



percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar

A INTERLOCUÇÃO DO POVO DA GEOGRAFIA NA PRODUÇÃO DA BNCC

Hugo Heleno Camilo Costa
Universidade Federal do Mato Grosso
hugoguimel@yahoo.com.br

Resumo: Neste trabalho destaco a importância da interlocução do campo disciplinar na produção de um texto mais amplo da política curricular. Aproprio momentos da luta política pela definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançando mão de pareceres sobre o documento para Geografia. Busco destacar os sentidos envolvidos nas negociações, com vistas às identificações produzidas. Aproprio contribuições de Laclau e Derrida em uma abordagem pós-estrutural. Defendo a ideia de que a política é dinamizada por processos contextuais de tradução. Pondero os sentidos defendidos pelo povo da geografia como tensionando a produção da BNCC, através de argumentos crítico-reparadores e/ou alinhados à defesa de currículos nacionais. Concluo ponderando que isto pode sinalizar que a geografia constituída em resposta não visa somente criticar a Base, mas possivelmente produzir outra. Pontuo que o campo, na busca por responder ao questionamento sobre uma BNCC, tende a operar com a lógica de que uma Base pode ser algo desejável, mesmo que criticável.

Palavras-chave: Educação em Geografia; Políticas de Currículo; BNCC; Desconstrução.

Introdução

Neste trabalho invisto na defesa de que o aumento do diálogo com a Teoria Curricular na pesquisa em Educação em Geografia pode constituir interessantes oportunidades interpretativas à produção de políticas de currículo. Entre distintas possibilidades, destaco os envolvimentos e decisões articulados no nome Geografia, com o objetivo de salientar a importância da interlocução do campo disciplinar na produção de um texto mais amplo da política curricular. Como cenário, aproprio momentos da luta política pela definição da Base

Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Empiricamente, focalizo produções do campo da Educação em Geografia voltadas à BNCC, buscando compreender os sentidos articulados (leituras de currículo, de geografia, de escola, propostas para a produção de documentos oficiais etc.) como emblemáticos da negociação política em que são produzidas identificações, que constituem processos incontroláveis de tradução na política. Ao optar por determinadas produções, assinalo o caráter precário da tentativa de apropriação ou atenção plenas a dado momento da política. Argumento nesse sentido por não considerar ser possível o acesso a qualquer momento político (privilegiado) em sua integralidade ou gênese e/ou seu significado último.

Compreendo que não só a formulação de um documento nacional não é a totalidade da política curricular, como as produções que, porventura, interagem com sua elaboração não podem ser culpadas ou inocentadas. Concebo, noutra via, que os diferentes investimentos contextuais na relação com uma proposta, como a da BNCC, ao tempo que não podem estabilizar o significado da política, não deixam de constituir influência, decisão e, portanto, responsabilidade. Trata-se de ter em perspectiva que os sentidos postos em circulação são potencialmente capazes de produzir novos sentidos e, irrefreavelmente, novas articulações e leituras de mundo. Daí, ressalvo não ser produtivo operar com lógica de rastrear sujeitos encarnados, seja na/pela assinatura ou envolvimento com este ou aquele momento da política (documento oficial, artigo, parecer, palestra etc.). Interessa, ao contrário, conceber que as diferentes produções vinculadas ao campo discursivo da Geografia na relação com a BNCC decorrem de contínuos processos articulatórios marcados pela busca por representação, pela sedimentação de interpretações sob constante interpretação na política.

Para encaminhar esta ideia, aproprio contribuições de Laclau e Derrida, com a expectativa de constituir uma abordagem pós-estrutural à política curricular, pensando-a como texto mobilizado por processos contextuais de tradução. Opero esta leitura por considerá-la hábil na compreensão da produção política através da interpretação de que as decisões políticas levam a que determinado sentido de Geografia seja hegemonizado, em momentos de significação de uma alteridade estranha, a ser combatida ou controlada. Trata-se de pensar que, via negatividade, é constituída uma interpretação sobre o que se quer defender através da Geografia na relação com o outro da política.

Considero tal possibilidade compreensiva a partir do diálogo com os estudos

curriculares e aqueles ligados à Educação em Geografia. Por este motivo, passo à argumentação em defesa de tal interação, por entendê-la como via capaz de também potencializar a abordagem às políticas de currículo para Geografia.

Caminhos para um debate sobre Currículo e Geografia

Em trabalho recente (CAMILO COSTA; FLOREZ; STRIBEL, 2019), defendemos a importância de incorporação da discussão curricular à investigação em Educação em Geografia, como possibilidade de elaboração de outras leituras da política. Dentre possibilidades, estão os trabalhos produzidos por Goodson (1993). Em seus trabalhos, o autor assinala que a produção de políticas de currículo para as disciplinas escolares está relacionada à militância dos praticantes disciplinares (professores, pesquisadores, estudantes, editores, entre outras identificações com a disciplina). Tal militância seria marcada por melhores condições de trabalho, aumento do prestígio profissional, da difusão social de conceitos, conteúdos, argumentos, respostas a anseios sociais mais amplos (GOODSON, 1993; CAMILO COSTA; LOPES, 2018).

A este sujeito político, concebido por Goodson como “comunidade disciplinar” (1993), é lançada atenção quanto ao modo como interage, em diferentes contextos, em um movimento de “disciplinarização” das políticas. De modo articulado, esta subjetividade política produz, segundo Goodson (1993), rótulos disciplinares com vistas ao aumento da repercussão das contribuições das produções do campo disciplinar no debate público.

Cabe destacar, assim como discutido em Camilo Costa e Lopes (2018), que a moção de Goodson é pela afirmação de uma essência ou positividade em que a subjetividade política se constitui. Entretanto, também pondera que a motivação à produção de rótulos se dá pelo investimento na construção de respostas ao que se entende, contextualmente, como problema social ou questionamento a ser respondido. Isto ajuda, simultaneamente, a compreender a mobilização de identificações com a disciplina e a questionar a responsabilidade na decisão. Dizer de outra forma é assinalar que se, por um lado, uma comunidade disciplinar pode ser lida como importante produtora de políticas, por outro, tal dinamismo pode ser pensado como movimento contínuo de resposta a questionamentos sociais incessantes, externos ao que

poderíamos chamar por campo disciplinar.

Com os apontamentos de Goodson (1993), é possível questionar se a decisão resulta de uma consciência sobre um todo político com o qual a comunidade interage. Ou seja, ao mesmo tempo em que possivelmente dado sujeito político decide frente ao que interpreta como questionamento, ele não possui controle pleno sobre o devir dos desdobramentos de suas decisões. Isto permite pontuar que se a comunidade operasse em razão de dada essência garantidora de uma lógica disciplinar, no âmbito de uma significação plena de si, seria possível sondar (ou já possuir/conter) respostas ao que quer que seja. Isto implicaria um conhecimento transparente da política e uma estase das formas de pensar e produzir significados para/na Geografia. Inquieta o pensamento de Goodson conceber a mobilização das disciplinas através da dinâmica das políticas de currículo, que sempre imprimem a necessidade de que o campo responda.

Nessa direção, se Goodson pontua que a relação com demandas externas à disciplina é o que a leva à mudança, penso ser interessante tomar isso que é estranho/externo/outro como o que provoca o campo disciplinar a responder, decidir na política, em relação ao que considera ser oportunidade de intervenção (CAMILO COSTA, 2018). A esta relação de estranhamento na política, tenho buscado destacar (CAMILO COSTA; LOPES, 2018) limites da concepção de Goodson em uma leitura pós-estrutural. Faço isso a partir da aproximação aos trabalhos de Laclau e Derrida, com os quais focalizo a concepção de uma subjetivação provisória e contingente na política de currículo para Geografia.

A precipitação pelo outro

Tal como discutido em Camilo Costa e Lopes (2018), para Laclau (2011) a subjetivação política é produzida na dinâmica contingente e provisória de sentidos diferenciais que, significando algo como ameaça, se articulam discursivamente em determinado contexto de luta. Em Laclau (2011) não é viável um cerne transparente à comunidade, capaz de gerar simetria que pudesse funcionar como uma orientação às tomadas de decisão. A relação com o antagônico é o detonador de uma impressão de coesão às diferenças. O envolvimento em dada construção discursiva diz respeito a uma relação de negatividade: uma oposição comum a determinado nome.

Rever o social por intermédio da significação é considerar que não há centros fixos capazes de determinar o passado e o futuro de uma articulação política, de uma subjetividade. Ao contrário, é ter em mente que se a significação não é fechada permanentemente, é porque todos os elementos dos quais tratamos nada mais são do que significações provisórias de termos/nomes importantes. Em função dessa leitura, as implicações sobre a política, a disciplina e o sujeito não passam impunes, podendo ser reconceptualizados como significação, como momentos, como adiamentos de um vir a ser.

Para Laclau, o discurso é uma totalidade tecida por relações de significantes que detêm provisoriamente a significação de determinadas práticas e, uma vez articulados hegemonicamente, delimitam uma formação discursiva. Compreender uma formação discursiva consiste em entender um processo hegemônico: como se definem os termos de um debate político, quais enfoques e prioridades estão sendo colocados em evidência na política. Para o autor, todo discurso ambiciona dominar o campo discursivo, fixar e deter as diferenças e, ainda que de forma provisória e contingente, criar um centro reconhecível na significação. Tais fechamentos da significação só ocorrem quando é encontrado seu limite. Este só é definido a partir do momento em que se determina um exterior, um antagonista dos elementos diferenciais envolvidos no processo articulatório¹. Para Laclau (2011), o sistema é um resultado direto de seu limite excludente. O exterior é um elemento diferencial que está fora da articulação, um dado estranho, uma alteridade (DERRIDA, 2006a). A precipitação de uma subjetivação política, como na geração de uma cadeia de equivalência, é o momento em que provisoriamente as diferenças se pausam em função de uma oposição comum a uma ameaça projetada.

Em Camilo Costa (2018), a partir da incorporação dos estudos de Laclau, defendo a perspectiva de *povo disciplinar* como concepção interpretativa à construção de subjetividades nas políticas de currículo para Geografia. Trata-se de pensar um *Povo disciplinar da Geografia* como cadeia de equivalência na qual as diferenças envolvidas suprimem-se enquanto tal, visando à oposição a um exterior inimigo. Ressalto que neste momento equivalencial, de constituição do *povo*, não é garantida a fixação última desta subjetividade política, mas é gerada uma sensação de fixação na articulação das demandas. Laclau (2005)

¹ Aqui, não desenvolvo a perspectiva ampliada do antagonismo pela noção de deslocamento, tal como inserida em Laclau (1990), uma vez que as cadeias de equivalência com as quais opero são pensadas por mim como pertencentes à mesma formação discursiva.

ênfatisa este aspecto quando salienta que não se pode considerar a lógica da equivalência como a superação da lógica da diferença. Segundo o autor, a cadeia de equivalências debilita provisoriamente as diferenças, mas não pode detê-las. Igualmente, o autor acrescenta que as diferenças operam na cadeia equivalencial fundamentando-a e, ao mesmo tempo, estabelecendo uma relação conflituosa com ela. São, portanto, incompatíveis e interdependentes. O *povo*, como toda cadeia de equivalência, segundo Laclau (2005), é uma formação menor do que uma comunidade, é um componente parcial que almeja ser a única totalidade legítima, que quer dar um nome à plenitude ausente de determinada comunidade. Igualmente, se desenvolve na suposição de uma divisão do cenário social, criando bandeiras, hegemonizando significantes que reiterem o outro antagônico e que tentem representar a própria cadeia. Para Laclau, a hegemonização de tais significantes vai depender, também, da produção de uma história contextual que apoie a articulação das demandas. É por intermédio desta concepção que considero ser razoável operar com a noção de *povo disciplinar*, em vez de *comunidade disciplinar*.

Caminhar nesta direção implica conceber tais construções identitárias como dinamizadas por processos contínuos de tradução que contaminam incessantemente a discursividade, traindo e alimentando a articulação com novos sentidos. Esta dinâmica viabiliza o *surplus/vazamento* de significação e, conseqüentemente, sustenta, por desconstrução contínua, as equivalências produzidas no todo diferencial. Nesse sentido, penso ser importante problematizar a tradução como processo que, a meu ver, marca a política. Por tê-la como condição para operar na política, pensada aqui como processo de significação e, portanto, passível a ser interpretada como textualização, focalizo a discussão de Jacques Derrida sobre tradução.

A (des)construção da perspectiva da escrita/textualização, para Derrida (1991; 2005), incide em sua preocupação em criticar a secundarização da escrita em relação à fala, ao pensamento. Segundo o filósofo (DERRIDA, 1991), isso constitui o que denomina como logocentrismo (privilégio da razão ocidental, das ideias filosóficas, do propósito animado, da intenção, da metafísica da presença). Para Derrida (2005), a escrita trai a suposta intenção, a tentativa de sustentação (ou envio) do pensamento, da razão, da presença, corrompendo e, portanto, dando bojo à crítica do filósofo à “metafísica da presença”. A escrita, portanto, é a repetição na adição do suplemento, não tem propriedade alguma, é a “indeterminação

flutuante que permite a substituição e o jogo” (DERRIDA, 2005, p. 38).

Nesse caso, mesmo que interlocutores visem permanecer na unidade do significante, jamais conseguem fixá-lo, não podem estabilizar o texto ou estancar o vazamento de sentidos circulantes. Esta é, pois, a condição colocada a todo o envolvimento com a vida, com o mundo, com a política: traduzir/escrever. Derrida (2006b), em *Torres de Babel*, chama a atenção para a concepção da tradução como *performance*, o que consiste em pensá-la como não sendo uma opção do sujeito frente ao texto em que se constitui o mundo e a política, mas a única possibilidade de significá-los e de existir neles. Segundo o filósofo, a *tradução* impõe limites intransponíveis, que impossibilitam ao *tradutor/agente/sujeito* a manutenção e reprodução de uma suposta intenção “original” do *texto*. Para ele (DERRIDA, 1991), tal *performance* é um ato de comunicação que não se limita essencialmente a transportar dada informação ou conteúdo semântico pertencente a determinado objeto de verdade.

Derrida (1991) considera a escrita/tradução como uma tentativa constante de reconciliação com “a” intenção, mas que nada mais possui do que *traces*, rastros que marcam sua assimetria e assinalam a ruptura com a intenção, com a impossibilidade de uma compreensão total e com a consciência de dado sujeito como centro organizador. Segundo Ottoni (1997), não há lógica, no que diz respeito à transcendentalidade do termo, que possa identificar um sujeito a não ser por intermédio de sua performance em falar/traduzir em determinado contexto.

Para Derrida (1991), um contexto é uma construção interpretativa, baseada na suposição de um consenso implícito, mas estruturalmente vago, que tende à tentativa de coordenação do que se deve tratar entre seus limites e/ou a “prosseguir os diálogos no horizonte de uma inteligibilidade e de uma verdade do sentido” (DERRIDA, 1991, p.350), de modo que regras ou acordos gerais possam se instaurar.

Concordo com Ottoni (1997) ao reiterar a tradução como abertura à alteridade ou, de outro modo, como impossibilidade de resistência à alteridade. Trata-se de uma responsabilidade acionada pelo reconhecimento de nunca podermos dar conta de tudo: responder a todas as interpelações, racionalizar sobretudo, apreender todo o sentido/significado do texto da política, do contexto.

Associada às noções de singularidade e alteridade, a ideia de responsabilidade é considerada por Derrida (2006a) também como elemento reflexivo sobre a constituição ou, ao

menos, promessa de sujeito/subjetividade. Destaca-se, em Derrida, a perspectiva de que mais importante do que tentar balizar uma leitura de sujeito voltado/produzido para esta ou aquela finalidade é ter que a subjetividade é estancada provisória e diferencialmente pelo *outro*.

O filósofo pontua que a subjetivação é algo contextual, resposta a um *outro* singular, imprevisível e surpreendente, que invoca. Com essa abordagem, o filósofo reitera sua leitura de que, ao se ver visto pelo olhar do outro, um *outro* supremo, absoluto e inacessível, o *todo outro* (DERRIDA, 2006a), o sujeito se constitui nessa aporia. Essa resposta é, para Derrida (2006a), a única forma de auto-apresentação que ‘já’ supõe toda responsabilidade: responder ao chamado daquilo que escapa, que está para além do conhecimento e do cálculo sobretudo. Nessa perspectiva, a decisão não pode ser vista como condicionada por um saber, um conhecimento prévio, ainda que se possa mobilizá-los na tentativa de conter o desconhecido. Para Derrida (2010), não sendo objeto de conhecimento ou lógica, a decisão está envolvida em atitudes de fé de que se vai causar algo supostamente previsto. A fé na dinâmica da decisão, a reiterar a crença em causar algo, em responder a algo frente ao que me é *qualquer/ radicalmente outro*, que me incita a dar continuidade sem previsibilidade alguma a *isso*, sobre o que não possuo qualquer controle (DERRIDA, 2006a).

O povo da Geografia na BNCC

Com o entrelaçamento dessas discussões teórico-estratégicas, argumento que se a perspectiva de subjetividade em questão se volta à ideia de que esta se constitui na resposta, na articulação em função das respostas que quer poder dar, não há possibilidade, então, de fixá-la como responsável absoluta pelos envolvimento e compromissos gerados a partir das intervenções feitas, produzidas na política curricular.

Desta forma, a breve abordagem ao material se constitui em um olhar interessado em plasmar o texto curricular timbrado como oficial com as produções associadas a ele. Isto é feito com vistas a pensar momentos de interlocução de um *povo disciplinar* da Geografia, que é precipitado (provisoriamente) na luta em torno da definição da BNCC. São produções (de sentidos) tramadas, desencadeadas, enxertos possíveis, em ocasiões contextuais, em que se precisa responder àquilo que é outro, estranho, interpretado como ameaçador (porque desconhecido) e que, imperiosamente, coloca determinada perspectiva identitária em questão.

O parecer de Nogueira (2016) parte de argumentação voltada ao pensamento geográfico como ligado à reflexão sobre a produção do espaço, tendo em consideração as relações sociais, o acúmulo histórico de experiências e projetos humanos. Com estes pressupostos, destaca elementos da BNCC que apontam para a valorização de tais experiências, em uma abordagem culturalista, o que é interpretado como construção plausível e coerente do documento, em seu caráter norteador para os processos escolares. Além da proposta de reparo, é feita defesa de reorganização, de modo que a disciplina Geografia tenha maior aderência às preocupações gerais da BNCC. Igualmente, é ponderada a importância de tensionar conteúdos geográficos com os objetivos de aprendizagem.

Ao focalizar os objetivos de aprendizagem em Geografia, pontua que se a proposta tem por objetivo orientar a produção de conteúdos, “não caberia indicar objetivos que conduzam a procedimentos metodológicos, a procedimentos didáticos de como fazer” (NOGUEIRA, 2016, p.7). Com esta perspectiva, a autora acena para leitura de que na BNCC instaria um senso de controle do trabalho escolar de docentes, discentes e comunidades, o que consistiria em um contrassenso à defesa de haver um compromisso da proposta com diversidades locais, culturais, sociais. É interessante realçar a preocupação da autora com os sujeitos, suas vivências as culturas locais, as variações regionais, ao mesmo tempo em que, nessa motivação, reitera a perspectiva de um currículo nacional, com a proposição de substituição de concepções, verbos, leituras de mundo por outras. Com isso, acena para uma dinâmica de negociação em que a BNCC, se corretamente ajustada, poderia ser funcional às diferentes realidades locais/regionais de distintas culturas brasileiras. Soa interessante a ideia de que um currículo nacional pode ser alternativa para fazer aquilo que diferentes outras propostas curriculares (formação de professores, as produções escolares na relação com a Geografia, os materiais didáticos) não são capazes.

Na abordagem de Suertegaray (2016) à BNCC também é proposta leitura corretiva à BNCC, no entanto, com maior preocupação de detalhamento. Para a autora, não só importa que as propostas de integração curricular (trans e interdisciplinar) devam ser intensificadas, como, no tocante à discussão de protagonismo social, defende maior clareza, o que poderia ser alcançado através do desenvolvimento de práticas voltadas à resolução dos problemas ligados à necessidade de maior protagonismo. Desta forma, é possível compreender o investimento na ideia de que a BNCC deveria desenvolver a integração curricular que projeta,

ao mesmo tempo em que precisaria avançar sobre eventuais práticas, a serem desenvolvidas nas/pelas comunidades escolares a partir de seus desafios, ligadas ao protagonismo. Sob esta ótica, a BNCC deveria ter incrementado seu caráter normativo à escola, à educação geográfica, de modo a precisar o encaminhamento da produção de conhecimento.

Ao discutir o tratamento dado à concepção de Geografia, Suertegaray (2016) assinala haver vaguidão quanto à concepção de “espacialidade”. Em posição alternativa, argumenta sobre a necessidade de maior profundidade no tratamento da ideia e assinala haver “uma substituição no discurso geográfico contemporâneo do conceito de forma, preocupação central da Geografia Clássica, para espacialidade” (SUERTEGARAY, 2016, p.5). Com esta afirmação, é importante destacar a militância pela priorização de leituras específicas de Geografia na BNCC, o que pauta uma identificação muito mais ligada à importância de hegemonizar no documento uma proposta de currículo nacional, do que tensionar sua construção na relação com as escolas. Desta forma, a produção escolar segue sendo pressuposta como lugar de recebimento de diretrizes de outro contexto (anterior ou superior), em que seriam decididas as finalidades da escolarização, os sentidos de Geografia. Mesmo quando em defesas ligadas ao protagonismo de determinado sujeito, ou sua cultura, é com base em um pressuposto de como interpretá-los que orbita, frequentemente, o debate. Destaco, ainda o senso de que a expectativa de univocidade na proposta é uma forma de apoiar leituras de padronização sobre a Geografia escolar, o que tende a militar contra relações democráticas que possam ser/estar sendo fomentadas na produção do conhecimento geográfico escolar.

Considerações finais

Nesta breve discussão, apropriei momentos da política em torno da BNCC, ao dar relevo às contribuições de diferentes pareceristas. Nesse movimento, defendi uma abordagem pautada na compreensão da contingência e da negatividade como características de processos provisórios de subjetivação (um povo constituído em oposição a uma alteridade/diferença). Penso ser esta estratégia teórico-interpretativa uma alternativa à leitura de processos tramados na construção política em torno da BNCC, atentando a uma dinâmica irregular e precária de afirmação e defesas de perspectivas contextuais sobre o que se considera como geografia. A

abordagem aos pareceres visou focalizar tais decisões políticas, momentos de luta pelo controle da significação, pela defesa de si ao outro.

Interpretar a política por estas vias é pensá-la como mobilizada por processos de identificação, subjetivação na relação com o nome geografia nas políticas para a Educação Básica. Desta abordagem, chamo a atenção para a reincidência da defesa à primazia a visões científicas e/ou de subordinação da escola a decisões tomadas em um contexto especializado. Tais leituras podem levar à compreensão da escola como espaço em que nada é produzido ou o que se faz é desprezível. Por esta via, os professores, que têm sua capacidade produtiva posta em questão, podem passar a serem lidos como desprezíveis como mediadores/propositores/interventores em processos de produção de conhecimento, dando lugar à BNCC, com seu suposto potencial mais preciso e controlador de processos.

A recorrência de tais leituras oportuniza destacar uma tensão que pode marcar o campo, qual seja a de sugerir, por um lado, a correção da BNCC, acrescentando ou alterando seu teor, muitas vezes acenando para a defesa de uma proposta ainda mais prescritiva à escola. Nesse sentido, em leitura mais ampla, destaco que a BNCC pode não estar sendo significada como o antagônico, haja vista os diferentes sentidos crítico-reparadores que são postos em circulação ao longo dos pareceres. Isto também projeta a perspectiva de um alinhamento do campo da educação em geografia à lógica de defesa aos currículos nacionais. É importante destacar este aspecto, pois, frequentemente, são feitas diferentes propostas de inserção de conteúdos, temas e concepções. Considero, pela via da teoria do discurso, interessante questionar se a militância não diria respeito à busca por permanecer na política, produzindo novos sentidos, expandindo oportunidades, afirmando intervenções, estabilizando determinada visão de geografia na/para a Educação Básica.

Isto pode significar que, nos breves momentos aludidos neste texto, a geografia constituída em resposta não visa somente criticar a Base, mas virtualmente produzir outra. Com isso, é razoável pensar ser este sentido uma leitura hegemônica nos momentos em que se constitui uma comunidade discursiva, um povo da Geografia. Argumento que o campo, na emergência do questionamento sobre uma BNCC em suas relações com a geografia, tende a operar com o pressuposto de que uma base pode ser algo desejável, ainda que criticável.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.
- CAMILO COSTA, HUGO Heleno; RODRIGUES, Felipe Florez; STRIBEL, Guilherme Pereira. Teoria Curricular e a Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 9, n. 17, p. 86 - 108, 2019. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/578>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- CAMILO COSTA, Hugo Heleno. O povo da geografia como resposta na política de currículo. **PARA ONDE!?** (UFRGS), v. 10, n. 2, p. 135-141, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/85746>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- CAMILO COSTA, Hugo Heleno; LOPES, Alice Casimiro. School Subject Community in Times of Death of the Subject. **POLICY Futures in education** (ONLINE), v. 1, p. 1-17, 2018.
- DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.
- DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DERRIDA, Jacques. **A Farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005
- DERRIDA, Jacques. **Dar La muerte**. Barcelona: Paidós, 2006a.
- DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006b.
- DERRIDA, Jacques. **Força de Lei: o fundamento místico da autoridade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- GOODSON, Ivor. **School subjects and curriculum change**. Londres: The Falmer Press, 1993.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.
- NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Componente curricular Geografia e a Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- OTTONI, Paulo Roberto. Semelhanças entre uptake e trace: considerações sobre tradução. **DELTA [online]**, v.13, n.2, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000200007. Acesso em: 11 nov. 2020.
- SUERTEGARAY, Dirce. **Parecer sobre o documento de geografia**. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em: 11 nov. 2020.