resultado do espaço geográfico, ou seja, uma ação movida por um ator sintagmático em todas as proporções. Nessa leitura, o espaço antecede a noção de território, pois, ao apropriar-se de qualquer dimensão do espaço, estaríamos territorializando o espaço, seja dentro da ordem jurídica ou política. O autor tende a esclarecer que o território é forjado por disputas de poder, uma vez que este é exercido por pessoas ou grupos sociais.

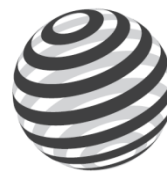
Por essa perspectiva, Raffestin (1993), ao elucidar as distinções entre espaço e território, argumenta que o território em si é uma forma de representação dos mecanismos de poder, ou seja, projetar o espaço significa, primeiramente, estabelecer uma área de atuação; em seguida, conferir-lhe um nome; por fim, assumir seu domínio. O geógrafo expõe sua reflexão quando destaca que “[...] qualquer projeto no espaço que é expresso por uma representação revela a imagem desejada de um território, de um local de relações”



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

(Raffestin, 1993, p. 144). A ideia de representação é importante para o autor, pois serve como ligação, um rito de passagem, que transfigura o espaço em território.

Santos (2006) se dedicou a tratar o território como algo que não deve ser visto como puro e abstrato, ou pela dualidade de sistemas naturais e sistemas de coisas sobrepostas. Na perspectiva do geógrafo, o território apresenta materialidades e intencionalidades, não sendo compreendido como um objetivo final, mas sim como território usado. Em sua leitura, o “território usado, visto como uma totalidade, é um campo privilegiado para a análise, na medida em que, de um lado, nos revela a estrutura global da sociedade e, de outro lado, a própria complexidade do seu uso” (Santos, 2006, p. 5). Nessa perspectiva, o uso do território não se limita à dimensão individual, constituindo-se como resultado de um conjunto articulado de práticas sociais, no interior do qual a experiência humana se desenvolve de forma integral.

Considerando as funcionalidades que atravessam os usos do território, Santos (2006) propõe compreendê-lo tanto como recurso quanto como abrigo: no primeiro caso, apropriado por grupos hegemônicos para atender a seus interesses; no segundo, como condição de adaptação e sobrevivência dos sujeitos em diferentes contextos. Nesse debate, a chamada fluidez virtual também incide sobre a reconfiguração dos objetos técnicos, mas não como instância autônoma: trata-se de um movimento produzido pelas próprias ações humanas, que atualizam modos de relação com o território, como destaca:

O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. Mesmo a análise da fluidez posta ao serviço da competitividade, que hoje rege as relações econômicas, passa por aí. De um lado, temos suma fluidez virtual, oferecida por objetos criados para facilitar essa fluidez e que são, cada vez mais, objetos técnicos. Mas os objetos não nos dão senão uma fluidez virtual, porque a real vem das ações humanas, que são cada vez mais ações informadas, ações normatizadas. (Santos, 1998, p. 16).

Temos também a interpretação de Souza (2013), que promoveu uma discussão territorial pressupondo a relação intrínseca com as relações de poder. Por meio de uma leitura de Hannah Arendt, o geógrafo entende que a noção de poder se afasta da ideia de “coisa” como algo que pode ser manipulado, pois o poder é o reflexo de uma realização. Sob essa abordagem, o conceito de poder é entendido como um potencial dinâmico, distinto do caráter estático e mensurável atribuído à força. Dessa forma, conforme a interpretação do autor baseada nos pressupostos de Arendt, não se deve equiparar poder à violência, visto que o primeiro implica o domínio integral, enquanto o segundo revela ausência ou insuficiência.

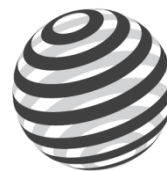
Pela leitura de Souza (2013), esse poder não faz parte de uma propriedade individual, mas se vincula a um grupo quando ousa existir e manter-se unido. Para o pesquisador, é através do território que as forças conseguem obter o poder para dominar um outro território, pois “o verdadeiro Leitmotiv do conceito de território é político, e não econômico ou, como ocorre com o conceito de lugar, cultural-simbólico” (Souza, 2013, p. 89). Em outras palavras, o território funciona como uma ferramenta a serviço dos mecanismos de poder, não se reduzindo a uma base física ou material. Ele age sobre essa base, pois, para o autor, o território nada mais é do que “relações de poder espacialmente delimitadas e operando, destarte, sobre um substrato referencial” (Souza, 2013, p. 96).



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

Haesbaert (2004) tem uma interpretação de território mais integradora, marcada de aspectos híbridos que oscilam entre o material e o simbólico, mediado também pelo político e cultural. Para o geógrafo, o território pode ser compreendido como relacional, não por estar simplesmente imerso em relações histórico-sociais, mas pela conexão intrínseca e complexa entre os processos sociais e o espaço material. O autor discute que essa relacionalidade não equivale a uma visão rasa do espaço como algo fixo, enraizado, delimitado ou fronteiriço. Pelo contrário, o território também se faz de movimento, fluidez e interconexão. Ainda que o pesquisador possua uma leitura diferenciada entre alguns geógrafos, também ressalta que o território pode ser compreendido a partir de inúmeras relações de poder, desde as mais materiais, vinculadas às esferas econômico-políticas, até as mais simbólicas, ligadas a aspectos estritamente culturais.

De acordo com Haesbaert (2004), ao analisar o conceito de território sob uma perspectiva integradora, podemos entender esse conceito por meio de três dimensões distintas: a jurídico-política, a simbólico-cultural e a econômica. A dimensão jurídico-política refere-se à delimitação e ao controle espacial mediante instrumentos de poder, sendo frequentemente vinculada ao papel do Estado. A dimensão simbólico-cultural, ou cultural, está relacionada à apropriação e valorização do espaço por diferentes grupos sociais, refletindo os modos de interação com o território vivido. Por fim, a dimensão econômica considera o território enquanto fonte de recursos e resultado das disputas entre classes sociais e das relações de capital e trabalho. Importa destacar que não se trata de uma hierarquização, essas três dimensões acontecem de maneira interdependente. Como bem define o autor:

Poderíamos dizer que o território, imerso em relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espaço, desdobra-se ao longo de um continuum que vai da dominação político-econômica mais “concreta” e “funcional” à apropriação mais subjetiva e/ou “cultural-simbólica. Embora seja completamente equivocado separar estas esferas, cada grupo social, classe ou instituição pode “territorializar-se” através de processos de caráter mais funcional (econômico-político) ou mais simbólico (político-cultural) na relação que desenvolvem com os “seus” espaços, dependendo da dinâmica de poder e das estratégias que estão em jogo. (Haesbaert, 2004, p. 95-96).

A breve exposição de diferentes proposições conceituais sobre o território, apresentada aqui, não tem a intenção de aprofundar o debate. Limita-se a recortar apenas uma parte de uma discussão mais ampla, sem esgotar todas as possíveis abordagens territoriais, tampouco a complexidade conceitual que o tema comporta. Ainda assim, foi possível delinear como alguns geógrafos constroem o discurso territorial atrelado às relações de poder; relações que aparecem de diferentes formas: ora como parte da constituição de um Estado-nação, ora em sentidos materiais e virtuais, envolvendo objetos técnicos e ações humanas, ora na perpetuação de uma dimensão ao mesmo tempo material e simbólica para aqueles que se dispõem a significar o território.

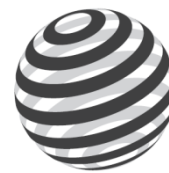
De modo geral, a inscrição de pensamentos teóricos específicos em um documento que se apresenta como nacional para todos os espaços escolares indica que há sentidos fixos na leitura das relações territoriais na Educação em Geografia. Ao se eleger um conhecimento como ideal, estabilizam-se práticas, modos e sentidos a serem trabalhados na relação com o campo disciplinar. A BNCC de Geografia, apesar de pretender garantir



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

acesso e oportunidades a todos, ao instituir uma base comum, acaba por promover uma política nefasta (Costa, 2024).

O controle exercido pela BNCC sobre a produção de geografias bloqueia a proliferação de sentidos territoriais ao cristalizar o modo como o território deve ser compreendido. Esse mecanismo favorece a articulação entre conhecimentos geográficos tratados como imutáveis e a pretensão de utilizá-los como ferramenta a serviço de uma proposta formativa homogênea e de abrangência nacional, que supostamente colocaria em movimento a construção do discurso da geografia na BNCC (Rodrigues; Costa, 2023; Costa, 2021; 2024; Silva; Costa, 2026).

Por esse caminho, quando a BNCC de Geografia e/ou de Ciências Humanas decide normatizar a forma como o território deve ser compreendido, cria-se uma expectativa de que o conhecimento geográfico seja significado exclusivamente pela ciência. Não haveria qualquer outra possibilidade de produzir sentidos territoriais senão pelo prisma da ciência de referência. Como argumentado em outro momento por Silva e Costa (2026), o conhecimento geográfico-científico deve ser uma das estratégias para o trabalho escolar, e não a sua essência ou objetivo final. Segundo os pesquisadores do campo do currículo e da Geografia, a retenção da produção do conhecimento na escola sob a perspectiva científica acaba por negar outras formas de conhecer na relação com a disciplina Geografia, especialmente em contextos distintos, marcados pela contingência.

A forma como o território é difundido na BNCC de Geografia atende apenas aos desejos de uma parcela da comunidade disciplinar, ao propagar aproximações com o pensamento de geógrafos renomados. As perspectivas de território na Geografia acadêmica, embora permitam explicar relações simbólicas, culturais e tradicionais, continuam sendo o olhar da ciência voltado para outras formas de manifestação da vida. É o que ocorre com os povos indígenas e quilombolas: sua relação com o território foge à ambição estatal baseada em objetos, ações ou relações de poder. É preciso considerar, no entanto, que aquilo que nomeamos como território não é necessariamente significado de maneira uniforme por todas as pessoas, comunidades ou grupos.

Os povos indígenas têm outra relação com a noção de território, uma relação que suspende a noção simbolizada pelas marcas da humanidade voltadas à conquista do máximo de terras possível para a formação de potências mundiais. Até mesmo o mecanismo simbólico criado pelo homem branco para territorializar ambientes imateriais por meio de trocas econômicas adquire uma nova significação. Segundo Krenak (2019), os povos originários compreendem o território como espaço da vida, identidade, ancestralidade e espiritualidade de todos os seres que lutam pela própria sobrevivência. O território seria, assim, um ambiente vivo, fonte natural de todas as coisas, com o qual os povos indígenas mantêm uma relação recíproca de afeto e cuidado.

Na perspectiva indígena, o território não é uma mercadoria passível de compra e venda nem objeto de conquista para posse de terras. Trata-se, antes, de uma fonte de sustento e cultura, onde se encontram alimentos, remédios para enfermidades, materiais para subsistência e para a construção de habitações. Essa relação é pautada pelo respeito e pela preocupação com o equilíbrio da própria natureza, sabendo-se o momento certo para o plantio e a colheita dos bens necessários à manutenção da vida; tudo na medida correta, sem exageros ou consumos desnecessários. Mais do que isso, é nesse território que se manifestam a espiritualidade, a memória dos antepassados e a conexão com ancestrais que protegem a própria floresta (Krenak, 2019).

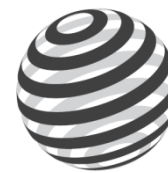
Pensar a questão territorial a partir de outras leituras permite sustentar que a Geografia escolar pode ser construída por múltiplas vias, sem se restringir aos referenciais da tradição acadêmica. Nesse movimento, abre-se espaço para reconhecer e legitimar outras epistemologias, saberes e modos de vida, especialmente em um contexto marcado



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

por práticas que sinalizam para um horizonte de devastação da própria existência humana (Krenak, 2019). Com isso:

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo. (Krenak, 2019, p. 22-23).

Na perspectiva quilombola, o termo território carrega um sentido eurocêntrico, especialmente quando vinculado a uma concepção urbana (Santos, 2023). Para algumas comunidades, a organização do espaço geográfico em centros urbanos hierarquizados conforme o tamanho e os serviços ofertados, critério típico do desenvolvimento europeu, impõe um modelo de vida estranho às suas tradições. A invenção da cidade como dispositivo de distanciamento do mundo “rural”, onde tudo é obtido por meio de comércios e relações de troca, acabou por definir o padrão de organização social que nos foi imposto.

Santos (2023), filósofo e líder quilombola conhecido como Nego Bispo, afirma que a cidade é aquilo que se diferencia da mata, tratando-se de um território artificial criado para atender às necessidades humanas. Ao fazer isso, segundo ele, os humanos eliminariam qualquer outra forma de vida na cidade. Qualquer ousadia de existir um modelo diferente de vida seria extinta de uma vez. Em outras palavras, a formação das cidades nos impõe padrões, normas e regras para justificarmos nossa existência no mundo.

Ao tensionar a arquitetura da cidade, Santos (2023) acrescenta que os povos urbanos estão imersos em uma lógica de acúmulo (de dinheiro ou bens), deixando de se sentir parte da natureza para se tornarem algo separado dela. Não há conexão alguma com a natureza, apenas a dualidade cidade *versus* campo. O autor afirma, então, que as cidades integram uma estrutura colonialista. Isso não quer dizer que todos os seus habitantes sejam colonialistas, “mas a cidade é um território colonialista. Há povos vivendo a duras penas nesse território colonialista. Quando falo em povos da cidade, falo de povos eurocristãos colonialistas, mas do ponto de vista territorial” (Santos, 2023, p. 10).

Os povos indígenas, quilombolas, caiçaras e tantos outros que foram silenciados em seus conhecimentos ancestrais criam suas próprias relações com a questão territorial, significando-a de modo contrário à leitura de alguns geógrafos renomados. Entretanto, em determinados contextos, esses grupos sociais precisam recorrer a uma noção de território forjada por disputas de poder para terem seus direitos garantidos e respeitados. Um exemplo comum é quando vemos tais povos/comunidades lutarem pela demarcação de terras, buscando o reconhecimento do poder estatal. A disputa política os obriga a evocar mecanismos de defesa para proteger sua existência, ainda que essa não seja a relação verdadeira que possuem com a terra e o território.

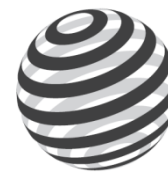
Há outras formas de re(existir) no mundo que extrapolam o desejo da ciência de responder pelo funcionamento dos fenômenos. As geografias que se produzem nas aulas de Geografia são incontáveis, pois também se fazem presentes nos saberes de grupos sociais excluídos (Albuquerque, 2020), assim como em outras comunidades que existem – e podem vir a existir – nos mundos. Defender outros caminhos de produção do conhecimento geográfico escolar e outras relações territoriais pode ser uma prática espacial de significação (Straforini, 2018), uma vez que até mesmo aquilo que chamamos de espaço, território, lugar e seus fragmentos estão submetidos a jogos discursivos precários e provisórios.



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

Considerações Finais

Com este texto, buscou-se problematizar os limites impostos por uma base nacional comum curricular para a Geografia, especialmente ao restringir as formas de pensar a relação com os sentidos de território. Embora se sustente a fantasiosa ideia de que a BNCC possa contribuir para a melhoria do cenário educacional, tal perspectiva implica condicionamentos às múltiplas formas de conhecer que se constituem nas Geografias escolares (Silva; Costa, 2026; Rodrigues; Costa, 2023), as quais não são plenamente contempladas, seja no interior do próprio campo disciplinar, seja para além dele.

Destaca-se que, na BNCC de Geografia, tanto no Ensino Fundamental – Anos Finais quanto no Ensino Médio, a noção de território é fixada a partir de uma normatização dos sentidos territoriais, associados a uma aproximação com a ideia de território usado e às tentativas de dominação inscritas na dimensão jurídico-política, vinculada à ambição estatal. Essa leitura destaca a incompletude de sentidos no próprio campo disciplinar, marcado por interpretações diversas, ao mesmo tempo em que limita a exploração de outros sentidos possíveis para a Geografia.

Um dos riscos de normatizar a produção do conhecimento geográfico por uma via única, neste caso, a científica, reside na defesa de que os sentidos só podem ser conhecidos por meio dos saberes epistemológicos acadêmicos. Ao fixar o conhecimento geográfico sob a ótica da ciência, produz-se uma articulação que tende a hegemonizar determinados sentidos como legítimos e válidos. No entanto, como toda hegemonia, essa também é atravessada por tensões, uma vez que sentidos antagônicos e excludentes persistem e deslocam suas margens, tornando latente aquilo que não foi contemplado e afirmando outras possibilidades de significação.

Com o intuito de mobilizar outros sentidos de território não contemplados na BNCC de Geografia, destacaram-se saberes de povos indígenas que compreendem o território como dimensão constitutiva da vida, e não como mero produto a ser conquistado ou controlado. Além disso, foram incorporados saberes quilombolas ao discutir que, quando associada à perspectiva urbana, a questão territorial tende a assumir um caráter eurocentrado, em razão das formas de controle que incidem sobre os modos de vida.

Valorizar outras formas de conhecer, para além de uma compreensão de território restrita às disputas de poder, implica reconhecer que as Geografias escolares escapam a qualquer pretensão de controle, constituem-se como espaços desconhecidos e engendram outras formas de existir no mundo. Com isso, essa interpretação de mobilizar novos sentidos – sejam indígenas, quilombolas, caiçaras, de terreiros, entre outros – sobre a questão territorial deve ser feita em todas as escolas, e não apenas em escolas especializadas nos saberes desses povos e comunidades.

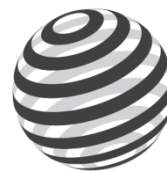
Com isso, destaca-se que este trabalho não teve a pretensão de propor uma outra BNCC para a Geografia ao mobilizar diferentes sentidos de território, mas de tensionar as margens produzidas no processo de hegemonização de sentidos nos currículos das Geografias escolares, deslocando o foco de uma lógica prescritiva para o reconhecimento do caráter contingente, disputado e inacabado do currículo. Nessa direção, defende-se a multiplicidade na produção do conhecimento geográfico em escolas situadas em contextos diversos, considerando que as práticas escolares são atravessadas por experiências e saberes que excedem qualquer padronização, abrindo espaço para compreender as Geografias escolares como campos de criação, nos quais distintos sentidos emergem.



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

Referências Bibliográficas

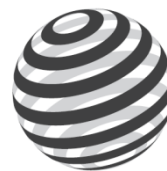
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. Nota/manifesto: a que Geografia recorrem os grupos sociais excluídos? E por que a escola não lhes escuta?. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 7, n. 14, p. 07-11, 2020. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2462> . Acesso em: 10 set. 2025.
- ANDRÉ, Philipe Braga. Pensamento espacial e raciocínio geográfico como elementos de legitimidade da Geografia na Base Nacional Comum Curricular. **Cenas Educacionais**, Caetité - Bahia - Brasil, v. 6, n.e16357, p. 1-29, 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/16357>. Acesso em: 5 jun. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 15 jun. 2025.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo. Como combater políticas nefastas? currículos nacionais, formação de professores e educação em Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 14, n. 24, p. 05-26, 2024. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1419> . Acesso em: 20 jun. 2025.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo. Pensar As Políticas De Currículo: Impressões No Debate Sobre Raciocínio Geográfico. **Revista Signos Geográficos**, v. 3, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/70139>. Acesso em: 09 jan. 2025.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 301-320, 2018. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/143-v39-educacao-sociedade>. Acesso em 10 jan. 2026.
- FREITAS, Anniele Sarah Ferreira. **Base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica: uma análise geográfica para políticas educacionais no território brasileiro**. 2023. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HAESBAERT, Rogério. Dilemas de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.). **Território e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1. ed. São Paulo; Expressão Popular, 2009. p. 95-120.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-04312015000200445&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2025.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

- RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.
- RODRIGUES, Phelipe Florez; COSTA, Hugo Heleno Camilo. BNCC para a geografia: disputas por uma geografia nacional?. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 18 n. 43, p. 198 - 214, 2023. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/60053>. Acesso em 15 jun. 2025.
- ROCHA, Ana Angelita da. O Raciocínio Geográfico Tem Lugar Num Currículo Progressista? Para Começar Um Debate Sobre A Revisão Da BNCC. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**. v. 9, n. 18. p. 25-36. 2022. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/4019>. Acesso em: 06 out. 2025.
- SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia de; SILVEIRA, Maria Laura (org.). **Território: globalização e fragmentação**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 15–20.
- SANTOS, Milton. O PAPEL ATIVO DA GEOGRAFIA: UM MANIFESTO. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 2, n. 1, 2006. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/601>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.
- SILVA, Matheus Lucas dos Santos; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Geografias traiçoeiras: a impossibilidade do raciocínio geográfico da BNCC. In: OLIVEIRA, Danilo Araujo de; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza (org.). **Questões e políticas de currículo sobre gênero, sexualidade e diferença**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026.
- SILVA, Matheus Lucas dos Santos. **Políticas de currículo para Geografia: uma abordagem discursiva sobre a centralidade do raciocínio geográfico na BNCC**. 2025. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.
- SOUZA, Marcelo Lopes. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 1 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- STRAFORINI, Rafael; LEMOS, Linovaldo. Apresentação: Rotas, bifurcações, desvios em torno das políticas educacionais, do Ensino de Geografia e da Teoria do Discurso. In: STRAFORINI, Rafael et al. (Orgs). **Políticas Educacionais e Ensino de Geografia: Sentidos de currículo, práticas e formação docente**. Paco Editorial, 2020.
- STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 175-195, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152621>. Acesso em: 04 jun. 2025.
- VALLADARES, Marisa Terezinha; GIRADI, Gisele; NOVAES, Inia; NUNES, Flaviana Gasparotti. Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de geografia. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 3, n. 6, p. 7-18, 2016. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/1661>. Acesso em: 05 jul. 2025.