

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ALAN SOUZA TAYLOR DE SIQUEIRA

**ENTRE OS PCNS E A BNCC: DISCURSOS SOBRE INTEGRAÇÃO  
CURRICULAR NA GEOGRAFIA**

RIO DE JANEIRO  
2019

ALAN SOUZA TAYLOR DE SIQUEIRA

ENTRE OS PCNS E A BNCC: DISCURSOS SOBRE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA  
GEOGRAFIA

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro na linha de pesquisa Currículo, Docência e Linguagem como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dra. Marcia Serra Ferreira

Rio de Janeiro  
2019



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **"Entre os PCNs e a BNCC: discursos sobre integração curricular na Geografia"**

Mestrando(a): Alan Souza Taylor de Siqueira

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Marcia Serra Ferreira**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 27 de setembro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). Marcia Serra Ferreira (UFRJ)- Presidente

Prof(a). Dr(a). Ana Angelita Costa Neves da Rocha (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Rosanne Evangelista Dias (UERJ)

#### CIP - Catalogação na Publicação

S719e Siqueira, Alan Souza Taylor de  
Entre os PCNs e a BNCC: discursos sobre  
integração curricular na Geografia / Alan Souza  
Taylor de Siqueira. -- Rio de Janeiro, 2019.  
94 f.

Orientadora: Marcia Serra Ferreira.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Currículo. 2. Geografia. 3. PCN. 4. BNCC. 5.  
Integração . I. Ferreira, Marcia Serra, orient. II.  
Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRE-7/6283.

*À minha querida mamãe, Iracy Siqueira. Devo tudo o que sou a você. E sei que você vai olhar e cuidar sempre de mim. Amo você, intensamente e eternamente!*

## **Agradecimentos**

Dois anos depois e muitas mudanças que ainda vou demorar a me acostumar. Na verdade, é provável que nunca me acostume. O vazio é gigantesco, mas vou seguindo como dá. Não imaginei que estaria aqui escrevendo esses agradecimentos. A partir do segundo semestre do ano passado, quando organizava a minha cabeça para o início da escrita, minha vida parou. Tudo mudou. Ainda é difícil entender e absorver todo esse trauma. Tem coisas que, simplesmente, não tem explicação. Acontecem e você tem que saber lidar. E eu só consegui por sua causa, mamãe. Isso mesmo, o grave problema era contigo, e obviamente, virou nosso problema. E quando eu não tinha mais palavras para te alentar, você ainda sorria e tinha tempo de cuidar de mim. Ninguém será tão inspiradora e forte como você! Lembro que pensava em desistir e você evitando ir ao hospital para que eu pudesse ter mais tranquilidade para ler e estudar. Então, não tinha como ser diferente, o principal agradecimento é seu e sempre será. Você venceu, mamãe! Toda a sua história, sucesso profissional, cuidados com a família e por tantos outros pontos que a dissertação teria que ser só sobre você. Inclusive, tudo que eu vier a conquistar e viver nessa vida também serão por sua causa! Portanto, essa dissertação é sua e como eu queria que você estivesse aqui para ver isso. Creio que, de alguma forma, você esteja vendo e isso me conforta. Amo-te demais e é para sempre.

Em seguida, preciso agradecer:

À Márcia Serra, minha orientadora, que entendeu tudo o que eu vivia, sempre carinhosa e atenciosa, me apoiou e deu forças para seguir. Mesmo que tenha caído de paraquedas no Núcleo de Estudos de Currículo, hoje não consigo pensar e refletir sobre as questões educacionais e políticas sem o olhar pós-estruturalista. Muito obrigado por tudo! Já tinha uma leve simpatia pelo Foucault, mas um novo mundo se abriu, com certeza. O único pesar é não ter participado e vivido o grupo como gostaria, tanto pela correria da docência quanto pelos meus problemas pessoais, mas pretendo seguir no grupo, mesmo após o mestrado. Não darei disponibilidade para as aulas nas tardes de segunda, prometo.

À minha esposa, ainda não por vias formais, Monik Ximenes, por todo o amor e força que me deu durante todos esses anos, principalmente nesse último, devido a tudo

que ocorreu comigo e a minha família. Faltam-me palavras para tentar descrever todo o amor, carinho e gratidão que sinto por você. Nada com a gente foi fácil, mas sinto que depois disso tudo, nada nos separará. Amo-te demais!

Ao meu pai, Roberto Siqueira, por todo o apoio, amor e orgulho que eu sei que você sente! Você é um guerreiro por ter passado por tantos problemas e ainda assim, ter resistência para se manter de pé e seguir em frente. Que a gente continue tendo essa força necessária para seguir e ser feliz, pois ela, a nossa querida “Cizinha” quer isso. Espero que esse mestrado seja um alento para o momento difícil que ainda vivemos. Obrigado por tudo!

Aos meus amigos e companheiros das bandas Viva la Vida e principalmente, a Rock Me Out! Julia, Cadu e Portuga, que estiveram mais presentes e dividiram os anseios de toda essa fase, não só de escrita da dissertação, mas também da vida. Sou muito grato por todo o carinho, atenção e entendimento por tudo que vivi nesses últimos meses. Agora, após o mestrado, a vida musical vai voltar a todo vapor. Obrigado, amigos!

Ao meu irmão Lucas Amaya, amigo de longa data, que me ajudou tanto nesse período. Aliás, se você não tivesse levado o pedido de adiantamento naquela segunda, eu não teria terminado isso aqui, cara. E todos os meus pedidos de ajuda com revisão e formatação? Toda semana perguntando se eu precisava de ajuda, se queria te encontrar para papear, desabafar e relaxar um pouco. Nas horas difíceis, os grandes amigos se fazem presentes. Obrigado por ser meu amigo. Você me orgulha demais, prof. Dr. Lucas Amaya.

À querida Sol, organizadora máxima do PPGE, que numa única conversa me deu tanta força. Talvez eu tivesse desistido, mas depois daquela conversa, as coisas mudaram. Eu não te conhecia bem, sabia que todos a admiravam e gostavam de você. Naquele dia, rapidamente, entendi o motivo. Você, sem dúvidas, é uma pessoa iluminada e passou a ser uma inspiração. Continuo torcendo muito por você e pela sua filha, sei que vai dar tudo certo. Força, minha amiga! Muita luz para nós.

À minha querida e amada sogra, Srta. Dinha. Aliás, já é segunda mãe, sem dúvidas. Você também faz parte disso, não teria conseguido estudar o mínimo sem o seu apoio e amor, não só comigo, mas, principalmente, com a minha mãe, que também te amava muito. Já me sinto parte da família Moreira Ximenes. Quero o meu bolo de milho para comemorar! Obrigado por tudo.

Aos meus queridos estudantes, os antigos e atuais, que me deram tanto carinho ao longo de todos esses anos nessa profissão que veio ao acaso, há 10 anos. Hoje, não me vejo fazendo outra coisa e sinto que estou no caminho certo. Não saio da educação de forma alguma, mesmo com as prováveis dificuldades que estão por vir. Isso tudo por conta de vocês. Aliás, nem teria feito esse mestrado senão fossem por todos os questionamentos, anseios e multiplicidade de sentimentos que tive e tenho no dia-a-dia como professor. Obrigado a todos que estiveram comigo na (o): Casa do Saber, CEBB, CEU, Elza Campos, Fórmula, Pedro II, Elite, Camões, CEDERJ, e em especial, Saint John, PENSI e Palas.

Aos meus amigos de mestrado: Cadu, Gabi, Isabelle, Juliana, Brunna e em especial, Srta. Jessica e Srta. Cavallo. Todos aqueles almoços e lanches no Sujinho, além dos debates no “zumbi pós-estrutural” não serão esquecidos! Ah, e claro, os de longa data: Leo, Igor, Rafael, Thiago, Rebeca, Lívia, Thanny, Alice, Thais e tantos outros. Muito obrigado, vocês foram e são essenciais para mim!

E por fim, à UFRJ, por ter me proporcionado o retorno da vida acadêmica, não só agora no mestrado, mas também com a Especialização em Ensino de Geografia (CESPEB), que foi fundamental para o desejo de seguir nesse meio, mesmo com tantas dificuldades pessoais e emocionais desde aquela época. Ainda mais nesse momento de ataques constantes à educação pública como um todo. Vida longa à UFRJ e a educação pública de qualidade!



## RESUMO

Esta pesquisa tem por objeto a questão da integração curricular e em especial, os discursos sobre a interdisciplinaridade que envolve a disciplina escolar Geografia em um nível específico: o Ensino Médio. Essas reflexões se dão a partir da lente teórica pós-estrutural, inspirada em Michel Foucault e seus interlocutores, tais como Stephen Ball no que tange à abordagem do *ciclo de políticas*, e Thomas Popkewitz, na análise das reformas curriculares. Para o entendimento dessa questão, há a investigação dos documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM (BRASIL, 1999) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), trazida pela Lei nº 13.415/2017. Nesse sentido, buscam-se a análise das mudanças, deslocamentos e permanências presentes entre essas políticas curriculares, no que dizem respeito à organização curricular, discursos sobre a integração curricular e as suas respectivas formas que foram privilegiadas, além das categorias de análise comuns aos documentos, tais como: *competências, habilidades e áreas de conhecimento*, que também passaram por processos de ressignificação. No que se refere ao currículo de Geografia, aborda-se, brevemente, como a disciplina aparece nos documentos curriculares, focalizando os enunciados sobre o *espaço geográfico*, que possui centralidade por ser o objeto de estudo da Geografia e, portanto, estando interrelacionado com as categorias-chave dessa ciência. A pesquisa é finalizada com esses paralelos realizados entre os documentos quanto ao *espaço geográfico*, tendo em consideração a discussão de como a disciplina está relacionada ao surgimento de novas formas de *reorganização curricular, itinerários formativos, disciplinas e componentes curriculares*.

Palavras-chave: Currículo; Discurso; Integração Curricular; Interdisciplinaridade; PCNEM; BNCC; Geografia; Espaço Geográfico.

## **ABSTRACT**

This research has as its object the issue of curriculum integration and in particular, the discourses on the interdisciplinarity that involves the school subject Geography at a specific level: High School. These reflections come from the poststructural theoretical lens, inspired by Michel Foucault and his interlocutors, such as Stephen Ball regarding the policy cycle approach, and Thomas Popkewitz, in the analysis of curriculum reforms. To understand this issue, there is the investigation of the documents: National Curriculum Parameters - PCNEM (BRAZIL, 1999) and the Common National Curriculum Base - BNCC (BRASIL, 2018), brought by Law No. 13,415 / 2017. In this sense, we seek the analysis of the changes, displacements and permanences present between these curricular policies, regarding the curricular organization, discourses about the curricular integration and their respective forms that were privileged, besides the analysis categories common to the documents. , such as competences, skills and knowledge areas, which also underwent resignification processes. With regard to the Geography curriculum, we briefly discuss how the discipline appears in curriculum documents, focusing on statements about the geographical space, which is central to being the object of study of Geography and, therefore, being interrelated with key categories of this science. The research concludes with these parallels between the documents regarding geographic space, taking into account the discussion of how the discipline is related to the emergence of new forms of curriculum reorganization, formative itineraries, disciplines and curriculum components.

Keywords: Curriculum; Speech; Curriculum integration; Interdisciplinarity; PCNEM; BNCC; Geography; Geographic space.

## SUMÁRIO

Entre os PCNs e a BNCC: discursos sobre integração curricular na Geografia ..... **Erro!**

### **Indicador não definido.**

RESUMO .....	9
ABSTRACT .....	10
INTRODUÇÃO .....	12
Justificativa para o estudo .....	14
Objetivos e questões de estudo .....	19
Organização da dissertação .....	20
CAPÍTULO I .....	21
Lentes teóricas .....	21
1.2 O campo do Currículo e as perspectivas pós-estruturais .....	22
1.3 A transição para o viés pós-estrutural no Brasil .....	24
1.4 Por uma abordagem discursiva e seus interlocutores .....	27
1.5 A integração curricular e a interdisciplinaridade .....	30
CAPÍTULO II .....	37
O contexto das reformas curriculares e os PCN .....	37
2.1 As reformas curriculares .....	37
2.2 Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais .....	43
2.3 Analisando o currículo de Geografia nos PCNEM .....	51
2.4 Analisando o espaço geográfico nos PCNEM .....	61
CAPÍTULO III .....	67
Análises sobre a Base Nacional Comum Curricular .....	67
3.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....	67
3.2 Analisando os PCN e a BNCC: organização curricular .....	75
3.3 O Espaço Geográfico na BNCC .....	80
Considerações finais .....	86

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação se inscreve no campo do Currículo e em particular, nos debates sobre a questão da integração curricular, tendo em foco a disciplina escolar Geografia em um nível específico: o Ensino Médio. A ideia é compreender os enunciados de integração curricular que têm sido produzidos para a mesma nas políticas de currículo do/no presente. Para realizar essa tarefa, investigo tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM (BRASIL, 1999) quanto a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), em meio aos discursos de reforma que tem pautado a educação no país. Tomando o *espaço geográfico* como um conceito-chave da Geografia escolar, interessa-me analisar como este conceito tem sido significado nas políticas recentes em meio aos discursos de integração curricular.

Inspiro-me nas teorizações de Michel Foucault e nos diálogos que vimos estabelecendo com ele no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, coletivo de pesquisa que é parte do NEC/UFRJ, por meio da construção de uma *abordagem discursiva* (FERREIRA, 2013 e 2015; FERREIRA & SANTOS, 2017), além de outros de seus interlocutores no campo curricular, em especial Thomas Popkewitz e Stephen Ball, este último no que tange à abordagem metodológica do *ciclo de políticas*. Nesse movimento, visio à compreensão do que foi modificado e/ou mantido nas políticas curriculares para a disciplina escolar Geografia no Ensino Médio entre 1999 e 2018, especificamente os documentos: PCNEM e BNCC. Assim, analisando as regularidades, os atravessamentos e as hibridizações nos discursos que a constroem. Pretendo focalizar, em particular, o *espaço geográfico*, percebendo-o nas políticas curriculares anteriormente citadas. Tal escolha refere-se não só pelo fato de o *espaço* ser tido como o objeto de estudo da Geografia, mas também pela caracterização da sua complexidade, tendo a demanda de um olhar holístico e multidimensional, com abrangência de perspectivas consolidadas em outras disciplinas, não podendo ser analisado de forma isolacionista. Dessa forma, penso que acaba por promover discursos potentes acerca de uma possível *interdisciplinaridade* mais intensa na Geografia.

Tomando como referência o ciclo contínuo de políticas proposto por Ball & Bowe (1992), busco elencar, de forma não-temporal ou seqüencial, a inter-relação entre superfícies textuais produzidas em momentos distintos – os PCNEM (BRASIL, 1999) e a BNCC (BRASIL, 2018) –, privilegiando as possíveis abordagens macro e micro entre si até as análises, possibilidades e desenvolvimento de estratégias.

O interesse por tal objeto está relacionado, inicialmente, à minha formação acadêmica, uma vez que sou licenciado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense/UFF (2011) e especialista em Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ (2016). Ele se relaciona, igualmente, à minha experiência profissional como professor da disciplina escolar Geografia na educação básica. Embora não pretenda desenvolver um estudo de cunho autobiográfico, acredito que estas experiências e trajetórias foram fundamentais para a minha constituição como pesquisadora na área da Educação, e em especial, no campo do Currículo.

Desde que comecei a lecionar, já tive oportunidades de fazê-lo em todos os anos do ensino regular, atuando em classes do ensino fundamental, médio e técnico, tanto no setor privado quanto no setor público. Minha aproximação com o campo do Currículo ocorreu em meu retorno ao meio acadêmico, quando fiz a Especialização em Ensino de Geografia na UFRJ, produzindo uma monografia, orientada pela professora Dra. Ana Angelita Rocha (SIQUEIRA, 2016). Nela, por meio de uma análise das mudanças na disciplina escolar Geografia, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pude abordar a lógica da política de avaliação como política curricular na regulação da validade dos saberes a serem ensinados e aprendidos. Em tal movimento, pude também analisar os efeitos da mesma sobre a minha subjetividade, como docente, ao abordar as questões desenvolvidas no exame dentro do recorte proposto (SIQUEIRA, 2016).

Com essa experiência profissional e acadêmica, aliada ao atual momento de desenvolvimento das novas políticas curriculares, os discursos acerca da reforma do ensino médio tornaram-se o meu foco central de atenção nessa pesquisa. Afinal, recentemente, houve a homologação da versão final<sup>1</sup> da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC), em 20 de dezembro de 2018, pelo então Ministro da Educação José Mendonça Filho. Assumo que, inicialmente, carregava expectativas acerca de uma pesquisa de base teórico-metodológica estruturalista e crítica sobre esse texto curricular, em especial sobre o currículo de Geografia, até por

---

<sup>1</sup> (MEC, BRASIL, 2018)

pouco conhecimento relacionado ao viés *pós*. O contato com estas pesquisas através do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, das disciplinas oferecidas pelo PPGE/UFRJ e da orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Serra Ferreira contribuíram para uma nova ótica de abordagem e metodologia, menos centrada na agência de sujeitos racionais e autônomos e mais fortemente focada na produção e circulação dos significados, trazendo um novo e grande desafio.

Apesar de já ser a minha segunda experiência no meio acadêmico – uma vez que, como já mencionado, já tenho uma especialização em Ensino de Geografia na própria UFRJ -, vejo o quanto o meu enriquecimento neste atual processo é constante, não apenas no exercício da escrita e nos momentos solitários de estudo, mas também no desenvolvimento de idéias, visões, (re)leituras e (re)conceituações no próprio cotidiano, como docente da disciplina escolar Geografia e pesquisador na área.

### **Justificativa para o estudo**

Como já explicitado, a acepção do momento político presente, em um contexto de reforma do ensino médio, junto à minha trajetória como docente e as possíveis mudanças referentes a ele, foi preponderante para o delineamento do meu objeto de pesquisa, voltado para o entendimento dos sentidos que o currículo de Geografia assume no ensino médio no âmbito da BNCC (BRASIL, 2018), uma política curricular que se constrói na relação com os PCNEM (BRASIL, 1999). Esta acaba ganhando força com a mudança de governo, ocasionada pelo processo de impeachment da então Presidenta Dilma Rousseff e a entrada do seu vice-presidente, Michel Temer, em 2016. Vale ressaltar que esse processo de reforma já estava em curso, uma vez que foi iniciado pelo ensino infantil e pelo ensino fundamental. Como, atualmente, a BNCC está sendo implementada no ensino médio, optei por investigar o currículo de Geografia nessa política nesse segmento, que é onde mais atuo como docente.

Nesse conturbado momento político, com as mudanças de cargos e ministérios, o então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, já tratava sobre a demanda de uma reforma, principalmente no ensino médio, por meio de uma mudança curricular centralizadora que promoveria melhorias no segmento que, segundo as estatísticas de evasão e reprovação, além dos índices e processos avaliativos governamentais, demonstravam o seu ‘fracasso’. É o caso, por exemplo, do IDEB,

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, além de avaliações internacionais como o PISA, Programa Internacional de Avaliação dos Alunos, aplicado no Brasil desde 2000. Portanto, dentre as diversas causas apontadas para esse quadro negativo das avaliações, inclusive em novos documentos e medidas governamentais que serão analisados nesse estudo, alguns pontos podem ser enfatizados, tais como: a falta de alinhamento das disciplinas com o mundo do trabalho, excesso de disciplinas obrigatórias e um currículo extenso, superficial e fragmentado. Afinal, de acordo com a BNCC para o ensino médio:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 461).

A BNCC, nesse contexto de reforma, reúne argumentações, principalmente de origem avaliativa e quantitativa, para a determinação e normatização dos currículos, sendo abordado como uma possível solução para a problemática do Ensino Médio. Ela acompanha movimentos que já vinham ocorrendo na política, um deles associado às decisões acerca de quais conhecimentos priorizar no ensino médio. O texto da Medida Provisória no. 00084/2016/MEC propunha, por exemplo, a adoção de Português e Matemática como disciplinas obrigatórias para o ensino médio, com os demais componentes curriculares fazendo parte de *itinerários formativos* diversos. Nessa lógica, o ensino médio teria a primeira série com todas as disciplinas escolares, possibilitando que, ao final deste ano, o aluno já tivesse condições para escolher um itinerário, mantendo-o até o fim da sua jornada de maneira obrigatória e, portanto, normatizada pela nova base neste contexto de reforma. É nesse contexto que:

Em função das determinações da Lei no 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação (BRASIL, 2017, p. 32).

A partir desse quadro, ao refletir que o estudante, recém-ingresso no ensino médio, não teria mais a obrigatoriedade de cursar todas as disciplinas escolares tradicionalmente existentes no currículo, pude perceber o quanto essa noção de *itinerários formativos* gera discussões, polêmicas e debates acerca do tipo de formação pretendida. Nesse contexto, com a possibilidade de deixar de ser uma disciplina escolar obrigatória e, portanto, considerada necessária para todos aqueles que frequentam o ensino médio, a Geografia tem o seu campo de atuação social reduzido, com a possibilidade da diminuição de cursos de formação e das pesquisas na área, para dar alguns exemplos. Foi em meio a tais reflexões que fiz o processo seletivo para o Mestrado em Educação na UFRJ, imaginando que a ‘estabilidade’ da disciplina escolar Geografia, historicamente alcançada no ensino médio, estaria ameaçada no tempo presente, em especial no desenvolvimento da BNCC. Ao longo da minha vivência acadêmica e no curso, com acesso às novas leituras e, principalmente, aquelas relacionadas às lentes teóricas pós-estruturalistas, pude perceber que a disciplina escolar Geografia, não possuía uma ‘estabilidade fixa e garantida’, tendo uma história permanente de lutas para estar nos currículos, em particular os do ensino médio. Nesse processo, têm sido produzidos enunciados que, apesar das diferenças entre si, também possuem manutenções e continuidades ao longo das políticas implementadas, assumindo um significado de progresso e desenvolvimento. É em tal contexto que emergiu a demanda por investigar tanto o documento curricular atual – a BNCC (BRASIL, 2018) – quanto os PCNEM (1999).

A opção por uma análise que relaciona o tempo presente – por meio do texto da BNCC (BRASIL, 2018) – com os PCNEM (BRASIL, 1999) é justificada por ser este último texto parte importante de um período intenso de reforma na educação básica no Brasil (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003; LOPES, 2004 e 2008; VEIGA-NETO, 2012; FERREIRA & MARTINS, *no prelo*). Além disso, os PCNEM são parte importante das políticas reformistas que produziram os textos do presente, com o já mencionado ENEM, o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD, em suas várias edições), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012) e as políticas para a formação continuada de professores (MEC/SEF, 1999), mesmo que eu não vá abordar essas políticas de forma aprofundada nessa pesquisa. Foi nesse contexto, portanto, que emergiram debates e propostas que continuam tendo potência nas discussões atuais relativas à BNCC (BRASIL, 2018), tais como as noções de



*contextualização, habilidades e competências*, assim como a lógica da integração curricular, a qual envolve, entre outros aspectos, a *interdisciplinaridade*. Isso significa que as iniciativas recentes para a educação no país não são tão atuais, tendo as suas abordagens trazidas há cerca de vinte anos atrás, e assim, não ocorrendo de forma isolada em nível mundial. Segundo Ball, Maguire & Braun (2012, p. 9) propõem, de forma específica, as reformas em curso no Reino Unido e na Inglaterra:

[A] reforma pode ser percebida, em grande extensão, pela proliferação de políticas com foco na educação, que têm sido apropriadas pelo poder central, sobretudo no que se refere ao processo de produção das políticas, com a intenção de controlar, gerenciar e transformar a educação, ‘modernizando-a’ e permitindo assim, um ‘aumento dos padrões’.

Também é válido destacar que os PCNEM propostos não pareciam atender as demandas por centralização das decisões curriculares produzidas em múltiplos cenários, pois se vivia, em meados da década de 1990, o auge da definição de políticas educacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores (MACEDO, 2014). Havia, assim, uma crescente demanda por uma centralização curricular geral, que vem sendo indicada no desenvolvimento da BNCC, sendo um fator relevante para a elaboração desta pesquisa. Nesse sentido, posso entender que a atual política curricular promove uma normatização nessa direção, o que se configura na obrigatoriedade de adoção da BNCC nos setores privado e público. Ademais, acaba reforçando outras discussões já trazidas pelos PCNEM no que se refere ao conceito de área de conhecimento *versus* as disciplinas escolares.

Todas essas nuances, normatividades e mudanças resultam na ampliação de defesas e relutâncias, tal como afirma Goodson (1997), na lógica da *comunidade disciplinar* no que diz respeito à luta pela legitimação das disciplinas e seus respectivos agentes participantes. Elas também participam do que se entende como *lutas imediatas*, apontadas para a constituição de resistências ao poder, o que é assim explicado por Castelo Branco e Portocarrero (2000, p. 312-313), na interlocução com Foucault:

O que mobiliza Foucault, doravante, será tanto o papel das resistências na trama complexa das relações de poder na atualidade, quanto as operações éticas – subjetivas e intersubjetivas – diretamente implicadas nas resistências ao poder [...]. O que Foucault procura mostrar, a partir de 1978, é que as resistências ao poder são postas em ação no próprio movimento interno da constituição das relações de

poder, e que somente acompanhando as resistências é que pode-se compreender os processos de transformação social e política.

Com um olhar pós-estruturalista, percebo que o desenvolvimento das reformas educacionais não é a garantia de inovações curriculares, com avanços e pré-requisitos para alcançar o sucesso almejado pelas políticas criadas e a serem implementadas, ainda que haja um real interesse para promover modificações positivas. Diversas fases das reformas anteriores, a serem abordadas de forma posterior, inclusive na esfera nacional, apontaram uma série de práticas e discursos que se diziam inovadores, porém, mantendo lógicas anteriores, retrógradas e as repetindo com um significado progressista. Assumindo, portanto, a perspectiva teórica de Thomas Popkewitz (1997), entendo que reforma não é sinônimo de progresso, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder. Contudo, vale questionar o que constitui esta reforma, analisando os seus significados variáveis e a produção dos discursos. É neste sentido que investigo as políticas curriculares nacionais no contexto reformista recente focalizando tanto os PCNEM (BRASIL, 1999) quanto a BNCC (BRASIL, 2018). Tais documentos constituem o meu principal arquivo de pesquisa, sendo analisados em diálogo com Michel Foucault (2012a, p. 160) quando o autor destaca que:

A análise do arquivo comporta, pois, uma região privilegiada: ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente da nossa atualidade, trata-se da orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade; é aquilo que, fora de nós, nos delimita. A descrição do arquivo desenvolve suas possibilidades (e o controle de suas possibilidades) a partir dos discursos que começam a deixar de ser nossos; seu limiar de existência é instaurado pelo corte que nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora da nossa prática discursiva.

Assumo o caráter híbrido dos projetos com assinatura oficial, aderindo às discussões de Dias (2009) ao entender que os documentos necessitam da legitimação durante as negociações entre os sujeitos, tendo a marca das contradições e ambivalências dos processos de constituição das políticas. Não tenho aqui o interesse em apontar os possíveis responsáveis pela elaboração dos documentos oficiais, pois assim restringi-los-ia a apenas um segmento, contexto e/ou agente específico. Diferentemente, o que me interessa são os enunciados que vieram sendo produzidos nesse contexto de reforma em meio a conflitos, disputas e mudanças. Ou seja, cabe

ressaltar a tentativa de escapar de perspectivas tanto pautadas nos sujeitos quanto estadocêntricas, entendendo as limitações de ambas no entendimento das políticas. Ao adotar a concepção teórica do *ciclo de políticas* (BALL & BOWE, 1992), entende-se que a implementação de uma determinada política pública é produtora de respostas, estratégias e agências, em um processo que não ocorre de forma binária, verticalizada ou linear, e sim de maneira fluída, de transformações e possível atuação cotidiana.

### **Objetivos e questões de estudo**

O objetivo geral desse estudo é a análise e compreensão dos discursos sobre integração curricular e, como eles, os de *interdisciplinaridade* nos currículos de Geografia voltados para o ensino médio em dois momentos das políticas reformistas do tempo presente. Para realizar essa tarefa, investigamos os PCNEM (BRASIL, 1999) e a BNCC (BRASIL, 2018). Tomando o *espaço geográfico* como um conceito-chave da Geografia escolar, interessa-me analisar como este conceito tem sido significado nas políticas recentes em meio aos discursos de integração curricular.

Tomando como referência tal objetivo, pretendo: (i) entender quais e como determinados discursos ganham espaço nestas políticas; (ii) investigar as permanências, os atravessamentos e as mudanças presentes nestes discursos, focalizando o conceito do *espaço geográfico* em meio aos discursos de integração curricular. Para a construção de tais objetivos específicos, parto das seguintes questões: Como a integração curricular tem sido significada nas políticas curriculares voltadas para a Geografia escolar? Como o *espaço geográfico* é enunciado em meio aos discursos de integração curricular? Que permanências/transformações, atravessamentos e/ou deslocamentos podem ser percebidos no currículo de Geografia nessas políticas recentes?

### **Organização da dissertação**

A dissertação está dividida em três capítulos, sendo o primeiro caracterizado pelo olhar teórico-metodológico da pesquisa, apontando a base pós-estruturalista e os seus principais interlocutores. No segundo capítulo, há a análise teórica das reformas curriculares, com foco nos PCNEM (BRASIL, 1999), junto ao *espaço geográfico* e outros conceitos-chave para a Geografia escolar. Por fim, no último capítulo analiso a BNCC no contexto de reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2018), relacionando-a aos

PCNEM em seus pontos de congruência e mudanças, focalizando a questão conceitual da Geografia e o *espaço geográfico*, seu conceito-chave e objeto de estudo.

## CAPÍTULO I

### Lentes teóricas

#### 1.1 Primeiras palavras

Início o desenvolvimento acerca da base teórico-metodológica desta pesquisa tendo como foco a construção de uma *abordagem discursiva* para a História do Currículo e das Disciplinas, tomando como referência a minha participação no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, que é parte do Núcleo de Estudos de Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ). Tal abordagem tem sido produzida em perspectiva pós-estruturalista, em diálogo com Michel Foucault e seus interlocutores no campo do Currículo (BALL & BOWE, 1992; FERREIRA, 2013, 2014, 2015; FISCHER, 2012; POPKEWITZ, 1994; VEIGA-NETO, 2014). Ela, no entanto, não deixa de conversar com autores que, em perspectivas diversas, tem apostado na História e nas Políticas de Currículo.

Nesta pesquisa, a visão de currículo está relacionada à revisão de textos, políticas e conceituações anteriores tanto pelas contribuições de aspecto estrutural quanto pela sua possível ressignificação e hibridização por viés pós-estrutural. Assim, de acordo com Lopes e Macedo (2011a, p. 37), adoto a idéia de currículo sendo “apenas um texto”, propondo avançar além das definições e traduções da política, não tendo a linguagem só como a apresentadora dos processos, e sim, gerando possibilidades construtivas e, portanto, transformando-a nos seus sentidos e discursos.

Para Thomas Popkewitz (1994), o currículo se constitui em meio a sistemas privilegiados de raciocínio que disciplinam e regulam os sujeitos, já que a própria criação do currículo gera um confinamento. Cabe ressaltar que a regulação não é o mesmo de subordinação estrutural, o que propõe possibilidades de agência em uma lógica mais horizontalizada. Sendo assim, o processo de desenvolvimento do currículo é percebido como uma *prática discursiva*, no sentido proposto por Michel Foucault (2012), estando responsável por estabelecer mecanismos de regulação social. É em meio

a tal movimento que autores como Santos (2017) destacam os deslocamentos no modo de conceber a agência dos sujeitos, não mais como protagonistas que estariam no centro das decisões racionais sobre o mundo e, no caso desse estudo, sobre o currículo.

Entendendo o currículo dessa forma, abrem-se questionamentos sobre as certezas históricas, sobre as dualidades e os binarismos com os quais usualmente explicamos as coisas no mundo, podendo abordar as instabilidades nestes discursos. Logo, o currículo ser pensado como um texto suscita a força dos discursos e a reavaliação das bases teórico-conceituais que apostam na separação entre realidade e linguagem. É em meio a tal movimento que Tomaz Tadeu da Silva (1994, p. 247) aponta que o pós-estruturalismo seria algo “como um conjunto de desenvolvimentos teóricos vinculados a uma determinada concepção do papel e da natureza da linguagem, uma concepção que modifica e estende aquela sustentada pelo estruturalismo”.

Mas isso não significa que não sejam possíveis os diálogos entre perspectivas teóricas diversas. No que se refere ao estruturalismo e ao pós-estruturalismo, de forma geral, ambas buscam criticar o projeto da Modernidade e sobre as suas impossibilidades, como no caso de pensar um conhecimento sobre o mundo e assim, universal. Não tenho a pretensão aqui de analisar, exaustivamente, tais movimentos, e sim ter como base de análise teórico-metodológica o viés pós-estrutural, ainda que em diálogo com outras perspectivas. Afinal, se existe a possibilidade de revisar, se apropriar, mesclar conceitos e contribuições, cabe ressaltar as aproximações e os distanciamentos entre o estruturalismo e pós-estruturalismo, aspecto que será desenvolvido em seguida.

## **1.2 O campo do Currículo e as perspectivas pós-estruturais**

Como já abordado de forma inicial, os diálogos entre o pensamento estrutural e pós-estrutural são possíveis e podem ser produzidos, por exemplo, nas questões que envolvem as relações entre conhecimento e poder, as identidades, as formas de governo, as políticas educacionais, as formas de comportamento, as considerações acerca da cultura em termos simbólicos e lingüísticos etc. Ainda sim, é desejável ter em mente os distanciamentos entre tais perspectivas no que se refere aos conceitos como os quais opera, assim como os próprios métodos analíticos e teóricos, uma vez que o pensamento estrutural, como o nome mesmo indica, assume a existência de uma estrutura que fundamenta a dinâmica ou os processos fenomênicos.

Fugindo de explicações economicistas, que produzem modelos binários e dualistas, tais como opressor/oprimido, dominador/dominado e ativo/passivo, os pós-estruturalistas problematizam tais modelos dicotômicos, gerando críticas, principalmente, nos aspectos de normalização e estabilidade. Para eles, o mundo não é demarcado por possibilidades ‘universais’ que o categorizam, o classificam e assim, o normatizam. As metodologias modernas, tendo grande influência cartesiana, institucionalizam a universalização e vão contra as subjetividades e instabilidades. São justamente essas subjetividades e instabilidades que interessam nas perspectivas *pós*, seja no meio político, econômico, social e até no próprio currículo educacional, colocando em questão a idéia de um sujeito autônomo, centrado e racional, que serviria de referência ou ‘norma’ para a construção do ‘outro’. Na área da Educação, de acordo com Thomas Popkewitz (2001, p. 49), “os binários recompõem as normas sociais em um contínuo de valores de modo a classificar as ações do ensino” e assim, classificam, categorizam e normatizam os estudantes dentro deste sistema. Para o autor:

(...) a estrutura dos binários não parece constituída de separações, mas de um contínuo de valores em que um lado das distinções é privilegiado, à medida que o conjunto ‘cria’ o que é ‘bom’ e normal. A construção dos binários é obscurecida à medida que é considerada a aplicação dos valores universais quando se pensa sobre alcances e padrões de desenvolvimento de todas as crianças. [...] esses valores universais, supostamente os mesmos para todas as crianças, são ficções, as quais estão incorporadas nas práticas pedagógicas que ‘criam’ as diferenças e a diversidade a partir das normas universais de igualdade (POPKEWITZ, 2001, p. 48, *grifos originais*).

Ao trazer estas análises para a área da Educação, o pensamento estrutural pode definir políticas, normas e valores supostamente adequados aos estudantes, por meio de um ‘sistema de raciocínio’ de ideais ‘universalizados’, o que acentua esta diferença entre o ‘normal’ e o ‘outro’. Ao assumirmos, no entanto, que estes estudantes não são adequados e dominados totalmente, de forma direta e controladora, mesmo que reconheçamos as formas de opressão, passamos a apostar nas micro-relações de poder, nas agências diárias, de *lutas transversais* e de resistência. Isso significa que “as relações de poder não estão em posição de superestrutura [, já] que o poder vem de baixo, isso é, não há no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados” (FOUCAULT, 1993, p. 90 *apud* VEIGA-NETO, 2014, p. 122). Assim, a estrutura e o poder não geram,

necessariamente, fatores negativos, maléficos e de subordinação, como apontado, geralmente, em um discurso economicista. Para o pensamento pós-estrutural, cabe analisar os efeitos produtivos do poder, já que “a ideia de regulação não serve para atribuir distinções de bom/mau ou moral/imoral aos sujeitos e suas ações cotidianas” (POPKEWITZ, 1994, p. 191). Logo, existe a possibilidade, não só de resistência, mas de transgressão das regras e normas, de acordo com o significante em questão e o seu respectivo discurso desenvolvido. Nessa perspectiva, podemos entender que a política, quando implementada, seja ela qual for, encontrará respostas, atuações e agências, passando por ressignificações e estratégias no cotidiano, não sendo, simplesmente, adotada de forma integral e sem qualquer tipo de resistência.

Além disso, os estruturalistas analisam o mundo através de estruturas vinculadas, funcionando em relação umas às outras em uma sucessão, segundo Popkewitz (1994). Este caráter invariante e a linearidade, que também está presente na dialética moderna, somada à universalização, já citada anteriormente, são pontos questionados pelos pós-estruturalistas. O caráter invariável da estrutura leva à possibilidade de que esta seja lida como aproximada das ideias de imutabilidade da natureza, podendo, inclusive, ser comparada à ideia de natureza humana (LOPES & MACEDO, 2011a). Portanto, o pensamento *pós* se distingue, diretamente, nas suas concepções de sujeito e poder.

No pós-estruturalismo, é a linguagem que produz a estrutura, retirando a agência de um sujeito autônomo e centrado, capaz de tomar as melhores decisões pelo bom uso da razão. Em tal perspectiva, de acordo com Costa (2013, p.25), “a linguagem é reeditada, deixando de ser vista como representante da realidade e passando a ser compreendida como aberta aos processos de significação”. Assim, os significantes não são mais vistos como detentores de um significado, mas passíveis de diferentes e contingenciais processos de significação, de acordo com um determinado momento, além de não ter relações estáveis e previstas entre estes.

### **1.3 A transição para o viés pós-estrutural no Brasil**

Ao analisarmos o campo do Currículo no Brasil, pode-se perceber uma série de modificações existentes, já há algumas décadas. Segundo André Vitor Fernandes dos Santos (2017), a partir dos anos de 1990, o campo curricular veio colocando em pauta as abordagens críticas com enfoques denominados de pós-críticos, principalmente no

que tange ao pós-modernismo e pós-estruturalismo. Ainda de acordo com esse autor, há um primeiro momento relacionado à tradução dos textos, não apenas no sentido linguístico, mas também na ótica dos aportes de novas teorizações e conceituações. Em um segundo momento, ocorre um estado de *aporia* (BAKER, 2009<sup>7</sup>; GABRIEL, 2013<sup>8</sup>) no qual as pesquisas vinculadas ao campo encontram dificuldades para avançar.

Nesta nova demanda por avanços, o viés pós-estruturalista ganha espaço de forma crescente, sendo trabalhado para articular e promover o desenvolvimento das reflexões no campo, não de forma exclusiva, mas promovendo múltiplas junções e relações com o estruturalismo. Então, apenas ao longo dos anos 2000, este viés se tornou francamente dominante, fazendo parte das referências inclusive daqueles que não estão de acordo com os seus pressupostos, mas que, de acordo com Alice Casimiro Lopes (2013, p. 7), são levados a debater teoricamente sobre os seus efeitos.

Segundo Lopes & Macedo (2002, p. 16), “tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas, como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais”. Vale reforçar, então, que não há uma superação dos ideais, conceitos críticos e socio-históricos, e sim, uma combinação entre estes e a visão pós-crítica. Jaehn & Ferreira (2012, p. 257, *grifos originais*) corroboram essa posição ao afirmarem que “também os estudos curriculares de natureza sociohistórica produzidos no país vêm se constituindo como *híbridos culturais* que disputam a hegemonia desse tipo de pesquisa com historiadores e, particularmente, com aqueles que focam na História da Educação”.

Nessa lógica de desenvolvimento pós-estrutural no Brasil, o autor Tomaz Tadeu da Silva teve grande importância inicial, reconfigurando as noções de verdade e seus regimes, sujeito, poder e conhecimento, para dar alguns exemplos, por via de uma teorização foucaultiana (SANTOS, 2017). Posteriormente, trabalhos vinculados aos estudos culturais de viés pós-crítico são desenvolvidos (SILVA, 1995, 1999; HALL, 1997 *apud* LOPES, 2013), além de (re)leituras pós-estruturais de autores que são categorizados dentro do estruturalismo, tal como Boaventura de Sousa Santos. Cabe ressaltar que, como já apontado, essas reconfigurações não apontam para o negacionismo teórico e sim, para unir, juntar e hibridizar os conceitos analisados.

É nessa perspectiva que, de acordo com Jaehn & Ferreira (2012), ocorre a possibilidade de diálogos constantes entre autores de base sócio-histórica, ainda com um viés mais estruturalista, como Ivor Goodson (1997 e 2008) e outros de base



sociocultural, tal como Thomas Popkewitz (1994). No *Grupo de Estudos em História do Currículo*, Ferreira (2013 e 2015) destaca o quanto as produções de Ivor Goodson já assumiram centralidade nas discussões de cunho construcionista. O autor, que é referência na História do Currículo e das Disciplinas, segue uma base neomarxista, de viés crítico-estrutural, influenciado pela Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra, além de estudos críticos nos Estados Unidos. É reconhecido por valorizar a questão do currículo através das referentes seleções e organizações do conhecimento escolar como uma forma de controle social e assim, de manutenção do *status quo*. Ainda que já dialogue com a possibilidade de subjetividades expressas nos currículos escolares, mantém o foco das suas questões de poder relativas à análise de classes sociais e centralidade do sujeito subordinado à estrutura (JAEHN & FERREIRA, 2012).

Thomas Popkewitz, por sua vez, em uma perspectiva *sociocultural*, privilegia a cultura na leitura dos fenômenos do mundo contemporâneo (FERREIRA, 2013), sendo um potente interlocutor dos estudos mais recentemente produzidos no *Grupo de Estudos em História do Currículo*. O autor influencia o grupo para assumir, no desenvolvimento das suas pesquisas, uma noção produtiva do poder, tendo o conhecimento como um fator de regulação social. Além disso, traz a linguagem como ponto construtivo, não tendo mais o sujeito no centro das suas análises. Dessa forma, novos horizontes surgem, tanto pela questão metodológica em si, quanto pela possibilidade de proximidade com uma visão mais contemporânea da teoria social. Nesse deslocamento, os estudos se concentram na construção de uma *abordagem discursiva* (FERREIRA, 2013 e 2015) para a História do Presente, visando o entendimento de como, em diferentes épocas históricas, as pessoas são transformadas em sujeitos através do tecimento de diferentes práticas sociais e padrões institucionais (POPKEWITZ, 1994, p. 196).

Nesse caminho, Popkewitz (1997) designa os estudos históricos no âmbito Social e Cultural como pontos passíveis de hibridizações, ou seja, crendo nas individualidades socialmente produzidas e disciplinadas, e não se colocando em pólos de dualidade e opostos. Segundo Ferreira (2014), “podemos dizer, então, que enquanto Ivor Goodson nos ajuda a construir uma História do Currículo focalizando a ação dos sujeitos, Thomas Popkewitz propõe estudar as formas de discurso construídas pelos sujeitos e como as ideias estão corporificadas na escolarização.” Nesse sentido, Thomas Popkewitz e seu viés pós-estrutural se aproximam das teorias do discurso, instigando as produções do grupo, também por influência de Michel Foucault, porém, sem renunciar

“ao reconhecimento iluminista de um mundo socialmente construído; ou sem eliminar a razão como central à mudança social” (POPKEWITZ, 2008, p. 195).

#### **1.4 Por uma abordagem discursiva e seus interlocutores**

Como já apontado anteriormente, esta pesquisa investe na elaboração de uma *abordagem discursiva* (FERREIRA, 2013 e 2015; FERREIRA & SANTOS, 2017) para a análise da História e das Políticas de Currículo, assumindo a perspectiva de uma ‘virada linguística’ (POPKEWITZ, 1994) e rejeitando uma ótica representacional da realidade. Ainda que se entenda o currículo como fruto de lutas e de conflitos (GOODSON, 1995; FERREIRA, 2005 e 2007) e assim, desprovido de neutralidade, amplia-se a noção de poder ao apostar na perspectiva sociocultural (POPKEWITZ, 1994), e não apenas o viés sócio-histórico (GOODSON, 1995).

No desenvolvimento das conceituações de Popkewitz (1997 e 2011), influenciado por noções de discurso e análise de Foucault (2003 e 2012), temos a *epistemologia social* como um dos focos teóricos. Já que aqui pretendo abordar as políticas curriculares brasileiras produzidas a partir da década de 1990, com foco nos PCNEM e na BNCC, penso que tal perspectiva é importante para que eu não centralize a ação dos sujeitos e nem valorize a ordem cronológica dos fatos. Diferentemente, o meu interesse está na compreensão das “formas particulares de conhecimento são privilegiadas em relações de poder historicamente definidas” (POPKEWITZ, 2011, p. 196). Afinal, de acordo com Popkewitz (1994, p.197), a epistemologia social:

Fornece uma forma de analisar as regras e os padrões pelos quais o conhecimento sobre o mundo é formado e pelos quais as distinções, as categorizações que organizam as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções do “eu” são formados através de nosso conhecimento sobre o mundo.

Em tal movimento, percebo o currículo como “parte de processos de regulação social, nos quais o poder afeta e produz relações sociais, elaborando regras e padrões que vão se tornando válidos socialmente” (OLIVEIRA & FERREIRA, 2016, p. 703). Toda esta discussão teórica perpassa pela lógica dos *regimes de verdade* (FOUCAULT, 2003 e 2012), no atendimento das regulações de práticas discursivas específicas, tanto no desenvolvimento de enunciados, como competências e habilidades presentes nos projetos curriculares, quanto na política curricular como um todo.

Nessa pesquisa, assumo, portanto, as políticas de currículo como discurso, entendendo que as mesmas nunca são independentes de história, poder e interesses (BALL, 1993a). A ideia é no diálogo com Stephen Ball e colaboradores (BALL & BOWE, 1992, por exemplo), analisar as políticas recentes no país como parte de um *ciclo produtor de políticas*, perspectiva teórica adotada neste trabalho. O próprio Stephen Ball, em entrevista concedida a Mainardes & Marcondes (2009), afirma que o ciclo de políticas é um método e não uma forma de explicar o mecanismo de elaboração das políticas públicas em sua complexidade. Observe como ele coloca a questão:

(...) o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las (MAINARDES & MARCONDES, 2009, p. 304-305).

Em tal método, há uma constante circulação de textos e sujeitos nos diversos contextos, que costumam ser instáveis e, por vezes, contraditórios, não restritos a um determinado espaço enunciativo. Portanto, este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. Este aspecto é fundamental para a análise aqui proposta das políticas curriculares para o Ensino Médio, com foco na Geografia escolar, já que estas próprias políticas podem tornar-se *regimes de verdade*.

A hibridização e fluidez desse método também são trazidas por Ferreira, Santos & Marsico (2016, p. 219) ao destacarem que:

(...) ao se deslocarem, tais discursos não só levam consigo sentidos oriundos de outros espaços como se hibridizam com outros discursos, produzindo, por meio de extravasamentos, saltos e deslizamentos, novos sentidos para as disciplinas escolares, as atividades de extensão e a formação de professores.

Nessa *abordagem do ciclo de políticas (ACP)*, base teórico-metodológica proposta por Ball & Bowe (1992), há a intenção de entender o movimento único de cada política a ser estudada, por intermédio da identificação de seus elementos constituintes e da compreensão da interação impar destes elementos, em sua específica conjuntura histórica. Na produção destas políticas, não de forma verticalizada, hierarquizada e cronológica, mas entendendo-as como tendo uma inter-relação e de forma

multifacetada, há a análise de pelo menos três contextos<sup>2</sup>, considerados mais potentes, para a compreensão e ressignificação dos discursos: a) o contexto de influência; b) o contexto de definição das políticas públicas; e c) o contexto da prática. Para Ball (1992, p. 50), “cada um desses contextos expressa arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.”

O *contexto de influência* é aquele onde há o início da construção dos discursos políticos, tendo a formulação das políticas públicas no âmbito das idéias. Neste momento, há a necessidade de garantir apoio para as argumentações, dando legitimidade para os conceitos, problemas e soluções propostas. Ou seja, há grupos de interesses atuantes e em torno do poder político, como um todo. Por exemplo, esta influência pode ser apreendida tanto em escala nacional, como no caso do próprio governo e o poder republicano, quanto internacional, como nos casos dos processos de empréstimos de políticas e fluxo internacional de idéias por meio de redes políticas e sociais (HALPIN & TROYNA *apud* BALL, 1998a), além das agências multilaterais e organizações internacionais diversas, tais como o Banco Mundial, a OCDE, o FMI e a UNESCO.

Cabe ressaltar que, ainda que ocorra esta transferência e empréstimo de políticas via internacional e, assim, em uma lógica de globalização, estas acabam sendo recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos (ROBERTSON, 1995; BALL, 1998a e 2001; ARNOVE & TORRES, 1999). Desse modo, a globalização está sempre sujeita a um “processo interpretativo” (EDWARDS *et al.*, 2004 *apud* MAINARDES, 2006).

Seguindo a análise, pretensamente não-cronológica, temos o *contexto de produção dos textos políticos*. Neste ponto, há uma relação simbiótica entre o contexto de influência e de definição dos textos políticos, porém, não evidente ou simples (MAINARDES, 2006), já que “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (Bowe *et al.*, 1992, *apud* MAINARDES, 2006). Isso significa que a influência está mais ligada a interesses direcionados, ideológicos e dogmáticos, enquanto que os textos políticos estão relacionados ao

---

<sup>2</sup> Posteriormente, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994a) promoveu uma expansão na abordagem do ciclo de políticas, acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Como a Base Nacional Comum Curricular e o referente currículo da disciplina Geografia ainda não estão concluídos, a pesquisa manterá o foco teórico, de acordo com a primeira proposta de abordagem metodológica, levando em conta os contextos já citados anteriormente.

interesse público como um todo. Assim, pode-se tratar que o texto político é uma representação da política, que pode assumir algumas formas, tais como “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Logo, por vezes, estes textos não possuem coerência interna, tendo contradições nas suas formulações, o que demonstra as limitações materiais e possibilidades da política de acordo com o tempo e local específico da sua produção. Já de acordo com o *contexto da prática*, segundo Ball & Bowe (1992), estas produções dos textos políticos e a lógica da influência possuem conseqüências reais, onde estas políticas estão sujeitas às reinterpretações e recriações, tendo efeitos e possibilidades que podem, inclusive, representar mudanças na política original. Nessa ótica, os professores e outros agentes do meio escolar também possuem papel ativo na implementação e agência das políticas para além de observar apenas a via institucional e legalista sendo concretizada. De acordo com os autores:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo,] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BALL & BOWE, 1992, p. 22).

Ball (1994) não nega a importância do Estado na produção e funcionamento das políticas como um todo; porém, não se restringe à lógica de centralidade do Estado no seu controle. Assim, o Estado não consegue conter as possíveis leituras e resistências às suas produções, como apontado nas “interpretações distintas serão contrariadas, uma vez que se relaciona com interesses diversos, uma ou outra interpretação prevalecerá, ainda que desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes” (BALL & BOWE, 1992, p. 22). Em síntese, posso dizer que tanto na perspectiva pós-estruturalista quanto em quaisquer outras abordagens analíticas, uma divisão rígida entre macro e micro é difícil de ser sustentada, e a supremacia da micro-investigação é igualmente suspeita (POWER, 1995 *apud* MAINARDES, 2006). Nesse sentido, cabe reforçar a

potência do *ciclo de políticas* para o enfrentamento desse debate, em uma análise que foca na Geografia escolar em dois textos curriculares: os PCNEM e a BNCC.

### **1.5 A integração curricular e a interdisciplinaridade**

A discussão sobre a integração curricular e, no seu âmbito, sobre a interdisciplinaridade, não é recente no meio acadêmico, sendo presente ao longo da história de constituição da teoria e prática curricular. Ela veio permeando a análise das matrizes clássicas de pensamento sobre a organização curricular até os questionamentos pelas perspectivas críticas e pós-críticas sobre o currículo. Nesse longo debate, um primeiro aspecto a ser ressaltado é que a integração curricular não constitui um sinônimo da interdisciplinaridade, uma vez que, segundo Aires (2011, p. 227):

(...) a Interdisciplinaridade pressupõe a organização curricular por disciplinas e que, fundamentalmente, as barreiras entre estas devem ser quebradas. Já a Integração Curricular não parte das disciplinas, mas dos centros de interesse, e só depois de levantados quais conhecimentos serão necessários para a resolução daquele determinado problema é que serão buscadas as respectivas disciplinas.

Ainda que reconhecendo tais especificidades, esclareço que não busco aqui desenvolver um longo histórico sobre o tema; o que pretendo é abordar, brevemente, a emergência da lógica interdisciplinar e relacioná-la ao quadro educacional brasileiro. A ideia é produzir um entendimento possível para a análise das reformas curriculares, enfocando e operando com os hibridismos de diferentes correntes teóricas, apropriando-me dos discursos e bases influentes para o desenvolvimento da pesquisa, principalmente no que se refere à interdisciplinaridade no currículo de Geografia. Esse recorte também é justificado pelo aumento da tensão e do interesse presentes nas discussões acerca do significativo interdisciplinaridade, o que se refere à centralidade trazida pelas políticas de integração curricular para o Ensino Médio (COSTA & LOPES, 2011).

O discurso da integração curricular volta a ganhar força no meio acadêmico apenas em meados do século XX, intensificando as críticas à influência do modelo produtivo que o currículo havia assumido. Afinal, a ciência moderna, caracterizada pela separação, disjunção e compartimentalização do conhecimento – como entre as áreas das Ciências Naturais e das Ciências Sociais –, pôde influenciar diretamente a educação no século XIX, tendo repercussões até os dias atuais. Essa época foi marcada pelo

apogeu da Segunda Revolução Industrial, até a primeira metade do século XX, apontando um processo de fragmentação e especialização do conhecimento, visando atender o viés produtivo e habilitando a formação para a resolução de problemas específicos, segundo a nova lógica de mercado, produção e comercialização vigentes no período. A ascendência do taylorismo e fordismo, modelos de produções calcados na rigidez, especialização, repetição e padronização, é característica deste momento. Silva (2005, p. 92) relaciona todo esse movimento com a educação ao afirmar que:

(...) as reformas educacionais que ocorreram durante o século XIX e início do XX trazem as marcas de uma nova concepção de produção, de vida social e de aprendizagem, sendo definidas a partir de organizações curriculares centradas na formação de habilidades intelectuais, técnicas e morais, voltadas para profissionalização e para o exercício da cidadania nos moldes da democracia liberal em expansão.

Concordando com Lopes (2011) que as políticas de currículo são processos culturais nos quais estão imbricados textos e discursos, percebo-as amplamente relacionadas à articulação entre as propostas da sociedade e práticas curriculares que são produzidas para a (e na) escola. É neste sentido, por exemplo, que é possível entender o desenvolvimento de novos modelos produtivos, já ao longo da segunda metade do século XX, tal como o toyotismo (paradigma pós-fordista), que incentiva uma formação educacional mais flexível e fluída, tendo um momento de “criação de riquezas” no aspecto de formação (BALL, 1998, p.30). Lopes (2008, p. 34) resume essa perspectiva ao afirmar que “o foco é a defesa de um sujeito – cientista ou profissional – que se relacione de maneira diferenciada com os saberes e que esteja disposto a cooperar nos processos de produção de conhecimento e de tecnologias, os quais, hoje, supostamente exigem essa cooperação.” Assim, o avanço tecnológico e os discursos sobre uma crescente integração apontam para uma ‘necessidade’ de mudanças também no aspecto educacional e, portanto, curricular. Tal ‘necessidade’ vai ao encontro da integração curricular através, principalmente, de uma das suas formas possíveis: a *interdisciplinaridade*. É neste sentido que Lopes (2008) afirma que a centralidade do discurso pedagógico sobre integração curricular é a marca da organização do currículo em muitas das propostas recentes e vem assumindo múltiplas configurações.

Esta concepção parece estar relacionada à integração das disciplinas, conhecimentos e saberes que vinham sendo fragmentados anteriormente nos currículos

escolares. Frequentemente, sua defesa é feita com base no argumento de que a integração curricular é capaz de estabelecer relações menos assimétricas entre os saberes e os sujeitos no currículo, sendo associada, em geral, a perspectivas progressistas de educação. Assim, pressupõe uma conexão entre as disciplinas e os seus saberes comuns, aparecendo como solução à estrutura compartimentada.

Há também a visão de que as disciplinas escolares são retrógradas, desconexas e que não promovem diálogos consonantes entre si, o que também apontaria para a integração curricular. Ainda assim, existem propostas de currículos apenas disciplinares, outras que apontam para que sejam integrados e posteriores, que também induzem a que o currículo seja integrado, mas sem extinguir as disciplinas, valorizando apenas a inter-relação entre elas. Isso significa que a noção de *interdisciplinaridade* disputa a hegemonia com ideias de integração que mantêm a organização disciplinar no centro dos debates. Todo esse questionamento emerge de forma complexa, entrando em diálogo com a produção das políticas de currículo nos seus diferentes contextos.

Outras críticas ao currículo disciplinar moderno e que justificam as ‘novas’ organizações curriculares referem-se à transposição direta das disciplinas científicas para a disciplinaridade escolar, como se a ciência fosse apenas adaptada para fins de ensino. Segundo Lopes (2008), diversos críticos desenvolvem estas justificativas ao apontar que este currículo não estaria atendendo aos anseios dos estudantes no que diz respeito aos conhecimentos de interesse, além da prática na lógica do mercado de trabalho e relevância para a vida social. Ou seja, esse currículo teria uma alta capacidade para a absorção e expansão do pensamento científico, mas sem dialogar com as questões sociais concretas, tendo apenas adaptações neste processo. Para diversos autores (ver, por exemplo, LOPES, 2008; LOPES & MACEDO, 2002), tal perspectiva constitui uma espécie de ‘reducionismo teórico’, uma vez que as escolas e as universidades e centros de pesquisa permeiam diferentes espaços de produção de conhecimentos, além de ser o resultado de produções sócio-históricas específicas.

Isso significa que, ainda que as estruturas disciplinares escolares possuam as suas próprias formulações, agências e comunidades, não sendo, portanto, a expressão direta do conhecimento científico, não se nega a busca de reconhecimento, legitimidade e *status* por meio dos saberes científico-acadêmicos. Logo, “os saberes científicos funcionam como uma espécie de *lente* através da qual os professores enxergam a produção curricular e reinterpretam seus sentidos” (LOPES, 2011, p. 179). Assim, ao



longo da recontextualização e hibridização, emergem outras abordagens, conceituações e conhecimentos pela análise da disciplina escolar junto à sua comunidade, sem um possível apagamento da importância do meio científico e tampouco dos processos relacionados ao meio escolar, junto às suas possibilidades potentes de pesquisa.

Também é importante destacar que as produções dessas políticas estão, muitas vezes, apoiadas nas políticas educacionais estrangeiras e suas referentes organizações-instituições, como dito acima, conferindo legitimidade aos empreendimentos nacionais, como no caso da interdisciplinaridade, através do *contexto de influência* (BALL, 1992). Sobre essa questão, Giddens (1996 *apud* BALL, 2000) afirma que “a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; ao contrário, novas formas de identidade cultural e de auto-expressão local estão, de forma causal, vinculadas com os processos globalizantes”. Então, a produção destas diversas políticas, na atual interação global-local não-hierarquizada, vem sendo marcada por transferência de textos e discursos, tendo hibridizações e ressignificações nos seus contextos, ao que Appadurai (1996 *apud* LINGARD, 2004) denomina *globalização vernacular*. Portanto, não há uma visão unificadora e vertical no que tange às políticas governamentais. Nesse contexto, cabe ressaltar, como já explicitado, que apesar de a interdisciplinaridade não ser a única forma de integração curricular, ela tem sido a mais abordada, o que inclui até mesmo nas discussões das agências multilaterais, bancos e convenções internacionais.

Segundo Lopes (2008), há diferentes concepções de currículo integrado, constituídas nas políticas por meio de diferentes modalidades que deflagram sentidos variados e representam finalidades consoantes com o projeto de educação defendido. Ainda sim, de acordo com a autora, a integração curricular e interdisciplinaridade têm sido entendidas como sinônimos, principalmente nas políticas nacionais mais recentes. Tal movimento tem produzido efeitos na teoria e prática curricular, gerando direcionamentos variados, somados a discursos híbridos e, por vezes, inconsistentes.

Segundo Lopes (2008), já na década de 1960 os debates sobre a integração curricular eram intensos, indicando que a *interdisciplinaridade* seria a tônica das mudanças que estariam por vir. Uma evidencia de tal movimento, de acordo com Veiga-Neto (1996), estaria na tentativa de fixar o sentido de interdisciplinaridade em documentos oficiais (CFE, indicação 67/75 e Parecer 3484/75) como uma proposta de integração tanto quanto possível para restabelecer a perdida unidade do saber. Para esse mesmo autor, na década de 1970, várias palavras correlatas foram usadas para designar

uma preocupação com a integração entre os conteúdos, conhecimentos e experiências pedagógicas. Entre essas palavras estariam: entrosamento, continuidade, complementaridade, articulação, relacionamento, e obviamente, a integração (VEIGANETO, 1996, p. 56). Houve, então, um reforço desses discursos em prol de modificações e progresso escolar.

Em um olhar mais recente, vejo o quanto a *interdisciplinaridade* emerge de forma frequente nos projetos nacionais e nos discursos de reforma. É o caso, por exemplo, de textos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a), as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2008) e, posteriormente, Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012), que produziram efeitos sobre os sistemas de ensino em todo o Brasil, além de balizar processos de avaliação que visam a mensurar o desempenho escolar dos alunos, bem como a qualidade de suas instituições e respectivas redes de ensino, de acordo com Matheus (2009). É nesse contexto que, no ano de 2009, reforçando a lógica da influência e força dos métodos avaliativo-quantitativos, temos também o Exame Nacional de Ensino Médio, que passou por uma série de mudanças, resultando na formulação das Matrizes de Referência e reorganizando as três áreas do conhecimento, presentes nos PCN, em quatro, uma vez que separa a Matemática das Ciências da Natureza (BRASIL, 2009b). Para Charret (2019, p. 30), “esse documento/monumento reforça a ideia da área do conhecimento como unidade organizadora do currículo escolar, sobretudo com a progressiva adesão de universidades federais ao ENEM como modalidade de acesso ao ensino superior”.

Essas políticas educacionais recentes, que enunciam conceitos como áreas de conhecimento, contextualização, habilidades e competências, demonstram essa influência e adequação ao contexto global e a própria demanda pela interdisciplinaridade. Uma das justificativas potentes para o desenvolvimento desse tipo de integração curricular é o *status* de novidade, que induz a uma perspectiva de melhora e possibilidades de mudanças, inclusive na lógica progressista, como dito anteriormente. Logo, o discurso do currículo integrado é significado como resposta ao que é compreendido como problema da educação atual (BRASIL, 2000 e 2006). Mas tratar este cenário como absoluta novidade é desconhecer todos os conflitos e os movimentos de luta e resistência das comunidades disciplinares em suas práticas e propostas.

Vale ressaltar, por fim, que o próprio discurso de interdisciplinaridade aponta para a ‘necessidade’ das disciplinas, ainda que não seja de forma clara ou direta, como

no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999). Também cabe destacar que a seleção de um determinado tipo de organização curricular, seja uma política que valorize o viés disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar ou qualquer outra forma possível, não garante que o currículo esteja favorecendo um projeto de melhor qualidade, democrático, emancipatório, crítico e/ou progressista. Para autores como Veiga-Neto (1997), existe em parte, a manutenção de uma visão idealizada e pretensiosa do conhecimento segundo a qual, por meio da interdisciplinaridade nestas políticas curriculares, se alcançaria uma totalidade epistemológica. Aqui, diferentemente, penso que o importante é a verificação de quais finalidades sociais esse currículo pretende atender. Afinal, segundo Lopes (2008, p. 89), “as mudanças na organização curricular dependem de alterações mais profundas nas relações sociais e culturais (e nas relações de poder), não sendo derivadas, portanto, apenas de decisões de alguns grupos favoráveis a inter-relações de determinados saberes”.

## CAPÍTULO II

### O contexto das reformas curriculares e os PCN

#### 2.1 As reformas curriculares

Como já abordado anteriormente, as políticas reformistas educacionais não são recentes, sendo desenvolvidas com discursos em prol de mudanças e novos currículos, já observados e analisados em séculos anteriores pelo mundo afora. Essa lógica ganha potência não só no Brasil, mas também de forma global, principalmente em um contexto de globalização econômica e neoliberalismo, marcado pela atuação mínima do Estado, a partir dos anos de 1990. Trata-se de enunciar a urgência e inevitabilidade destas reformas, visando uma melhora, progresso e qualidade da educação. É nesse sentido que as reformas curriculares assumem grande importância, representando o ‘coração’ das reformas educacionais, de acordo com Lopes (2004).

Há diversas instâncias sociais e institucionais que estabelecem um jogo político constante, seja influenciando o sistema produtivo ou pelo apelo dos movimentos sociais, onde há a confluência de discursos sobre mudanças na educação, ainda que heterogêneos e visando, portanto, interesses, por vezes, divergentes. Segundo Candau (1999), quando se participa de encontros, seminários e congressos na América Latina, chama a atenção a série de discursos sobre a atual crise da educação regional, suas causas e, portanto, as suas justificativas para as novas políticas curriculares. Neste sentido, cabe apontar que, ainda que os discursos sejam, aparentemente, semelhantes e homogêneos, a sua releitura e recontextualização trarão novos sentidos para a política, de acordo com a abordagem do *ciclo de políticas* (BALL & BOWE, 1992).

Há ainda, segundo a análise de Thomas Popkewitz (1997) e os diálogos que o *Grupo de Estudos em História do Currículo* vem estabelecendo com ele, a ‘necessidade’ de confrontar o senso comum que associa a reforma ao contexto de progresso e mudança, de forma reducionista. Afinal, para esse autor:

(...) reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX. Não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder (POPKEWITZ, 1997, p. 12).

Isso significa, para Popkewitz (1997), que é preciso fazer uma série de questionamentos para as reformas educacionais: O que as constitui? Que mecanismos de poder são trazidos e produzidos? Quais são os seus significados, discursos e possíveis traduções e ressignificações? Como são produzidos estes significados? Ainda que em perspectiva diversa, o também curriculista Michael Young (2011) reforça essa reflexão ao afirmar que as boas intenções dos autores de propostas curriculares podem dificultar análises críticas de seu conteúdo. Afinal, para ele, “frequentemente, essas reformas são bem intencionadas e têm objetivos progressistas. Enfatizam abertura de acesso, maior participação e promoção de inclusão social. Isso torna difícil questioná-las sem parecer conservador e elitista” (YOUNG, 2011, p. 610).

Assumo, como já explicitado, que não pretendo desenvolver nesta pesquisa um discurso de culpabilidade acerca de possíveis mecanismos globais de controle pelas agências de financiamento e/ou lógicas totalizantes do Estado, que influenciariam e desenvolveriam as reformas em uma perspectiva vertical, e sim, abordá-los na perspectiva do *ciclo de políticas* (BALL & BOWE, 1992). Isso não significa a assunção de uma postura negligente em relação ao poder estatal, mas buscar analisar a dinâmica e os efeitos envolvidos nessas significações de currículo. É nessa direção que, no diálogo com Popkewitz (1997), percebo as reformas na perspectiva da *regulação social*, buscando compreender como a reforma estabelece relações com os níveis de relações sociais diversos, desde a organização das instituições até a autodisciplina, a articulação da percepção e da experiência que orienta a ação dos indivíduos. O autor se alinha a Michel Foucault, uma vez que o que passa a interessar a ele “é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 66). Para ele, portanto, “as reformas não são, simplesmente, um mecanismo formal para reagir aos fatos, mas são parte dos fatos em si” (POPKEWITZ, 1997, p. 115).

Popkewitz (1997), ao analisar as reformas em um contexto mais amplo e em outro país, aponta para premissas que vinham se desenvolvendo, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial, sendo salvacionistas ao sinalizar progresso e melhora social, como já dito anteriormente. Ainda que os estudos tenham sido realizados nos Estados Unidos da América, existem atravessamentos, influências e aproximações entre as reformas realizadas em diferentes países e, logo, torna-se válido a abordagem e

entendimento destas, até mesmo pela potência (e efeitos) do poder macroeconômico desse país e das suas referentes agências de financiamento e organizações no *contexto de influência* a nível global (BALL & BOWE, 1992).

O autor também afirma o quanto as reformas programadas, que dialogam com a sua referente história do presente, vão remodelando as propostas, principalmente, quando entra a influência da globalização, onde há o desejo de formar um indivíduo disciplinado, mas também motivado, competitivo e eficiente, de acordo com as necessidades do mercado e a força do viés avaliativo-quantitativo. Isso significa que as reformas vão sendo constituídas por diversas ações: mudanças nas legislações; atuações dos mecanismos internacionais e agências multilaterais; relação entre as diferentes instâncias do poder oficial; gestão das escolas; influência direta sobre a comunidade disciplinar, com troca de materiais didáticos, modificações de equipe e programas etc. Porém, o enfoque mais potente é dado às novas políticas curriculares ao trazer o discurso de reforma. Afinal, segundo Jallade (2000), o currículo é o centro de qualquer reforma ou empreendimento educacional que deseja alcançar o sucesso esperado.

Na análise destas reformas, as formulações sócio-históricas, segundo Goodson (1999), contribuem para alertar sobre os riscos destes discursos que abordam mudanças e progresso, porém, podem acabar atuando como movimentos reacionários, justamente por não questionarem as estruturas básicas da escolarização, e assim, manter o *status quo* presente na escolarização e políticas de currículo. Neste sentido, entendo que a conceituação da *comunidade disciplinar* de Ivor Goodson (1990; 1995; 1997; 2001), ainda que elaborada em outra perspectiva teórica, me ajuda a problematizar a agência dos sujeitos, uma vez que já opera com a noção de subgrupos em disputas pela hegemonia dos significados das disciplinas escolares em cenários de reforma.

Goodson (1997) afirma que as disciplinas passam por constantes modificações, desde estágios de desvalorização e marginalização até a chegada ao *status* de disciplina, tendo um conjunto rigoroso de conteúdos e conhecimentos. Elas são, portanto, “amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições” (GOODSON, 1995, p. 120). Para ele:

Por detrás desta perspectiva está uma conceptualização alternativa do próprio ensino. Sob muitos aspectos, esta conceptualização está de acordo com os pontos de vista de Meyer e Rowan, quando descrevem os sistemas educativos como ‘a agência central que determina o pessoal – tanto os cidadãos como a elite – para o Estado e a economia modernos’ (1983). Nesta concepção de educação, criam-se categorias estandardizadas e diplomados, através do uso de tipos estandardizados

de professores, alunos, temas e actividades. Estes diplomados são colocados no sistema produtivo com base na sua formação educacional (certificada). Através deste papel de certificação as ‘classificações ritualizadas de educação’ (aluno, professor, tema, escola, grau, etc.) tem valor como moeda no ‘mercado da identidade social’. Este mercado exige uma moeda padrão e estável de tipificações sociais. ‘A natureza da educação é, assim, definida socialmente por referência a um conjunto categorias estandardizadas, cuja legitimidade é partilhada publicamente (GOODSON, 1997, p.27).

É no diálogo com esses autores que observo o quanto as disciplinas escolares não são apenas espaços epistemológicos, mas carregam sentidos historicamente produzidos, em meio a inúmeras disputas, pelas comunidades e seus respectivos interesses comuns para atingir as missões individuais e coletivas do grupo. Quem se mobiliza, portanto, para a consolidação de uma disciplina escolar é a sua respectiva *comunidade disciplinar*, que se organiza em meio à estrutura sócio-educacional e acadêmica, assim como em meio à diversidade cultural dos diferentes países e contextos. Dessa forma, “as disciplinas são organizações de conhecimento capazes de criar vínculos entre atores sociais, mobilizar recursos materiais e simbólicos, envolver relações de poder e delimitar territórios de atuação que atendem a demandas sociais específicas” (Lopes, 2008, p. 86). Afinal, de acordo com Goodson (1997, p. 44):

A comunidade disciplinar não deveria ser vista como grupo homogêneo cujos membros comungam dos mesmos valores e definição de papéis, interesses e identidades. A comunidade disciplinar deve ser vista, sim, como um “movimento social” incluindo uma gama variável de “missões” ou “tradições” distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções. [...] Os assuntos internos de cada comunidade disciplinar podem ser caracterizados como as “relações de mudança” d,efinidas por Ball: “lutas de poder entre grupos, coligações e segmentos sociais na comunidade disciplinar, cada um com o seu próprio “sentido de missão” e com interesses, recursos e influências diferentes e rivais” (1985, p. 17-18).

Voltando à abordagem sobre a implementação das novas políticas, autores como Lopes (2004) e Ferreira & Martins (*no prelo*) assumem que a centralidade do currículo é reforçada por um discurso reformista mais amplo. Nele, as práticas curriculares que já haviam sido desenvolvidas e colocadas em prática são negadas e vistas como desatualizadas, visando à proliferação de distintas identidades pedagógicas (Lopes, 2002c), consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido. Além disso, é

possível perceber a produção de uma convergência de políticas (BALL, 2001) por meio da semelhança de discursos de valorização do currículo integrado, gestão escolar descentralizada, novas tecnologias, competências e avaliações como garantia de qualidade. Tais discursos são perceptíveis tanto no contexto de produção de textos políticos quanto no contexto de influência (BALL & BOWE, 1992), como no caso dos financiamentos das políticas em países periféricos e formação de *comunidades epistêmicas* (BALL, 1998), onde há intelectuais e técnicos atuando na produção das políticas, com o apoio ou não das agências multilaterais, que garantem a circulação de idéias e/ou de supostas soluções para os problemas educacionais.

Diferente de uma análise estruturalista cabe apontar que esta convergência de políticas na globalização não promove uma homogeneização dos discursos entre si, até por conta dos contextos da prática, onde há traduções e ressignificações destas. Esse aspecto é reforçado por autores como Dale (1999 e 2000), Dale & Robertson (2002) e Taylor & Henry (2000), todos citados por Lopes (2004), quando afirma que os efeitos da globalização sobre as políticas educacionais são sempre mediados pelos Estados-nação, para serem constantemente reinterpretados pelo fator local. É neste sentido que podemos perceber o quanto os processos de reinterpretação e recontextualização estão relacionados às condições históricas do contexto de leitura (BALL, 1992 e 1994), não podendo ser contidas e lidas na sua totalidade, já que não dá para controlar todos os discursos que serão legitimados, enquanto outros serão silenciados. Além disso, vale ressaltar que, de acordo com (LOPES, 2004), assim como não é possível hibridizar qualquer texto, estrutura ou objeto cultural, também não é qualquer texto, estrutura ou objeto cultural que se deixa hibridizar.

Ao destacar a análise das reformas curriculares, a partir da década de 1990, no Brasil, percebe-se a produção de diversos textos, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012); Diretrizes Operacionais para a Educação



Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002); Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais (BRASIL, 2010); Diretrizes Operacionais para a Educação Jovens e Adultos – EJA (BRASIL, 2010); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012); Diretrizes para Atendimento de Educação Escolar de Crianças, Adolescentes e Jovens em Situação de Itinerância (BRASIL, 2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012).

Reforçando as perspectivas teóricas supracitadas, o desenvolvimento desse conjunto de textos das chamadas ‘novas’ políticas curriculares não promove uma exclusão total das políticas anteriores; ele, igualmente, não produz uma valorização ampla das mudanças que estão por vir. É com tal entendimento que, nesta pesquisa, buscamos analisar documentos curriculares de dois momentos historicamente distintos – os PCNEM (BRASIL, 1999a) e a BNCC (BRASIL, 2018) –, focalizando nas suas proposições para o Ensino Médio em um viés pós-estrutural. Dentre as diversas políticas curriculares que puderam emergir após a LDBEN (1996), a opção pelos PCNEM (BRASIL, 1999a) como um dos objetos da pesquisa está relacionada ao fato de que este texto é parte de uma primeira política pública curricular catalisadora dessa reforma dos anos de 1990, já tratando de temas e conceitos como, por exemplo, a interdisciplinaridade. A BNCC (BRASIL, 2018), por sua vez, é a consolidação de uma fase desse movimento de reforma curricular, já trazendo novidades nas suas primeiras versões sobre a questão interdisciplinar, além de uma visão diferenciada sobre as áreas, competências e habilidades, o que justifica a sua abordagem nessa pesquisa. No diálogo com o ciclo de políticas proposto por Ball & Bowe (1992), podemos apontar o Ministério de Educação e Cultura (MEC) como um órgão atuante na produção dos textos políticos, o que inclui os PCNEM (BRASIL, 1999a) e a BNCC (BRASIL, 2018).

## 2.2 Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), capitaneados de forma inicial pela LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, foram desenvolvidos no âmbito do MEC, durante o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, com a conclusão em 1999. Eles se apresentam em três grandes grupos – os de ensino fundamental para o I e II ciclos (BRASIL, 1997), os de ensino fundamental para o III e IV ciclos (BRASIL, 1998) e os de ensino médio (BRASIL, 1999) –, o que resultou em uma amplificação desta lógica de discursos sobre mudanças em rumo ao progresso e melhorias sociais. Nos PCNEM, as *áreas do conhecimento*, que se constituíram em elementos centrais da organização curricular, foram inicialmente divididas em: Linguagens Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (BRASIL, 1999).

No que se refere ao ensino médio, o discurso reformista indica que o novo ensino médio não seria apenas um preparatório simples para o ensino superior ou profissionalizante; ele buscaria a qualificação para a cidadania e aprendizado constante, preparação para a vida e o eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho por meio de princípios éticos, políticos, estéticos e filosóficos. Dessa forma, em uma perspectiva mais ampla, a reforma curricular dos PCNEM deveria ser capaz de promover uma cidadania democrática, estando relacionada aos três domínios da ação humana – vida em sociedade, atividade produtiva e experiência subjetiva –, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (BRASIL, 1999, p. 15).

O texto introdutório dos PCNEM já aponta para a necessidade de a escola se adequar à consolidação do Estado democrático em um período pós-ditatorial, às novas tecnologias e às mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos. Isso significa que, neste novo processo de reforma curricular em um mundo contemporâneo e globalizado, estariam sendo demandadas modificações voltadas às dimensões da cidadania e do trabalho, onde a escola teria papel fundamental. Este discurso já é percebido em reformas de outrora, com características de flexibilidade e fluidez.

Para o desenvolvimento dos PCNEM, segundo o MEC, houve um trabalho conjunto com educadores de todo o país, sendo guiados pelos princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) para a formação deste “novo perfil de currículo” (BRASIL, 1999, p. 4) para todos, ainda que considerando as respectivas desigualdades regionais. Após as primeiras abordagens e debates, os documentos teriam sido submetidos à análise dos Secretários de Estado, Conselhos Educacionais e consultores especialistas. Posteriormente, as produções foram apresentadas a professores que lecionavam nas redes públicas de Ensino, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro, sendo escolhidos de forma aleatória, para discutir sobre as propostas e verificar a receptividade das mesmas. O documento afirma que os índices de aceitação foram satisfatórios e condizentes com a realidade das escolas públicas (BRASIL, 1999, p.6). De forma concomitante, houve ainda a abertura do debate, promovido pelo Jornal Folha de São Paulo, no início de 1997, para a população, por meio de associações secundaristas, sindicatos de professores, representantes de escolas e outros segmentos da sociedade civil, tendo a aprovação consensual dos presentes.

Por outro lado, apesar de o documento não estar dentro do recorte proposto e, assim, não tratarmos de forma aprofundada nesta pesquisa, cabe ressaltar que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), os PCN foram descritos como inúteis pelos participantes de elaboração dos documentos, pois eram de difícil compreensão para os professores. Em direção semelhante, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) foi bastante crítica aos PCN, até mesmo no que se referia à participação dos docentes, como percebido por Cacete (1999, p. 37):

Questionava-se o seu processo de elaboração que dispensou a participação dos professores e da sociedade civil organizada através de suas entidades representativas; questionava-se também a determinação de currículo centralizados e hegemônicos que desrespeitavam as singularidades e diversidades regionais, que desrespeitava o professor na medida em que se desconsideravam suas experiências, os seus saberes acumulados na vivência cotidiana...

Ao apoiar-se na organização pelas *competências* e buscando a inserção dos jovens na vida adulta, esta ‘nova’ política curricular estaria solucionando os problemas de um ensino descontextualizado, reforçando os supracitados discursos e argumentações sobre a crise escolar – fruto, em parte, da lógica disciplinar –, pautada em um acúmulo de informações. Surgia a demanda pela superação de um ensino que pregava a

especialização e a divisão de tarefas, que apostaria em atividades isoladas e sem o objetivo de produzir uma integração curricular.

Para incentivar a capacidade de aprender e o desenvolvimento do raciocínio dos estudantes, os PCN focalizam a *contextualização* como um modo de dar significado ao conhecimento escolar, mediante o discurso da *integração curricular* pelo viés da *interdisciplinaridade*. Isso significa que os PCN não são apenas difusores de uma nova política curricular; eles seriam capazes de orientar o professor na busca por novas abordagens e metodologias, para que possam, constantemente, serem revistos e aperfeiçoados, tanto pelos professores quanto pelos alunos (BRASIL, 1999a).

Os discursos de *interdisciplinaridade* presentes nos PCNEM indicam a apropriação de diversas disciplinas em torno de um determinado estudo ou fenômeno, uma vez que, “na perspectiva escolar, a *interdisciplinaridade* não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista” (BRASIL, 1999a, p. 34). Logo, não há motivação para retirar a natureza disciplinar do conhecimento, o que também é percebido no seguinte trecho: “Note-se que a interdisciplinaridade do aprendizado científico e matemático não dissolve nem cancela a indiscutível disciplinaridade do conhecimento” (BRASIL, 1999a, p. 6). A interdisciplinaridade teria, portanto,

Uma função instrumental (...) [e] deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, na qual se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência, (...) [pois] a integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora (BRASIL, 1999, p. 36).

Essa política de reorganização curricular proposta estava voltada às áreas de conhecimento e envolvia noções de habilidades e competências, tendo, segundo o MEC (BRASIL, 1999), o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos de forma conjunta. A organização do currículo estaria inicialmente dividida em três áreas de conhecimento, agrupando disciplinas que deveriam dialogar entre si, como no caso das Ciências Humanas. É nesse sentido que, segundo Lopes (2008, p. 95), os PCNEM promovem o esvaziamento das discussões sobre a seleção de conteúdos a serem inseridos no currículo, não apresentando argumentos que justifiquem a escolha pelas

áreas que figuram no documento, ou mesmo pelas disciplinas que as compõem. Assim, o próprio documento também reforça tal esvaziamento ao indicar que os conteúdos não são os objetivos do ensino em si mesmos e que devem ser entendidos como meios para constituição de competências e valores.

Essa é apenas uma das diversas críticas existentes sobre o documento, tendo, inclusive, outras desenvolvidas no seio da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). De acordo com Cacete (1999), essas críticas dizem respeito ao aspecto burocrático-technicista que vinha sendo colocado em pauta com os PCN, gerando maior controle do trabalho docente e, assim, promovendo profundas mudanças nas condições de carreira dos professores. Nesse sentido, autores como Giroto (2016), traçam um paralelo entre a publicação dos PCN, a implementação de políticas de desvalorização salarial e a difusão de um modelo de controle de desempenho docente a partir do pagamento de bonificações, atrelado aos resultados dos estudantes nos testes padronizados.

No que tange, especificamente, a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, houve um longo caminho entre as discussões e conclusões desde 1996, quando teve início a discussão de documentos preliminares que embasaram as reflexões sobre o tema, permitindo a adesão das disciplinas Geografia, História, Sociologia e Filosofia à referida área do conhecimento, segundo a apresentação dos PCNEM (1999). Isso significa, portanto, que havia demandas anteriores por um ensino integrado e articulado com o desenvolvimento das mudanças tecnológicas, como já previsto em objetivos na LDBEN (1996), que visava “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (Art. 35), através do “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º).

Dessa forma, torna-se claro no discurso a intenção de promover um estreitamento das relações entre o nível médio, o trabalho e o emprego. Para Lopes & Lopez (2006), com a nova organização esperava-se ser possível dar conta da formação de competências mais complexas em um sujeito onicompetente: produtivo, eficiente, polivalente, pró-ativo, assertivo, disponível à compreensão de outras culturas. Esta valorização da produção e trabalho é um dos pontos nevrálgicos dos PCNEM.

Seguindo na leitura e análise do documento, percebe-se, também, a sua adequação ao contexto de crise regional da educação, colocando o Brasil em uma perspectiva de fracasso escolar junto aos demais países da América Latina. Existem algumas justificativas que foram colocadas para defender a reforma educacional no

âmbito da qual emergem os PCN e, em particular, os PCNEM. Inicialmente, a potência dessas estaria relacionada aos índices de escolarização e de nível de conhecimento ao compararmos o Brasil com os países desenvolvidos. Ou seja, já havia uma valorização acerca dos processos avaliativos e índices educacionais como medidas de um possível sucesso no meio escolar, o que reforça as críticas da AGB.

Uma segunda justificativa estaria relacionada ao avanço dos meios técnico-científico-informacionais, segundo a Terceira Revolução Industrial, a “revolução informática”, que está a promover mudanças intensas na sociedade e, até de forma mais rápida e intensa, na escola como um todo. Neste contexto, no que tange à educação:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir como o que se espera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo (BRASIL, 1999, v. 1, p. 25).

Além desse aspecto, há toda uma discussão sobre a crescente expansão da rede pública de Ensino, onde, na época, a maior parte dos estudantes ingressava no período noturno. Neste sentido, a análise relaciona a volta dos alunos à escola, ainda mais neste turno, pelas novas exigências do mundo do trabalho ou mesmo pela ausência de oportunidades para continuar os estudos após o término do Ensino Fundamental. Os PCNEM estariam, portanto, reforçando essa análise ao valorizar as questões relacionadas aos processos produtivos, o trabalho e a formação de mão-de-obra.

Logo, de acordo com a política curricular em questão, existem desafios de uma nova ordem social e cultural, não sendo possível manter os currículos e políticas educacionais anteriores, que priorizavam a formação de especialistas para as maquinarias, segundo o nível de industrialização nas décadas de 1960/70, período de grande incentivo estatal na economia, o que também levou o país a propor uma espécie de profissionalização compulsória. É notável, então, a tentativa de desvalorização das políticas anteriores no que diz respeito à organização curricular, reforçando a noção de que uma reforma seria benéfica e necessária para a melhoria do sistema. Nesse contexto, os PCNEM descrevem todo um quadro de complexidade para justificar a não-

acumulação de conhecimentos; diferentemente, defende a aquisição de conhecimentos básicos junto à preparação científica, formando cidadãos capazes de atuarem com diferentes tecnologias nas suas respectivas áreas de atuação, de acordo com o mundo globalizado. Afinal, segundo o coordenador geral de ensino médio do MEC:

Formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais exige da escola muito mais do que a simples transmissão e acúmulo de informações. Exige experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem. Educar para a vida requer a incorporação de vivências e a incorporação do aprendido em novas vivências (PEREIRA, 2000, apud Lopes, p.390).

Este enunciado reflete uma mescla de outros discursos curriculares, sejam nacionais e internacionais, desde o meio acadêmico até a influência de agências multilaterais. A configuração de como tais discursos se desenvolvem está relacionada à formação de híbridos (BALL, 1998 e 2001) e, assim, os PCNEM, ainda que possam ser vistos por alguns como o responsável pelo rompimento com políticas anteriores, apresentam similaridades e atravessamentos relacionados aos currículos do passado junto às discussões atuais. É nesse movimento, por exemplo, que a integração curricular vem se estabilizando como uma noção importante, ainda que polissêmica, para a área, sendo bem aceita pela comunidade educacional, de acordo com Lopes (2002). É também nele que tanto a proposta de ‘educar para a vida’, relacionada ao progressivismo de Dewey, se articula nos PCNEM com noções associadas a matrizes distintas, tais como as de *habilidades e competências* (LOPES, 2002).

Como já inicialmente explicitado, há uma associação próxima entre a educação e o processo produtivo como um todo, o que reforça os discursos de eficiência social, tendo o trabalho valorizado na sua dimensão empírica, uma vez que:

(...) todos devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias (BRASIL, 1999, v. 1, p. 140).

Segundo Lopes (2002, p. 394), a nova política curricular se relaciona “a uma educação que não mais precisa se adaptar aos modelos da análise de tarefas, mas podem formar o trabalhador adequado e disponível à inserção na estrutura social vigente e em

seus processos produtivos, agora pós-fordistas”. Desse modo, segundo a autora, há uma hibridização entre as competências necessárias ao mundo produtivo e aquelas demandadas para o desenvolvimento humano. Assim, “os princípios do construtivismo e da perspectiva crítica são então associados a princípios eficientistas e a princípios do progressivismo como forma de projetar a formação de competências mais complexas, mas ainda assim marcadas pela formação de desempenhos” (LOPES, 2002, p. 394). Logo, os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção, sendo realocados em novas questões e novas finalidades educacionais.

Nessa intensa valorização do processo produtivo, cabe ressaltar que todo esses enunciados presentes nos PCNEM estão de acordo com premissas desenvolvidas pela UNESCO para a educação no século XXI, definidas na Conferência de Jomtien (DELORS, 2001) – “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver” e “aprender a ser” –, o que já explicita a atuação do contexto de influência nesta globalização (BALL & BOWE, 1992). Analisando o que é dito no relatório da UNESCO acerca do “aprender a conhecer”, por exemplo, há a defesa de que:

Em nível de ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo.

Contudo, como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil conhecer tudo e, depois do ensino básico, a omnidisciplinaridade é um engodo. A especialização, porém, mesmo para futuros pesquisadores, não deve excluir a cultura geral. [...] A cultura geral, enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos, permite, antes de tudo, comunicar-se. Fechado em sua própria ciência o especialista corre o risco de desinteressar-se pelo que fazem os outros. Sentirá dificuldade em cooperar, quaisquer que sejam as circunstâncias. Por outro lado, a formação cultural, cimento da sociedade no tempo e no espaço, implica a abertura a outros campos do conhecimento e, deste modo, podem operar-se fecundas sinergias entre as disciplinas. Especialmente em matéria de pesquisa, determinados avanços dão-se nos pontos de interseção das diversas áreas disciplinares (DELORS, 2001, p. 91-92).

Isso significa que, além de toda a documentação desenvolvida pelo MEC, há outros mecanismos, agentes e textos relacionados ao processo. Sobre essas articulações que envolvem os discursos da reforma, Lopes (2008a) afirma que:

O estabelecimento de referenciais nacionais vem associado a todo um conjunto de ações previstas no Projeto Escola Jovem (BRASIL, 2001) – financiado em grande medida pelo Banco Interamericano de



Desenvolvimento (BID,1999) -, bem como a produção de diferentes discursos. Foram organizadas ações visando a expansão de vagas nas escolas; à estruturação de sistemas de avaliação (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM); a criação de programas de formação continuada de docentes e gestores de escolas, assim como de programas de educação à distância e melhoria da infra-estrutura.

Neste movimento, há o entendimento que a nova organização curricular, coadunada com a influência de órgãos internacionais, buscaria a seleção e integração dos conhecimentos válidos para o desenvolvimento social e para o incremento da participação social (BRASIL, 1999, v. 1, p. 38). Ainda assim, não haveria a supressão de conteúdos específicos, e sim a inserção em um processo global com várias dimensões articuladas (BRASIL, 1999, v. 1, p. 38). A autonomia da educação estaria relacionada às possibilidades de adequação ao mundo produtivo, junto ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e culturais, visando atingir a plena evolução humana.

Isso não significa, no entanto, que as disciplinas escolares tenham sido superadas e/ou completamente substituídas por uma forma de organização mais integrada. A demanda pela organização disciplinar permanece nas disputas curriculares, mesmo na área de Ciências Humanas, onde, de acordo com os discursos e documentos oficiais, influenciadores no processo da reforma, haveria uma organização interdisciplinar pela própria natureza da área, como no já citado relatório da UNESCO (DELORS, 2001). Ou seja, ainda que os PCNEM assumam a interdisciplinaridade e a contextualização como formas de integração curricular, em meio às noções de habilidades e competências, tudo isso emerge no documento no diálogo com as políticas anteriores. Há a ocorrência de hibridização entre os discursos, aquelas mais fortemente vinculados à organização disciplinar com os da reforma, em tentativas de superação. Segundo Costa (2010, p.10 ), este ponto se desenvolve “porque, apesar de as competências, sob a ótica da história curricular, não dependerem dos saberes disciplinares, [elas] se articulam, no documento, com os conteúdos, pressupondo uma determinada seleção de conteúdos”.

Costa (2010 *apud* LOPES, 2009, p. 222) afirma que, “nesse processo, as múltiplas diferenças dos currículos escolares são tornadas equivalentes ao currículo afirmado como enciclopédico, com muitos dados dispensáveis, centrado no desenvolvimento da memorização, impossibilitado de atingir os objetivos que se espera no mundo globalizado tecnológico e em célere mutação”. As demandas da globalização e aquelas que emergem das disputas no âmbito das comunidades disciplinares

(GOODSON, 1998) estariam interligadas, já que as ‘novidades’ das competências estariam associadas aos conteúdos disciplinares e, simultaneamente, a legitimação destas disciplinas é conferida pela organização curricular por competências (LOPES, 2008b). No caso do documento voltado para a disciplina escolar Geografia no ensino médio, é notável esta ambigüidade e hibridismo presente nos discursos, somada à manutenção e valorização de limites disciplinares da área de Ciências Humanas, como veremos na próxima seção.

### **2.3 Analisando o currículo de Geografia nos PCNEM**

Focalizando o currículo de Geografia nos PCNEM, disciplina escolar presente na área de conhecimento denominada ‘Ciências Humanas e suas Tecnologias’, percebo o quanto o discurso da interdisciplinaridade é tido como potente, sendo amparado pela lógica de que existem contornos frágeis e pouco nítidos entre as disciplinas escolares Filosofia, Geografia, História e Sociologia, o que poderia influenciar um maior diálogo e intercâmbio entre os conhecimentos e saberes da área. É nesse contexto que, no presente estudo, analisarei o espaço geográfico e outros conceitos interrelacionados, tidos como chave e característicos dessa ciência, para posteriormente, comparar e entender as mudanças e permanências presentes na implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Nos PCNEM, a Geografia é apontada como necessária para o aluno do Ensino Médio no que se refere “a construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade” (BRASIL, 1999, p. 30). Ela é tratada como a “ciência do presente”, valorizando a relação do espaço, sendo inspirada na realidade contemporânea. Nesse sentido, a própria lógica dos estudos geográficos é utilizada para corroborar o desenvolvimento dos PCNEM e a continuidade das mudanças reformistas, em diversas abordagens teóricas, no que se refere aos processos relacionados ao espaço mundial. Afinal, o mundo contemporâneo é cada vez mais fluido após a ascensão do capitalismo e a queda do socialismo real, com o fim da Guerra Fria, sendo formados por diversas redes e conexões, materiais e imateriais, que extrapolam a relação de convívio imediato, tendo a lógica do local-global cada vez mais ampla. O próprio contexto de globalização econômica e superação dos paradigmas taylorista-fordista, junto ao

advento da lógica pós-fordista e dos respectivos avanços tecnológicos, que também é uma das justificativas para o desenvolvimento desta reforma curricular, são todos conhecimentos abordados na disciplina escolar Geografia. Há a proposição de que as habilidades e competências neste novo paradigma pós-fordista seriam trabalhadas de forma mais contundente quando ocorresse a referente integração curricular desejada.

Com o desenvolvimento de novos paradigmas e discussões a nível global, retomando a análise teórica de Ball & Bowe (1992), percebe-se o caráter ambíguo e contraditório no *contexto dos textos políticos*, onde, de forma simultânea, ocorre a defesa das particularidades locais, tanto no currículo de Geografia quanto nas diretrizes gerais do documento, onde ocorreria a adequação das diferenças de cada escola, junto à valorização de uma cultura global homogênea, padronizada e monocultural da educação, com o estabelecimento de padrões mínimos e estandarizados, segundo Costa (2009). Nesse sentido, Ball (2000) reforça que o global invade, mas não extingue o local, e expressões identitárias locais são projetadas ou relacionadas ao processo de globalização. Ou seja, ainda que exista uma reforma que entenda a via interdisciplinar como necessária isso será permanentemente negociado nas comunidades disciplinares, abrindo inúmeras possibilidades de hibridizações, ressignificações e resistências.

Nota-se também que as argumentações abordadas no documento apontam para a valorização dos saberes acadêmicos em detrimento de saberes e conhecimentos especificamente escolares. A Geografia que é apresentada no texto curricular está relacionada às teorias e autores reconhecidos do meio acadêmico, principalmente no trecho “Conhecimentos de Geografia” (BRASIL, 1999, p. 29). O enfoque inicial dado está relacionado ao estabelecimento da disciplina como ciência, abordando desde o século XIX, com os geógrafos definidores dos seus princípios fundamentais, tais como Humboldt, La Blache e De Martonne, até as suas mudanças recentes, com a chegada da Geografia Crítica, nos anos de 1980. Assim, há, inicialmente, uma base teórica relacionada aos movimentos da História do Pensamento Geográfico.

Essa abordagem de privilegiar o enfoque histórico da Geografia como ciência, já no início do documento, indica a intenção de demarcar o território disciplinar, ainda que o discurso central busque a integração curricular por via interdisciplinar. Nesse sentido, seria mais uma percepção onde a disciplina não pode ser vista como em processo de decadência. Neste contexto, Lopes (2008b, p.191) argumenta que:

A necessidade de demarcar o território disciplinar por vezes é tão

acentuada que os textos disciplinares recorrem à apresentação de um breve histórico da disciplina. Dessa forma, são salientadas as lutas em torno da defesa de sua introdução no currículo, como no caso da Educação Física e a Artes, ou das lutas em defesa de uma perspectiva mais crítica de ensino, como no caso da Geografia. Dessa forma, mais facilmente os conhecimentos desses campos mostram-se vinculados a uma comunidade disciplinar encarnada nas lutas por sua identidade. É em sua história que essas disciplinas vão buscar os argumentos para constituir sua identidade no currículo do nível médio.

Também há uma discussão sobre os conceitos de maior importância no contexto acadêmico, de acordo com os PCNEM, tais como os conceitos-chave da Geografia: 'paisagem', 'território', 'região', 'lugar', 'globalização', 'redes' e o mais potente articulador geral, sendo o objeto de estudo da ciência, o '*espaço geográfico*'. A justificativa presente no documento é a de que a abordagem curricular por meio destes conceitos seria essencial para a estruturação da Ciência Geográfica ao não trazer definições estanques da mesma, além de promover uma análise científica do espaço. Ou seja, em tal argumento todos os outros conceitos estão interligados ao de '*espaço geográfico*' em uma perspectiva hierarquizante, já que são partes desse.

Percebo, portanto, que não há um aprofundamento de possíveis discussões sobre estas abordagens e conceitos como disciplina escolar, tendo, pelo contrário, o uso de autores do meio acadêmico para reafirmar o discurso em questão, tal como a relevância da obra e visões de Milton Santos para a Geografia como um todo. Os conceitos são apresentados de forma breve e direta, em curtos parágrafos, com as referentes citações acadêmicas e embasamento referencial apontado na bibliografia, também presente em todas as outras disciplinas da área. Cabe ressaltar que o apoio do meio acadêmico e os seus referentes conceitos indicam esta necessidade de legitimação da disciplina no currículo, como já apontada na lógica da comunidade disciplinar (GOODSON, 1997), como no caso da *globalização* e o referencial teórico, 'O fim do século e a globalização' (SANTOS, 1994), presente na bibliografia dos PCNEM.

Os discursos sobre o tema da *globalização*, inclusive, podem ser utilizados, de forma inicial, para reforçar a possibilidade dos discursos a favor das reformas, dentro do paradigma pós-fordista. Segundo Costa (2009), quando há a afirmativa de que o mundo mudou, é estabelecido o pensamento de que a educação precisa ser modificada para se adequar às mudanças globais. Nesse sentido, o rumo destas mudanças é entendido como

implacável e, assim, faz-se menos importante o seu questionamento, tendo a sua maior aceitação para a questão da integração curricular apontada.

Nesta lógica de alterações e demandas, pretensamente inexoráveis, a Geografia tende a cumprir papel fundamental dentro das Ciências Humanas e nos novos currículos, devido às possibilidades da disciplina em relacionar os aspectos filosóficos propostos pelo PCNEM – princípios estéticos, éticos e políticos –, “propondo à disciplina o dever de buscar um modo de transformar indivíduos tutelados e infantilizados em pessoas em pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 1999, p. 31), além de facilitar a promoção da interdisciplinaridade. Tal predisposição da Geografia é reafirmada na proposta de integração das Ciências Humanas nos PCNEM, de acordo com os pontos comuns relacionados às outras disciplinas e aos princípios filosóficos relacionados às Diretrizes Curriculares Nacionais: a estética da sensibilidade, a ética da identidade e a política da igualdade. Afinal:

Tais princípios são a base que dá sentido à área de Ciências Humanas e suas tecnologias. O trabalho e a produção, a organização e o convívio sociais, a construção do “eu” e do “outro” são temas clássicos e permanentes das Ciências Humanas e da Filosofia. Constituem objetos de conhecimentos de caráter histórico, geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico, psicológico e, sobretudo, filosófico. Já apontam, por sua própria natureza, uma organização interdisciplinar. Agrupados e reagrupados, a critério da escola, em disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar, tais temas e objetos, ao invés de uma lista infundável de conteúdos a serem transmitidos e memorizados, constituem a razão de ser do estudo das Ciências Humanas no Ensino Médio (BRASIL, 1999, p.9).

Logo, as Ciências Humanas, por meio de disciplinas como a Antropologia, a Filosofia, a Geografia, a História e a Sociologia, estaria correlacionando conhecimentos e saberes distintos para a promoção de determinados fatores, dentre eles: o pensamento crítico do estudante, a conscientização do indivíduo e a autonomia intelectual e ética, por meio do desenvolvimento das competências e habilidades. Como já mencionado, essa área do conhecimento seria a mais potente para a integração curricular, sendo historicamente apontada, inclusive, como capaz de promover esta integração de forma mais rápida e coesa. É o caso, por exemplo, da emblemática criação da disciplina escolar *Estudos Sociais* durante a década de 1970, durante o regime militar, onde ocorria um suposto entrelaçamento dessas diferentes áreas disciplinares.

Dessa forma, em um contexto geral, posso afirmar que as justificativas mais

recorrentes para a constituição das Ciências Humanas como área do conhecimento estão relacionadas, principalmente, aos contornos frágeis entre as disciplinas que a constituem, o que abriria a possibilidade do uso de uma série de conceitos e abordagens comuns a todas. Isto pode ser percebido, por exemplo, no uso dos conceitos de ‘social’, ‘sociedade’ e ‘cultura’. Na própria leitura dos PCNEM, há trechos que buscam evidenciar estas características comuns que justificariam a integração, como em:

A consequência de uma opção pela **interdisciplinaridade** deve ser, portanto, a formação de cidadãos dotados de uma **visão de conjunto** que lhes permita, de um lado, integrar os elementos da **cultura**, apropriados como fragmentos desconexos, numa identidade autônoma e, de outro, agir responsabilmente tanto em relação à natureza quanto em relação à **sociedade** (BRASIL, 1999, p. 56, *grifos nossos*).

Ao analisar alguns conceitos da área, como os já supracitados ‘social’, ‘sociedade’ e ‘cultura’, para a legitimação dos elementos integradores, percebe-se que os mesmos aparecem em grande quantidade no documento relativo às Ciências Humanas. Nesse movimento, como anteriormente explicitado, o desejo de promoção da integração curricular convive com a perspectiva disciplinar, demonstrando o hibridismo presente no texto da política. Observando o trecho acima, percebe-se o reforço de discursos estruturalistas, como na questão de autonomia da identidade, tendo o cidadão dotado de uma suposta visão de conjunto e, assim, integracionista, influenciando na sua criticidade e a dita busca por características autônomas. Há, ainda, a relação dicotômica entre sociedade e natureza no que diz respeito ao agir responsável, acabando por promover um binarismo entre esses conceitos e, assim, gerando possibilidades de formulações ambientais isolacionistas e de distanciamentos, além de diversos questionamentos, tais como: O que diferencia a sociedade e a natureza? Qual é a sociedade que está sendo colocada em pauta?

No que tange ao conceito de ‘sociedade’, este é trabalhado nas Ciências Humanas na perspectiva do espaço geográfico e nessa interação entre sociedade e natureza, onde ocorre a relação dicotômica entre homem e meio, característico do pensamento moderno-estrutural, sendo assim, objeto de estudo da ciência geográfica. Desse modo, não há maiores perspectivas de integração e flutuações de significações na área, tendo a valorização do contexto da Geografia como disciplina escolar.

Já o significante ‘social’ é utilizado para a qualificação da área de Ciências Humanas, valorizando o discurso de interdisciplinaridade, mas quando há o

envolvimento direto com os conteúdos da Geografia, o seu uso também é apresentado com enfoque disciplinar, como na relação com os conceitos-chave da ciência geográfica, tal como o ‘território’ e as suas relações de poder:

Os conceitos de **território** e **territorialidade** enquanto espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder, ou seja, quem domina ou influencia e como domina e influencia uma área. Implica avançar da noção simplista de caracterização natural ou econômica por contigüidade para a noção de divisão **social**. (BRASIL, 1999, p. 33, *grifos nossos*).

Nessa mesma perspectiva, reforçamos que o conceito de ‘paisagem’ também indica o peso da Geografia em sua significação, uma vez que “a *paisagem* tem um caráter social, pois ela é formada de movimentos impostos pelo homem através do seu trabalho, cultura, emoção” (BRASIL, 1999, p. 32). A diferenciação dos tipos de paisagem, no caso, a paisagem natural e/ou cultural são, inclusive, presentes no currículo geográfico de todos os segmentos da educação básica. Logo, há mais um exemplo do reforço da disciplinarização com o desejo de buscar a integração.

Ainda assim, ao visar a atingir os objetivos integracionistas, junto à observação das abordagens conceituais da área, os PCNEM reconhecem a existência desses trechos com características mais fragmentadas e estabilizadas disciplinarmente, constituindo obstáculos para a interdisciplinaridade, até mesmo na ciência geográfica, que é vista por alguns autores como mais fortemente capaz de produzir integração. Nessa lógica, o texto curricular reforça que os “conceitos como natureza e sociedade, por exemplo, se acham dilacerados entre várias disciplinas e necessitam de um esforço interdisciplinar para serem reconstruídos” (BRASIL, 1999, p. 31-32). De certo modo, a própria demanda pela interdisciplinaridade estaria correlacionada aos interesses dos discentes e docentes, em uma perspectiva até mesmo global de superação da separação dos saberes da modernidade, não estando presente apenas no meio acadêmico, mas em diversos contextos. É o caso dos movimentos estudantis europeus da década de 1960 que, ao reunirem os professores de universidades e escolas, desejavam romper com a educação fragmentada e por migalhas, de acordo com a obra *Trabalhando a Geografia de forma interdisciplinar* (apud GARDENAL, 1995), apontada na bibliografia dos PCNEM.

Inclusive, como já mencionado, há no documento formulações acadêmicas e, portanto, justificativas, que apontam a Geografia como uma disciplina que privilegia o enfoque interdisciplinar peculiar, dado a sua apropriação de conhecimentos variados,

tendo a visão de uma ciência holística, o que não geraria grandes resistências a estas mudanças. Portanto, esse esforço deve ser incisivo na Geografia para atender a desejada integração, superando as separações e fragmentações disciplinares, devido ao próprio objeto de estudo dessa ciência, o ‘espaço’. Observem os trechos a seguir:

A Geografia em si já é um saber interdisciplinar e abandonou há algumas décadas a pretensiosa posição de se constituir numa ciência de síntese, ou seja, capaz de explicar o mundo sozinha. Decorre daí a necessidade de transcender seus limites conceituais e buscar a interatividade com as outras ciências sem perder sua identidade e especificidade (BRASIL, 1999, p. 31).

Tendo historicamente observado um comportamento isolacionista, procura assumir hoje a interdisciplinaridade, admitindo que esta posição é profundamente enriquecedora (BRASIL, 1999, p. 31).

No esforço de estabelecer uma unidade na diversidade, de se abrir a outras possibilidades mediante uma visão de conjunto, a Geografia muito pode auxiliar para romper a fragmentação factual e descontextualizada. Sua busca por pensar o espaço enquanto totalidade, por onde passam todas as relações cotidianas e onde se estabelecem as redes sociais nas diferentes escalas, requer esse esforço interdisciplinar. O espaço e seu sujeito são constituídos por interações e seu estudo deve ser, por isso, interdisciplinar. O conhecimento geográfico resulta de um trabalho coletivo que envolve o conhecimento de outras áreas (...). Nesse sentido, a Geografia pode articular-se de forma interdisciplinar com a Economia e a História, quando tratar das questões ligadas aos processos de formação da divisão internacional do trabalho e a formação dos blocos econômicos. Questões contemporâneas, tais como crise econômica, globalização do sistema financeiro, poder do Estado e sua relação com a economia e as novas resultantes espaciais das desigualdades sociais, podem ser tratadas pela Geografia em diálogo com a Economia e a Sociologia. A espacialização dos problemas ambientais e da biotecnologia favorece a interação com a Biologia, a Física, a Química, a Filosofia e, mais uma vez, a Economia. (BRASIL, 1999, p. 32).

O próprio Milton Santos, citado na bibliografia dos PCNEM, também discutia a interdisciplinaridade nas suas obras. Inicialmente, em *Por uma Geografia Nova* (1978), criticava a pretensão dos geógrafos de fazer a Geografia como uma ciência de síntese e uma possível perspectiva isolacionista da mesma. Segundo o autor, “na verdade essa ciência de síntese é, seguramente, aquela que, na sua realização cotidiana, mantém menos relações com as outras disciplinas. Tal isolacionismo é mesmo responsável pelas dificuldades que ele encontra para evoluir” (SANTOS, 2000, p. 126).



Há, então, uma ‘necessidade’ de adequar-se à interdisciplinaridade na área, como visto em “a Geografia padece, mais do que as outras disciplinas, de uma interdisciplinaridade pobre e isso está ligado de um lado à natureza diversa e múltipla dos fenômenos com que trabalha o geógrafo e de outro, a própria formação universitária do geógrafo” (SANTOS, 1980, p. 100). O autor acreditava que a explicação de fenômenos também dependia de diversas disciplinas e campos científicos. Mas essa postura não seria apenas colaborativa entre as mesmas; a interdisciplinaridade deveria ser o resultado da integração entre elas, “por meio de uma imbricação entre disciplinas diversas ao redor de um mesmo objetivo de estudo” (SANTOS, 1980, p. 104) e da “interpenetração” das diferentes disciplinas nas mais diversas dimensões. Devido à fragmentação dos saberes disciplinares, o autor afirma que, “ao invés de buscarmos a compreensão de um aspecto da realidade total, por intermédio de uma disciplina particular, o que estamos buscando é muito mais a compreensão do todo pelo todo” (SANTOS, 1980, p. 109), onde justifica o desenvolvimento dessa integração.

Mas esta busca pela interdisciplinaridade é ainda mais complexa atualmente, uma vez que “o desenvolvimento que tornaram as diferentes ciências particulares ampliou [...] a tarefa da busca de uma interdisciplinaridade válida” (SANTOS, 1980, p.109). Isso significa que a noção de interdisciplinaridade também evoluiu com o progresso científico e o progresso econômico, já tendo etapas e momentos ultrapassados na própria Geografia. Em todo esse movimento, devem-se evitar os riscos da multidisciplinaridade, não a confundindo com a interdisciplinaridade, já que o viés multi prevê apenas uma colaboração multilateral entre as diversas disciplinas, mas isso não garante uma integração entre elas. O autor também propõe a criação de ‘metadisciplinas’ relacionadas a um determinado objeto de estudo para superar essa especialização extrema do mundo moderno, apesar de não excluir as disciplinas específicas. No caso da Geografia, por exemplo, a Educação Ambiental seria uma ‘metadisciplina’ que dialogaria com outras áreas, até fora das ditas Ciências Humanas, como no caso da Biologia. Para Milton Santos, essa ótica interdisciplinar seria coerente com as transformações ocorridas na sociedade, uma vez que:

Da evolução histórica resultam saberes novos, saberes renovados ou em vias de transformação e cuja definição é por isso mesmo difícil. O reconhecimento desta evolução histórica é essencial. É sempre temerário trabalhar unicamente com o presente e somente a partir dele. Mais adequado é buscar compreender o seu processo formativo.

Quando nos contentamos com o presente, e partimos dele, corremos o risco de estabelecer uma cadeia causal inadequada que pode comandar o raciocínio numa direção indesejada. É também problemático tomar como ponto de partida uma vontade planejadora, cujas premissas irão igualmente influenciar o encadeamento de fatos e idéias (SANTOS, 1995, p. 696).

Esse autor não via, portanto, a necessidade de exclusão de disciplinas, enxergando a interdisciplinaridade como uma possibilidade de ter-se um momento em que elas se integram e se misturam, já que não deveria existir delimitação nas contribuições que uma ou outra disciplina pode dar para interpretar a realidade através dessa ótica de integração curricular. Esse momento poderia estar relacionado à criação da dita ‘metadisciplina’, demonstrando o agrupamento de conhecimento e saberes, justificado pelo fator híbrido da atualidade e não simplesmente a criação de uma ‘superdisciplina’ de viés excludente e hierarquizante. Penso que é válido analisar tais proposições, uma vez que Milton Santos é referência do próprio PCNEM e indica possíveis caminhos de interdisciplinaridade, ainda que nem todos sejam apontados no documento curricular oficial. Nele, não são tão bem esclarecidas essas diversas possibilidades, apesar da dita potência da Geografia para o currículo escolar. De forma geral, o que há é a defesa da interdisciplinaridade fortemente relacionada à Geografia, como característica peculiar da disciplina, sendo capaz de facilitar e promover a integração da área de Ciências Humanas. Tal enunciado indica, inclusive, uma ambivalência no próprio discurso de integração constituído pelo documento oficial. Afinal, de acordo com segundo Costa (2009, p. 208):

A suposta maior facilidade de integração da área de Ciências Humanas favoreceria uma *natural* integração dos saberes dessa área, ao mesmo tempo em que permitiria a defesa do território da disciplina Geografia, por ser ela, essencialmente, interdisciplinar: manter o território da disciplina Geografia seria, assim, uma forma de *praticar* a interdisciplinaridade proposta dos PCNEM como um todo.

Essa ambivalência também pode ser vista na análise do conceito de *cultura*, quando há a sua difusão como cultura comum, de acordo com as novas demandas globais e a formação desse cidadão global, ao mesmo tempo em que se assume uma concepção de cultura que valoriza aspectos, particularidades e identidades locais/regionais. Reforçando essa ambigüidade, há ainda, ao longo dos PCNEM, a

relação de que o significante *cultura* seria um dos catalisadores da integração curricular pela via da interdisciplinaridade, com a defesa de que:

(...) a tensão entre a lei e o indivíduo, entre a necessidade e a liberdade, entre o universal e o singular, entre a linguagem formal das matemáticas e as línguas naturais encontraria no conceito de **cultura** e de autoprodução do homem sua matriz inteligível, de sorte a integrar em um só conjunto, sistematicamente tratado, a aparente dispersão dos fatos e dos conhecimentos (BRASIL, 1999, p. 128, *grifos nossos*).

Na seção do documento voltada às competências e habilidades da área do conhecimento ‘Ciências Humanas e suas Tecnologias’, também há apontamentos sobre a *cultura* ao destacar a importância de “compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e **culturais** que constituem a identidade própria e a dos outros” (BRASIL, 1999, p. 11, *grifos nossos*). Esse significante igualmente emerge nos trechos a seguir:

Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e **culturais** em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e **cultural** (BRASIL, 1999, p.14, *grifos nossos*).

Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da **cultura**, entre as quais as de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe, e associá-los aos problemas que se propõem resolver (BRASIL, 1999, p. 15, *grifos nossos*).

Percebe-se que a noção de cultura passa por diversas ressignificações, estando relacionada às questões disciplinares nos seus usos, com enunciados que se relacionam à Antropologia, Geografia, História e Sociologia, entre outros. Sendo assim, é notável a manutenção do viés disciplinar desses discursos. Nesse movimento, ao trazer o enfoque para a ciência geográfica, a abordagem *cultural* perde potência na perspectiva de integração curricular, passando por hibridizações junto aos objetivos e competências para a Geografia como disciplina, como no caso de:

A paisagem tem um caráter social, pois ela é formada de movimentos impostos pelo homem através do seu trabalho, **cultura**, emoção. A paisagem é percebida pelos sentidos e nos chega de maneira informal ou formal, ou seja, pelo senso comum ou de modo seletivo e organizado (BRASIL, 1999, p. 32, *grifos nossos*).

Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais,

sociais, econômicas, **culturais** e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade (BRASIL, 1999, p. 35, *grifos nossos*).

Essa posição sobre o conceito de cultura, como leitura e adequação ao mundo globalizado e, simultaneamente, sua respectiva relação com o fator regional/local, também se aproxima de documentos formulados por organizações internacionais multilaterais, como por exemplo, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de 2004. Justamente, essa possibilidade de diversas leituras sobre os mesmos conceitos indicam o hibridismo e as constantes negociações realizadas para a efetivação da política curricular em questão.

No diálogo com autores como Bhabha (2001), percebo que o processo de desenvolvimento dos híbridos é negociado, tendo o exercício da autoridade e, ao mesmo tempo, o questionamento dessa autoridade pelas possibilidades mutáveis e imprevisíveis no que diz respeito aos seus sentidos e significados, assim como desvios ambivalentes. No que se refere às abordagens dos conceitos da área de Ciências Humanas – o que inclui o de ‘cultura’ –, se caracterizam pela não-definição totalizante, tendo constantes hibridismos ao longo da análise do documento, principalmente no que se refere aos objetivos gerais da política curricular, no diálogo com as disciplinas. Isso significa que, nos PCNEM, há uma multiplicidade de significações, o que não indica o fim das disciplinas e tampouco a impossibilidade de espaços/tempos de integração curricular.

Percebo, portanto, a ambivalência, as negociações e os atravessamentos que possibilitam a representação das políticas por meio dessas articulações, visando a integração curricular junto à organização disciplinar, como no caso da Geografia, sendo reforçadas mutuamente. Logo, todo esse mecanismo não seria ‘supradisciplinar’ e nem promoveria o fim das disciplinas, mesmo com uma explícita intenção na reforma.

#### **2.4 Analisando o espaço geográfico nos PCNEM**

Tendo observado as hibridizações presentes na área de Ciências Humanas como um todo, partimos para a análise da noção de espaço geográfico. Como já dito, os PCNEM promovem numerosas abordagens acerca da relação entre sociedade e natureza e, nesse contexto, emerge a noção de *espaço geográfico* que, segundo o documento, é o objeto unificador da Geografia (BRASIL, 1999, p. 29). Ela, afinal, é vista como

definindo a identidade da disciplina, indicando como principal justificativa conceitual para a importância do estudo da Geografia pelos estudantes da educação básica.

Inicialmente, o documento assume a definição de Milton Santos para o espaço geográfico, o objeto do estudo da Geografia, sendo:

O conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas), que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar (BRASIL, 1999, p. 30).

A análise do espaço é uma das marcas das obras desse autor, desde *Por uma Geografia Nova* (1978), onde demonstra toda a sua base teórico-metodológica materialista-histórica, tendo como base o pensamento dialético, de acordo com o viés científico estrutural. Neste sentido, o autor também indica em uma das suas formulações que “o espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente” (SANTOS, 1980, p. 122), demonstrando a importância do fator histórico nas transformações sofridas no espaço. Vale lembrar que a Geografia passava naquele período por mudanças, principalmente, na leitura espacial e da realidade. Na mesma obra, o autor trabalha com categorias centrais, relacionados ao *espaço geográfico*, elegendo a forma, a função, a estrutura, o processo e a totalidade como as principais que devem ser consideradas na análise geográfica, estando presentes nas obras seguintes. Dessa forma, percebe-se a estruturação de conceitos bem definidos, de acordo com a relação espaço e tempo, o que também retoma a base metodológica materialista, sendo um dos expoentes da Geografia Crítica no Brasil.

Essa base crítica é perceptível na questão de enxergar o espaço como totalidade, como forma-conteúdo, com a ideia de união entre processo e resultado, onde se passam todas as relações cotidianas e se estabelecem as redes sociais nas escalas local, regional, nacional e global. Essa argumentação indica a mudança de análises sobre o espaço cartesiano, que seria um espaço em si mesmo e independente, para o espaço relacional, que segundo os PCNEM seria “um objeto somente pode existir na medida em que ele contém e representa dentro de si relações com outros objetos” (BRASIL, 1999, p.310).

Os PCNEM também valorizam essas mudanças, indicando que a Geografia não deveria estar restrita às características de memorização da “Terra e o Homem”

(BRASIL, 1999, p. 30), ou seja, marcada pela descrição espacial relacionadas aos fatores físico-naturais, tais como o relevo e clima. O documento cita Edward Soja (1989, p.102) no trecho “sua primeira natureza, ou seja: seu contexto ingenuamente dado, pois uma segunda natureza se apresenta e esta não abandonou os aspectos visíveis do objeto, mas incorporou o resultado da ação e relação social”, referindo-se, justamente, às transformações colocadas pelo olhar geográfico, relacionando o fator social. Analisando este autor (SOJA, 1978) o espaço não deverá ser analisado como uma categoria isolada, mas sim como algo que deve ser analisado dentro de uma categoria contextual intrínseca.

Ainda que o autor Milton Santos traga outras contribuições e complementos para a referente análise do espaço, em obras como *Espaço e Sociedade* (1979), *Técnica, espaço, tempo* (1994) e a *Natureza do Espaço* (1996), essa última também citada na bibliografia dos PCNEM, pode-se dizer que ele é uma referência importante na significação do ‘espaço’ na área, que é feita pelo viés da disciplina Geografia. Nela, se buscaria a formulação de discursos unitários e método dual, de viés estruturalista, visando a análise totalizante, quando Milton Santos dá centralidade ao sujeito-homem na construção do mundo e do espaço, sendo condição da dinâmica sócio-espacial. Essa significação é também percebida no seguinte trecho dos PCNEM:

Assim, por exemplo, as formações vegetais ou os agrupamentos humanos são conjuntos definidos por normas que regem a natureza, porém compõem conjuntos em cuja configuração participa ativamente fatores culturais, característicos do processo de ação do homem como ser social (BRASIL, 1999, p. 55).

Essa própria característica identitária da Geografia passa a ser vista como um reforço para a possível interdisciplinaridade, tão defendida ao longo do documento, como pode ser visto em “agora é importante pensar o estabelecimento de relações através da interdependência, da conexão de fenômenos, numa ligação entre o sujeito humano e os objetos de seus interesses, na qual a contextualização se faz necessária”. (BRASIL, 1999, p. 30). Nessa perspectiva, o espaço também se consolida nos discursos a favor da integração curricular, correlacionando à influência do homem e o meio, já que “o espaço e seu sujeito são constituídos por interações e seu estudo deve ser por isso, interdisciplinar. O conhecimento geográfico resulta de um trabalho coletivo que envolve o conhecimento de outras áreas.” (BRASIL, 1999, p. 32).

Há, portanto, o apontamento no próprio documento para possibilidades relacionadas às articulações interdisciplinares, como entre a Economia e História, indicados em exemplos do próprio documento, quando os docentes propuserem o desenvolvimento de pesquisas sobre os processos de formação da divisão internacional do trabalho, ou mesmo com a Sociologia, quando abordarem o poder do Estado e as novas resultantes espaciais das desigualdades sociais. Milton Santos, inclusive, em uma das obras que organiza, *O Espaço Interdisciplinar* (1986), analisa a interdisciplinaridade nessa direção, principalmente no que se refere à importância do espaço geográfico, quando diz que “o conhecimento do espaço supõe um trabalho coletivo, no qual tomam parte diversos especialistas” (SANTOS, 1986, p.32). Ele complementa a ideia ao apontar que “a evolução das ciências sociais fez com que a ideia de espaço estivesse presente em todas as disciplinas do homem” (SANTOS, 1986, p. 2).

O reforço presente nas análises sobre o *espaço geográfico* indica a defesa do foco de estudo da Geografia, evitando riscos de se confundir a ciência com o seu objeto, ou seja, a confusão entre a Geografia com o espaço. Assim, apesar dos discursos voltados às possibilidades ‘metadisciplinares’ e a favor da interdisciplinaridade como um todo, o autor demonstra, mais uma vez, os diálogos com a Geografia como disciplina, pois “para se ter sucesso é, antes de tudo, preciso partir do próprio objeto de nossa disciplina, o espaço, tal como ele se apresenta, como um produto histórico, e não das disciplinas julgadas capazes de apresentar elementos para sua adequada interpretação” (SANTOS, 1980, p. 111). Nesse movimento ambivalente, o autor afirma que o espaço deve ser estudado e interpretado não só pelos geógrafos, mas também pelas outras especialidades, desde economistas até biólogos e arquitetos, de acordo com os pontos comuns específicos segundo um determinado estudo, onde indica a demanda pela interdisciplinaridade. Nos PCNEM a ideia é “orientar o seu olhar para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da dicotomia sociedade-natureza, mas tomando-os como produto das relações que orientam seu cotidiano, definem seu “locus espacial” e o interligam a outros conjuntos espaciais.” (BRASIL, 1999, p. 31).

Essa contribuição pode ser analisada de acordo com o *contexto de produção dos textos políticos* (BALL & BOWE, 1992), onde a busca pelo consenso e centralização dos discursos também apresenta as suas ambivalências, já que o espaço foi significado, em maior número, por uma relação binária na qual um termo complementa o outro e

vice-versa (POPKEWITZ, 2001). Nesse último trecho do documento, a noção de espaço é abordada de modo a evitar visões dicotômicas de sociedade e natureza. Tal abordagem espacial, no entanto, vai de encontro com o explícito diálogo com autores que apostam em análises estruturalistas, materialistas e modernas, ainda que o documento indique a possibilidade de outros caminhos de definição, tal como o autor Edward Soja (1989), para a leitura espacial. Aliás, as contribuições trazidas por Soja (1989) não extinguem necessariamente o viés teórico-metodológico materialista e crítico-marxista, que emergiu com potência ao longo da década de 1980. Pelo contrário, para o autor:

O desenvolvimento de uma cultura política radical do pós-modernismo exigirá que se vá além das descrições empíricas rigorosas, que implicam uma compreensão científica, mas, com excessiva frequência, escondem o significado político; além de um antimarxismo simplista que rejeita todas as descobertas do materialismo histórico; além dos chauvinismos disciplinares de uma obsoleta divisão acadêmica do trabalho, que se agarra desesperadamente a suas velhas prioridades; e além de uma geografia marxista que presume que já se criou um materialismo histórico e geográfico pela simples inserção de um segundo adjetivo. É preciso desenvolver um novo ‘mapeamento cognitivo’, uma nova maneira de olhar através dos véus gratuitos do pós-modernismo reacionário e do historicismo moderno, para incentivar a criação de uma consciência espacial politizada e de uma praxis espacial radical. Assim, as mais importantes geografias pós-modernas ainda estão por ser produzidas (SOJA, 1993, p. 94-95).

Inclusive, ao trazer a análise pós-moderna, ele indica a *transdisciplinaridade* como exercício da Geografia, em uma das possíveis perspectivas de integração curricular que, segundo o autor, seria um movimento para além da própria interdisciplinaridade e suas possíveis metodologias. Entendo, portanto, que a interdisciplinaridade defendida pelos PCNEM, ainda que não tenha sido clara nas suas metodologias, encontra outras classificações e possibilidades na bibliografia apresentada, onde há discursos para além da Geografia Crítica.

Ainda nessa lógica, o trecho aponta que o espaço deva ser reorientado para o produto das relações que orientam seu cotidiano, no caso, do estudante, definindo o seu *locus* espacial e o interligando a outros conjuntos espaciais. Dessa forma, a orientação partiria da sua dimensão local para os posteriores conjuntos espaciais, indicando um caminho para a referente leitura espacial do aluno. Quando há a valorização da dimensão cotidiana e o dito *locus* espacial próprio, ou seja, a lógica do espaço vivido, o



conceito de *lugar* ganha potência. Esse conceito também é definido nos PCNEM (1999) dentro da seção “O que e como ensinar”, indicando que:

Lugar é a porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria identidade. Ele possui densidade técnica, comunicacional, informacional e normativa. Guarda em si o movimento da vida, enquanto dimensão do tempo passado e presente. É nele que se dá a cidadania, o quadro das mediações se torna claro e a relação sujeito-objeto direta (BRASIL, 1999, p. 33).

Ainda que não aponte, necessariamente, contradições nesse caso, há falta de clareza nas definições acerca das categorias geográficas, mesmo sendo um documento de caráter indutivo para a mudança curricular. Assim, por vezes, há a valorização do aspecto global e adequação do estudante a esse novo mundo globalizado, fluído e flexível que emerge, estando principalmente relacionado à lógica do trabalho. Mas, por outro lado, quando busca a definição conceitual de lugar, indica a valorização da dimensão do espaço vivido, não sendo claro nos caminhos e proposições para a vida do estudante, ao longo do documento. Inclusive, nesse sentido, demonstra-se que não há como contemplar toda a dimensão de significados que os conceitos possuem.

Portanto, pode-se afirmar que as categorias e conceitos geográficos são definidos, via disciplinar, de acordo, inclusive, com a indicação dos anos e séries adequadas para o trabalho docente. O apoio acadêmico para essas definições é claro e apresentado na bibliografia do documento. Porém, as conceituações apontam contradições ao longo do texto, tanto pelo viés teórico-metodológico, quanto nas abordagens discutidas. Essas contradições, presentes na análise da Geografia enquanto disciplina, também indicam questionamentos acerca dos discursos sobre a interdisciplinaridade. Os caminhos a serem seguidos não são apresentados de forma clara, mesmo com a valorização da integração curricular em si, não se opta e aponta um determinado direcionamento. Inclusive, de acordo com a própria bibliografia dos PCNEM, existem diversas possibilidades acerca da interdisciplinaridade, o que dificulta ainda mais esse entendimento. O *espaço geográfico* é discutido de forma constante, tido como objeto unificador do estudo geográfico, tendo assim, o desenvolvimento junto às suas categorias interrelacionadas, tais como: *lugar, região, território, paisagem, redes e fluxos*. Essas abordagens são marcadas pela lente teórica da Geografia Crítica, ainda que se percebam marcas do hibridismo e discursos ambíguos ao longo do documento.

## CAPÍTULO III

### Análises sobre a Base Nacional Comum Curricular

#### 3.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

No capítulo anterior, analisei os PCNEM como um texto curricular marcado pelas ambivalências e hibridismos que caracterizam as políticas, conforme descrito por Ball & Bowe (1992). Nesse movimento, pude evidenciar as articulações entre as perspectivas de integração curricular, em particular a interdisciplinaridade, e a organização disciplinar, com foco na Geografia como ciência e suas tradições escolares. Aqui, farei um movimento semelhante ao investigar a BNCC, com foco no ensino médio, entendendo a sua organização curricular, desenvolvimento de proposta até o olhar direcionado ao estudo geográfico, como realizado no capítulo anterior dos PCNEM.

A BNCC é um documento normativo e obrigatório que promove mudanças nos currículos da educação básica, apresentando uma série de objetivos ao lado de uma enumeração das funções éticas e morais da escola. Há uma descrição das finalidades de cada área, de acordo com cada etapa de escolaridade, por todos os sistemas e redes de ensino, sejam públicos ou privados, a nível nacional. Essa relação de centralidade documental pode ser vista no próprio texto da política, uma vez que:

A partir dela [a BNCC], as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (BRASIL, 2017 p. 5).

Portanto, a Base Nacional Comum Curricular é construída com objetivos e habilidades apresentados de maneira precisa, buscando dar pouca margem a variações, e assim, aumentando o controle, como adverte Lopes (2015).

Ela começa a ser discutida em 2015, sendo que apenas em 2017 foi implementada para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental, de forma conclusiva. Em dezembro de 2018, o MEC lançou a sua primeira versão para o Ensino Médio. Cabe ressaltar que outros textos oficiais já demonstravam o interesse na adoção da BNCC, o

que justifica o amplo contexto de reformas. A BNCC já era prevista no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), com vigência de 10 anos (2014 a 2024). Observe:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Ela já era igualmente prevista na LDBEN (Lei nº 9.394/1996), tanto no § 1º do Artigo 1º, que focaliza a educação básica, quanto no inciso IV de seu artigo 9º, no qual o texto legal trata como responsabilidade da União:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar **formação básica comum** (BRASIL, 1996, *grifos nossos*).

Na LDBEN de 1996, no artigo 26, há uma explícita defesa de uma “base nacional comum” para toda a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), determinando o que seria básico e comum em relação à parcela que deveria “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” (BRASIL, 1996). Isso significa que, apesar de a BNCC ser outro texto curricular, diferente e com a finalidade de ocupar a posição dos PCN, ela pode ser vista como parte das reformas dos anos de 1990. Ou seja, a significação e desenvolvimento dos enunciados que emergem na BNCC já circulavam no meio educacional brasileiro, em textos acadêmicos e das políticas.

Assim como nas políticas curriculares anteriores, esse outro documento traz consigo o florescimento de esperança de atingir os objetivos esperados, reformando a educação básica – o que inclui o ensino médio, que é objeto desse estudo – a partir de um ‘novo’ currículo. Afinal, como ressaltou o documento da BNCC, “para o Ministério da Educação, o que deve nortear um projeto de nação é a formação humana integral e uma educação de qualidade social” (BRASIL, 2016, p. 24). Cabe ressaltar, no diálogo com Popkewitz (1997), que nem toda reforma resultará em melhorias sociais e progresso, apesar de o discurso apontar, constantemente, para um viés progressista.

O processo se estende até 2019, até mesmo pela mudança de governo, além de dar tempo necessário para que os sistemas de ensino, privados e públicos, se adequem ao contexto de reforma, em particular do Ensino Médio. Assim, as mudanças curriculares nesse nível devem ser adaptadas e implementadas a partir de 2020. Nos textos oficiais, o desenvolvimento da BNCC é defendido como estando de acordo com princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentados nas políticas curriculares anteriores, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN, 2013) e as diversas modalidades educacionais (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância). A BNCC de certo modo conclui uma fase das reformas curriculares nacionais, no que se refere ao nível de centralização e normatividade desejada, por ser uma política obrigatória.

A BNCC está pautada na definição dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes para cada ano/série e área do conhecimento da Educação Básica. As justificativas para a sua adoção giram em torno de conceitos como igualdade educacional, diversidade e equidade. Essa relação do que seria comum a todos os estudantes, as aprendizagens essenciais, seria fundamental para atingir a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (BRASIL, p. 15, 2018). Para a contínua superação das desigualdades, um planejamento escolar feito com equidade seria capaz de reconhecer as necessidades dos estudantes, além de possibilitar a reversão de exclusão histórica e marginalização de grupos e etnias, como por exemplo, os indígenas. Então, com a comunhão desses princípios e valores, segundo o texto documental, a implementação da BNCC traria um currículo com maior diversidade e integração, respeitando as diferenças regionais.

Segundo a apresentação do documento (BRASIL, 2018), o texto referente ao Ensino Médio foi amplamente discutido, inicialmente, por especialistas de todas as áreas do conhecimento, instituições, educadores e agentes do meio escolar. Posteriormente, o documento apresentado a toda comunidade educacional e sociedade, conforme consta na apresentação da BNCC (BRASIL, 2018). Ademais, a BNCC estaria coadunada com o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), quando aborda a concepção do conhecimento curricular tendo contextualização com cada sistema de ensino e, assim, se adequando à realidade local-

regional, social e individual de cada escola. Esses pontos foram discutidos na CNE, ao longo da década de 1990, bem como a sua revisão nos anos 2000 (BRASIL, 2018, p. 11). Por fim, o CNE, assim como o Consed e Undime, são apontados como responsáveis pelo monitoramento da implementação da política junto ao MEC, um processo que é enunciado de modo a explicitar um interesse governamental em demonstrar que o desenvolvimento desses processos de mudanças é dialógico e democrático, e não simplesmente unidirecional, autoritário e verticalizado.

Todo esse processo supostamente dialógico e democrático, no entanto, foi alvo de críticas das instituições e organizações ligadas à educação, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Houve, por exemplo, preocupações acerca das possibilidades que a BNCC traria, tendo alguns exemplos, como na expansão de métodos avaliativos-quantitativos, desvalorizando, justamente, o aspecto regional e local, discurso que teria sido valorizado na construção do documento. Outras críticas apontam os riscos da promoção de uma standardização da educação neste processo, além da probabilidade de substituição da formação inicial de professores por um processo simples de treinamento e aplicação da BNCC (CNTE, 2015). Assim como durante o desenvolvimento dos PCN, segundo o apontado nas DCN (2012), essa resistência da comunidade disciplinar se fez presente nas diversas áreas relacionadas.

No que se refere ao ensino médio, para atingir o êxito almejado, a BNCC deve garantir o desenvolvimento de 10 competências gerais, que estruturam o âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Essas *competências* seriam vistas como uma espécie de “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio-emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Tal definição estaria de acordo com o “Caderno de Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2013), onde a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018, p.8). Esse reconhecimento, por sua vez, estaria alinhado à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2017), o que novamente, demonstra o papel do *contexto de influência* (BALL & BOWE, 1992) da constituição das políticas de currículo no âmbito nacional.

Percebe-se que há uma aproximação entre as *competências* e *conhecimento*, sendo a *competência* um enunciado freqüente no contexto de reformas, também já presente nos PCNEM (1999a). Segundo Charret (2019, p. 58), indica que a “permanência do conceito de competência como fator que positiva o conhecimento nos diferentes documentos oficiais ao longo de todo o período da reforma”, onde há riscos de discursos sobre o aluno ideal capaz de cumprir essas competências, sendo aquele que é modelado pelas políticas.

Seguindo essa lógica, o próprio documento e a relação direta entre as competências e habilidades apontam um amplo *contexto de influência*, de acordo com a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE), dentre outros. Como já dito, o documento diz ser o balizador de elementos decisivos no campo educacional, como nas questões de: formação dos professores, elaboração de materiais e conteúdos didáticos e avaliação. Nessa lógica, o jogo de interesses do setor privado está em questão, já que agências privadas que discutem e trazem sentidos no meio educacional também já mostraram a sua influência na adoção da BNCC, como no caso do “Movimento pela Base Nacional Comum”, apoiado pela Fundação Lemann, Nova Escola, dentre outras instituições.

Também reforça o caráter avaliativo-quantitativo, não só pelo contexto de influência do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e sim, quando o texto aborda as preocupações em relação aos índices de aprendizagem e repetência. A preocupação com os resultados dos métodos avaliativos, incrementada ao longo das reformas curriculares da década de 90, tais como Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é mantida.

Também cabe ressaltar o recorte teórico voltado à BNCC do Ensino Médio, focalizando a análise sobre a área das Ciências Humanas. Ainda assim, analisaremos trechos e passagens que abordem a questão da *integração curricular*, até mesmo na primeira versão do documento, que foi relacionada aos outros segmentos. Apesar da normatividade da BNCC suscitar diversos questionamentos, desde a organização curricular até a formulação de materiais didáticos, dentre outros fatores, não pretendo

abordá-los integralmente nesta pesquisa, tendo o foco na questão da *interdisciplinaridade* e a sua relação no currículo escolar de Geografia.

Nessa perspectiva, reconheço as dificuldades de abordar uma política ainda em processo de implementação, e assim, passando por debates e recontextualizações constantes, estando em estado efervescente na comunidade educacional como um todo. Portanto, a delimitação do recorte e a atenção dada ao currículo de geografia e os seus referentes conceitos, junto à análise da integração curricular, é fundamental para o recorte e aproveitamento desta pesquisa.

Seguindo a análise documental relacionada ao desenvolvimento da BNCC, quando ocorreram as mudanças da LDBEN, em 2017, por conta da Lei nº 13.415, essa legislação passa a utilizar, de forma simultânea, duas nomenclaturas para se referir aos objetivos da educação, através das competências e habilidades, além dos direitos e objetivos de aprendizagem, que seriam desenvolvidos na BNCC, sendo:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento[..]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017; ênfases adicionadas).

Ainda no que se refere à análise inicial da documentação e a questão normativa da BNCC, a partir da Lei 13.415, define que

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

–  
§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017, p. 3).

Portanto, com o desenvolvimento inicial desta Base ficou estabelecido que as escolas pudessem escolher como iriam ocupar 40% da carga horária do ensino médio. Os demais 60% seriam estabelecidos pela BNCC. Segundo o documento, os sistemas e redes de ensino devem

assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, p.19, 2018)

No que tange à Geografia em si, essa proposição normativa de adequar a menor parte do currículo, segundo a demanda local-regional, pode resultar em riscos para os estudos de caso, que viabilizam essas abordagens, tendo, em contraposição, a valorização do aspecto nacional e até global, tanto pelos *contextos de influência* dos agentes globais e organizacionais na educação (Ball, 1992), quanto pela expansão de métodos avaliativos nacionais, como o já citado Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Inclusive, poucas universidades mantêm o seu próprio processo seletivo para o ingresso na graduação, e, portanto, resistindo com o desenvolvimento de questões que induzam aos estudos regionais, como no caso da UERJ e abordagens sobre a Geografia



do Rio de Janeiro nos seus exames. Nas próximas seções, analisaremos as proposições sobre o currículo de Geografia na BNCC de forma enfática, focalizando o *espaço geográfico*.

Ainda sobre a nova versão da LDBEN (2017), já no artigo 36, o currículo do Ensino Médio, não sendo mais definido de forma não linear, tendo *itinerários formativos*, de acordo com as áreas de conhecimento e não mais pelas disciplinas escolares, sendo

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Assim, há o precedente para a flexibilização do ensino pela possibilidade dos sistemas de ensino ao permitir as opções de escolha para os estudantes. Através da publicação da BNCC do Ensino Médio, o processo flexível é anunciado de forma direta, como em

Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes.

Aliás, a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino. Cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. (BRASIL, 2017, p. 471)

A BNCC, portanto, promove o reforço das discussões acerca da integração curricular, tendo o destaque inicial nas disciplinas escolares, ao serem renomeadas de componentes curriculares, mesmo estando relacionadas às áreas de conhecimentos. Também já surge nessa primeira versão a base de sustentação para a interdisciplinaridade nas Ciências Humanas, conforme esse trecho (BRASIL, 2016, p. 629):

Desde o ponto de vista do ensino, a área de Ciências Humanas, no Ensino Médio, demanda intensificar ações interdisciplinares e transversais que incorporem os conhecimentos e as expectativas dos/das estudantes. Tendo em conta que a área estuda questões por

vezes muito próximas aos interesses dos jovens e adultos, é possível pensar em dinâmicas que mobilizem os/as estudantes como protagonistas sociais.

Mesmo com o discurso acerca da *interdisciplinaridade*, junto a temas e ações transversais, não há indicativos de como deva ocorrer essa integração curricular. Na proposta para o Ensino Médio, essa integração também não aparece de forma clara, apesar das mudanças já citadas acerca dos componentes curriculares, disciplinas e áreas de conhecimento, que trataremos na próxima seção.

De acordo com tais valores, objetivos e justificativas, tendo grande *contexto de influência* na definição das políticas curriculares nacionais, a BNCC (BRASIL, p.13, 2018) espera que

[...]os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

### **3.2 Analisando os PCN e a BNCC: organização curricular**

A própria introdução da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio já indica que um dos objetivos esperados é “superar a fragmentação das políticas educacionais” (BRASIL, p.8, 2018) e também fortalecer o regime de colaboração entre as esferas do governo. Dessa forma, já há, inicialmente, o reaparecimento de discursos que visam superar uma dita educação fragmentada, pontos que já foram percebidos em políticas curriculares anteriores, mas, agora, num contexto normativo. Além de caracterizar a descontinuidade das políticas curriculares quando há a criação de novas, o que também não é perceptível ao longo desta pesquisa, e sim, o que já foi supracitado, o hibridismo nos discursos presentes das ditas reformas durante a década de 90.

Por outro lado, as áreas do conhecimento são divididas de forma diferenciada em relação aos PCNEM. Inclusive, a área de “Ciências Humanas e suas tecnologias” passa a ser abordada como “Ciências Humanas Sociais e Aplicadas”. Não querendo aprofundar a análise sobre essa mudança no que se refere à nova etimologia da área,

mas ao observar, inicialmente, a inclusão do termo: “aplicadas”, pode-se indicar uma relação que dá potência aos discursos acerca do mundo do trabalho.

Dessa forma, assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a BNCC, portanto, indica a importância da educação voltada ao mundo no trabalho, quando aborda a lógica do “saber fazer”, onde ocorre a valorização de uma visão utilitarista do ensino apreendido. Vale ressaltar que a argumentação desenvolvida nos Parâmetros, como abordado anteriormente, acerca do mundo globalizado e das novas relações diárias que surgiram neste período, também é reforçada na análise desses objetivos para atender a resolução de demandas complexas da vida cotidiana pela BNCC.

Esse “saber fazer” e as necessidades do mundo do trabalho também estão relacionados ao desenvolvimento do interesse do aluno, que não encontraria sentido no conhecimento tratado na escola, junto à sua possível prática laboral e cotidiana. Dessa forma, seria um fator que aumentaria o já elevado abandono escolar durante esse segmento, e, portanto, a BNCC pode ser um fator que evite esse processo. Essas análises foram, novamente, permeadas nos PCNEM (1999), que já indicava preocupação com o segmento, de acordo com os índices e dados educacionais da época, mas ainda sem tantos dados disponíveis, tanto pela expansão do ENEM (2009) quanto pelo desenvolvimento de novas políticas curriculares.

No trecho “O compromisso com a educação integral” da Base Nacional Comum Curricular, o discurso sobre a sociedade contemporânea e as suas referentes imposições também justificam questões centrais do processo educativo, tais como: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. (BRASIL, p. 14, 2018). Nesse contexto, a atuação do estudante nesse novo cenário mundial é tratada de forma central, tanto pelo desenvolvimento da sua autonomia e possibilidade de comunicação, criação, colaboração e produtividade, quanto em relação à responsabilidade e discernimento no que se refere às culturas digitais e problemas do mundo atual.

Portanto, a justificativa do mundo globalizado e as suas novas exigências, presentes nos PCNEM, são mantidas na BNCC, tendo assim, continuidade. Esse ponto pode ser percebido quando se aborda o conceito de educação integral, tendo o comprometimento da BNCC na

[...]construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e

os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, p.14, 2018)

Segundo a leitura e análise documental, essa nova política curricular, então, estaria propiciando uma base que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro (BRASIL, p.5, 2018). Nesse sentido, há novamente um discurso de adequação ao futuro, onde a BNCC assume esse viés de progresso e de não-estagnação, análise também já desenvolvida em relação aos PCNEM. Afinal, acredita-se que com essa reorganização curricular, os estudantes teriam mais protagonismo e interesse para atingir a formação desejada, como visto em

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que 67 tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa (BRASIL, 2018, p. 467, grifos adicionados).

A princípio, a Base Nacional Comum Curricular não faz qualquer referência aos Parâmetros de forma direta. Porém, nos PCNs, há uma clara convicção de que, apesar das disciplinas comporem a mesma área, há o reforço das suas particularidades em si. Mesmo com o discurso da interdisciplinaridade, o aspecto disciplinar é mantido e valorizado, por meio da hibridização e ambiguidade.

Por outro lado, na BNCC, aponta uma diferença importante, já que a lógica disciplinar sofreu substituição pela expressão *componente curricular* sem, ao menos, ser explicado no texto qual a razão para tal substituição. Portanto, há uma clara ressignificação dessa relação entre *componentes curriculares* e *disciplinas escolares*, sendo a *disciplina escolar* se tornando o *componente curricular*. Tal situação permite pensar no *componente* como uma parte de um agrupamento, num discurso de valorização, já que o termo *disciplina* é raramente mencionado ao longo da BNCC, tendo apenas citações presentes em outros, tal como as Diretrizes Curriculares de 2013 (BRASIL, 2013, p. 183 apud BRASIL, 2018, p. 471).

Nessa lógica, embora os PCNEM (BRASIL, 1999) já trouxessem os significantes: *habilidades* e *competências* como elementos que permeavam os sentidos

associados às áreas e disciplinas, ainda havia uma centralidade dada às disciplinas. Nesse sentido, Charret (2019, p.65) afirma que

Considerando a perspectiva discursiva adotada nessa pesquisa, o deslocamento de sentidos percebido quando comparamos os discursos veiculados pelos PCNEM (BRASIL, 1999a) e a BNCC (BRASIL, 2018) precisam ser levados em consideração, pois indicam construções que geram regimes de verdade nos quais, por um lado, as disciplinas eram entendidas como elementos relevantes, que orientavam as aprendizagens esperadas pelos estudantes ao fim do Ensino Médio (no caso do PCNEM) e, por outro lado, as disciplinas se tornam quase ausentes, submetidas a competências gerais de área, apresentando diferenças de status entre si, já que algumas possuem competências e habilidades isoladas, enquanto outras não são mencionadas separadamente na estrutura curricular (no caso da BNCC).

E, portanto, o discurso de integração curricular é modificado na BNCC, onde “se materializa em uma estrutura curricular articulada nas *áreas do conhecimento*, composta agora por elementos sem muitos contornos ou definições e que foram renomeados por meio de um novo significante, o *componente curricular*” (CHARRET, 2019, p.65-66). Há, portanto, não só uma nova lógica de integração curricular e sim, uma ampla reorganização curricular em questão. O próprio termo “interdisciplinar” é citado apenas uma vez quando, no início, há o indicativo de participação das famílias e da comunidade nas ações sobre:

“Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem.” (BRASIL, 2018, p.16)

Dessa forma, há uma abertura de possibilidades para leituras que possam afetar as disciplinas escolares junto às suas referentes análises e abordagens particulares. O discurso da BNCC aponta para essa valorização da integração curricular dentro de cada área, como no caso da Geografia e Ciências Humanas, segundo esse trecho (BRASIL, 2016, p.632):

Nesse sentido, espera-se que a Geografia contribua, a partir de suas especificidades como campo de conhecimento, junto aos demais componentes curriculares, para o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, o que implica a identificação de uma dúvida ou problema, a seleção de informações de fontes confiáveis, a interpretação e a

elaboração dessas informações e a organização e relato sobre o conhecimento adquirido. Dessa forma, a pesquisa pode se constituir como um procedimento fundamental para a integração entre as áreas de conhecimento e componentes curriculares do Ensino Médio.

Essa forma de organização curricular estaria relacionada ao Parecer CNE/CP 11/2009, trazendo mudanças significativas acerca da relação entre as áreas de conhecimento e as disciplinas escolares no que se refere à integração curricular, como visto no trecho

não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2009 apud BRASIL, 2017, p. 32)

Apesar dessas normatizações organizatórias do currículo, também existem as permanências relacionadas às disciplinas escolares, que figuram na estrutura central do texto, através da Língua Portuguesa e Matemática, que serão oferecidas ao longo de todos os anos/séries do Ensino Médio. Cabe ressaltar que a Matemática é, além de disciplina, estabelecida como área de conhecimento. Essa flexibilização é percebida em

Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses *componentes curriculares* devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e *propostas pedagógicas flexíveis* e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação (BRASIL, 2017, p. 32, *grifos adicionados*).

Nesse sentido, é perceptível a hierarquização das disciplinas, agora tratadas como componentes curriculares, e também entre as referentes áreas de conhecimento. Assim, as outras áreas não possuem qualquer obrigatoriedade no que se referem às suas respectivas disciplinas, tais como as áreas de Ciências da Natureza e suas tecnologias e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Dessa forma, o par binário entre área/disciplina se faz presente nessa ressignificação do currículo num discurso de flexibilização. Nesse sentido, Charret (2019, p.63) afirma que

Outros componentes curriculares, inespecíficos porque não mencionados textualmente na BNCC, não possuem espaço determinado e/ou garantido nos currículos do Ensino Médio. As

antigas *disciplinas escolares* não figuram nominalmente como elementos de organização curricular, não sendo veiculadas como portadoras de habilidades específicas a serem desenvolvidas. Assim, ainda que sejam percebidas como elementos que integram as *áreas do conhecimento*, não são *componentes curriculares* obrigatórios em todos os anos do Ensino Médio.

Então, ao compararmos com o PCNEM (BRASIL, 1999a), percebe-se essa hierarquia de forma diferente, já que os significantes: competências e habilidades eram apresentadas de forma permeada aos sentidos associados às áreas e disciplinas, segundo Charret (2019). Ainda assim, as disciplinas ainda estavam presentes de forma central no texto documental, bem como as suas respectivas conceituações e particularidades, tendo tratamento similar a todas elas. A partir da BNCC, os discursos sobre a integração curricular são bastante diferentes entre os documentos em questão. Nesse sentido comparativo, assumindo a análise teórica da autora, temos que

[...]a *integração curricular* vinha sendo hegemonicamente significada como *interdisciplinaridade*, em uma perspectiva de, de certo modo, mantinha estável o *status* das *disciplinas escolares*. No texto da BNCC (BRASIL, 2018), por sua vez, a *integração curricular* se materializa em uma estrutura curricular articulada nas *áreas do conhecimento*, composta agora por elementos sem muitos contornos ou definições e que foram renomeados por meio de um novo significante, o *componente curricular*. (CHARRET, p.65, 2019)

Dessa forma, na próxima subseção acerca do espaço *geográfico*, apontarei, de acordo com a análise conceitual, como o objeto de estudo e as respectivas categorias da Geografia vêm sendo apresentadas nesses contornos difusos, junto aos novos significantes trazidos pela BNCC.

### **3.3 O Espaço Geográfico na BNCC**

O espaço geográfico já é apontado, logo no início da seção sobre Ciências Sociais e Aplicadas, quando prevê a importância dos estudos históricos e geográficos na apreensão das “noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.)” (BRASIL, 2018, p.547).

Em seguida, quando há a consideração sobre os desafios e finalidades relacionadas às aprendizagens a ser garantidas aos jovens, a BNCC divide as Ciências Humanas Sociais e Aplicadas em categorias, sendo: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho.

As categorias de **tempo** e **espaço** são problematizadas na análise de contextos mais amplos. **Território** e **fronteira** são categorias que estruturam o conceito de **espaço** em suas diferentes dimensões, para além da noção de superfície terrestre, de país ou de nação. As relações entre sociedade e natureza em diferentes culturas, sua organização social, política e cultural, suas formas de trabalho, suas relações com outras populações e seus conflitos e negociações permitem compreender seus significados, ultrapassando o campo das evidências e caminhando para o campo das representações abstratas. (BRASIL, 2018, p.550, grifos nossos).

Importante ressaltar o deslocamento discursivo, já notado anteriormente, acerca da valorização sobre as *competências e habilidades*, que a partir delas, os conceitos, dados e informações poderiam ser acessados, permitindo “aos estudantes atribuir sentidos aos conhecimentos da área e utilizá-los intencionalmente para a compreensão, a crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a dia, de determinados grupos e de toda a sociedade.” (BRASIL, 2018, p.550)

Nesse sentido, não há a definição dos conteúdos a serem trabalhados, via disciplinar e dos componentes curriculares, dentro das categorias abordadas. Percebe-se uma multiplicidade de conceitos, que até mesmo na BNCC do Ensino Fundamental, vinha sendo trabalhado internamente aos componentes curriculares. A forma como a organização curricular se dá e os contornos dentro das áreas de conhecimento não são claros e elucidativos, e, portanto, não só na relação direta com a Geografia.

Atendo-me a questão do espaço, logo na primeira subseção “Tempo e Espaço”, o texto afirma que são categorias fundamentais, pois permitem a identificação de contextos, tendo difícil dissociação. Na definição do *tempo*, há um discurso que indica reflexões entre várias áreas do saber, desde História, Filosofia e Sociologia, que estão incluídas nas Ciências Humanas, até Física, Matemática e Biologia. Não cita a Geografia, mesmo tratando dessa dita difícil dissociação com o aspecto espacial. Ainda assim, valoriza a História ao abordar os variados significados sobre o *tempo*, além de outras noções de não ser homogêneo e linear, por exemplo.

No caso da compreensão do *espaço*, não há uma conceituação geográfica clara, como presente nos PCNEM (1999). Pelo contrário, a Geografia não é citada nesse trecho, não ficando claro sobre qual *espaço* o texto descreve e busca elucidar.

Por sua vez, a compreensão do **espaço** contempla as dimensões histórica e cultural, ultrapassando suas representações cartográficas. Espaço está associado aos arranjos dos objetos de diversas naturezas,



mas também às movimentações das sociedades, nas quais ocorrem eventos, disputas, conflitos, ocupações (ordenadas ou desordenadas) ou dominações. No **espaço** (em um lugar) se dá a produção, distribuição e consumo de mercadorias. Nele são realizados fluxos de diversas naturezas (pessoas e objetos) e são desenvolvidas relações de trabalho, com ritmos e velocidade variados. (BRASIL, 2018, p.551, grifos nossos).

O texto associa o *espaço* aos objetos de diversas naturezas, apesar de tratar sobre algumas categorias que também estão articuladas ao *espaço geográfico* e, portanto, sendo conceitos-chave da geografia, como a questão do *lugar* e dos *fluxos*, ao abordar as pessoas, também indicadas no trecho sobre a movimentação das sociedades, e dos objetos. Esses fluxos, materiais e imateriais, também foram abordados nos PCNEM (1999) de forma concisa, até mesmo pela valorização dos discursos voltados à *globalização*, integrando a base disciplinar da Geografia.

Na seção “Território e Fronteira”, o texto indica que a utilização dessas categorias na área é bastante ampla. Em seguida, define-as. No caso do *território*, a definição valoriza o seu aspecto político, sendo o mais usual, ao relacionar o domínio e poder de um grupo e suporte para nações, estados e países (BRASIL, 2018, p.552). Também afirma que a categoria do *território* engloba noções de outros conceitos potentes da Geografia e interrelacionados ao *espaço geográfico*, tais como: *região*, e novamente, o *lugar*, demonstrando a inconsistência e empobrecimento na definição de determinados conceitos.

O território, apesar de ser uma das categorias centrais da geografia, não permeia apenas essa ciência, sendo foco de análise de outras áreas do conhecimento dentre as Ciências Humanas. Ainda assim, a definição trazida pela BNCC reforça uma análise de interesses para o estudo geográfico, tratando da espacialidade das fronteiras e dos grupos pertencentes ao território, a abordagem sobre os limites e tensões existentes até a questão da diversidade dos tipos de fronteiras emergem ao longo do texto. O documento conclui esse trecho tratando da importância desses estudos para os estudantes visando “mobilizar a curiosidade investigativa sobre o seu lugar no mundo, possibilitando a sua transformação, e a do lugar que vivem” (BRASIL, 2018, p.553). Nesse ponto, se evidencia a relação de escala geográfica local-global, tratando da atuação e entendimento dos fenômenos globais, ressaltando a Geografia, mais uma vez.

Para além do texto base, “a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de **competências específicas**. Relacionadas a cada uma delas, são indicadas, posteriormente, **habilidades** a ser alcançadas nessa etapa”. (BRASIL, 2018, p.557). Essa forma de organização curricular é vista em:

1. Analisar os processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho, em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p.558)

Nas *competências específicas*, percebe-se a abordagem generalista da área de conhecimento, sem contornos disciplinares definidos (CHARRET, 2019). Sem buscar o aprofundamento dessa análise, mas há uma série de categorias da área, que vinham sendo trabalhadas em diversos contextos disciplinares até os PCNEM, e que na BNCC, aparecem sem essa conexão. No que se refere ao *espaço*, a categoria só aparece, diretamente, na 2º *competência*. Embora, a análise geográfica esteja presente em outras, como por exemplo, as 1º e 3º *competências* ao tratarem das escalas dos diversos processos citados, sendo local, regional, nacional e mundial, além de propor a

operacionalização de conceitos, sem indicar caminhos e proposições de como o faria, tal no como visto no caso da espacialidade (1º competência). Há ainda temas e categorias presentes na 4º *competência* e as respectivas habilidades, que envolvem a Geografia no currículo do PCNEM (1999a), como a questão das relações de produção, capital e trabalho.

A 2º *competência* é a mais geográfica no que se propõe; até mesmo no desenvolvimento das *habilidades* desenvolvidas. Importante ressaltar que mesmo nessa competência, a construção dos discursos ainda não é elucidativa, tendo a Geografia aparecido apenas na questão de “levar em conta o raciocínio geográfico” e apontamentos sobre a produção do *espaço*, como pode ser visto em:

Nesta competência específica, pretende-se comparar e avaliar a ocupação do **espaço**, a delimitação de **fronteiras** e o papel dos agentes responsáveis pelas transformações. Os atores sociais, na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, no interior de uma cidade, região, Estado ou mesmo entre Estados, produzem diferentes territorialidades que envolvem variados níveis de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. Dada essa complexidade de relações, é prioritário levar em conta o **raciocínio geográfico** e estratégico, bem como o significado da história e da política na produção do **espaço**. (BRASIL, 2018, p.561).

Portanto, o *espaço* aparece como questão central, indicando o estudo da ocupação e produção espacial, além de citar a importância do raciocínio geográfico. Porém, o que seria esse raciocínio geográfico? Existe uma única forma de raciocinar geograficamente? São alguns questionamentos que surgem nesse sentido e que devem, portanto, serem trabalhados.

Conceitos como *território* também aparecem, tanto no que se refere aos limites, fronteiras e zonas de atuação até a lógica das territorialidades de grupos e atores sociais, ainda que também sem contornos definidos. Essa análise também está relacionada às habilidades (EM13CHS206):

“Compreender e aplicar os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, entre outros, relacionados com o **raciocínio geográfico**, na análise da ocupação humana e da **produção do espaço** em diferentes tempos.” (BRASIL, 2018, p.561, grifos nossos)

E na habilidade (EM13CHS204):

“Comparar e avaliar os processos de ocupação do **espaço** e a formação de **territórios, territorialidades e fronteiras**, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.” (BRASIL, 2018, p.561, grifos nossos)

Assim sendo, a Geografia, que passa por um processo de exclusão, já que não é mais tida como componente curricular obrigatório no Ensino Médio, o que já deve acarretar em mudanças a serem percebidas a partir da efetivação da BNCC, encontra-se diluída no meio da área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas, não tendo delineamento claro e definido. O seu próprio objeto de estudo, *espaço geográfico*, e as suas categorias interrelacionadas, anteriormente valorizadas e discutidas nos PCNEM, não é apresentado por via disciplinar, tendo raros momentos relacionados à importância do estudo geográfico discutidos em subseções generalistas sobre a *área de conhecimento*, ainda que o texto documental cite diversas categorias que englobam a Geografia como um todo.

## Considerações finais

Conseguir alcançar essas considerações finais promove grandes momentos de reflexão acerca de todo o processo produtivo dessa dissertação, tanto pelas dificuldades de escrita quanto pela problemática emocional envolvida nesse período. No que se refere ao desenvolvimento da pesquisa, como já dito, trouxe novos desafios teórico-metodológicos junto ao diálogo com pós-estruturalismo, em especial, Michel Foucault e interlocutores, tais como os autores: Stephen Ball, Thomas Popkewitz, dentre outros.

Retomando essa trajetória de pesquisa, aponto aqui as minhas questões de pesquisa: *Como a integração curricular tem sido significada nas políticas curriculares voltadas para a Geografia escolar? Como o espaço geográfico é enunciado em meio aos discursos de integração curricular? Que permanências/transformações, atravessamentos e/ou deslocamentos podem ser percebidos no currículo de Geografia nessas políticas recentes?*

Inicialmente, é importante ressaltar que não pretendi responder essas questões integralmente ou apresentar uma única versão dos fatos discutidos e abordados. E sim, oferecer mais uma alternativa analítica, e com as suas respectivas limitações, para os temas em questão, inserindo-se na ordem do discurso, até pela recente política abordada, a BNCC (BRASIL, 2018).

Outro ponto a ser destacado é que mesmo ao focalizar a análise nos PCNEM junto à BNCC, a chegada até o atual momento de produção das políticas curriculares não é marcado por rompimentos constantes, após o surgimento de novas políticas. O entendimento trazido nessa pesquisa é que há um contexto de reformas curriculares, iniciadas na década de 90, marcadas por continuidades, hibridismos e ambiguidades dentre os documentos curriculares apresentados, até então.

Ao discutirmos a questão da *integração curricular*, percebe-se a valorização da *interdisciplinaridade*, não só pelos documentos curriculares, mas também pelas próprias comunidades disciplinares, e assim sendo, a de Geografia. A interdisciplinaridade é tida como uma das soluções para a melhora da educação, sendo uma regularidade discursiva, até mesmo em pesquisas acadêmicas, como visto na análise sobre os PCNEM (BRASIL, 1999).

Inclusive, a *interdisciplinaridade* nos PCNEM é vista como processo de estabilidade das disciplinas escolares, e assim, não apontam para o fim das disciplinas, mesmo com o desenvolvimento das *habilidades* e *competências*, ao se articularem, principalmente, no ponto de seleção dos conteúdos. Já na BNCC, as discussões sobre a interdisciplinaridade não são tão presentes como nos PCNEM, já que a própria estrutura curricular é reorganizada, tendo a valorização das *áreas de conhecimento, competências e habilidades*, que também passam por ressignificações, em detrimento às disciplinas escolares que passaram a ser reconhecidas como *componentes curriculares*, sem contornos claros e definidos.

Nesse sentido, a hierarquização das disciplinas se mostra potente na BNCC, através da Lei nº 13.415/2017, que determina a manutenção apenas dos componentes: Português e Matemática no currículo do Ensino Médio, junto à adoção dos *itinerários formativos* por opção do estudante. Assim sendo, promove um caráter de exclusão (CHARRET, 2019), não existindo qualquer sentido de obrigatoriedade para outras áreas, como a de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas e conseqüentemente, para a Geografia.

No que se refere às últimas questões da pesquisa, optei pelo *espaço geográfico* por ser o objeto de estudo da ciência geográfica e assim, também analisar, dentre as limitações da pesquisa, toda a complexidade das suas categorias interrelacionadas junto às abordagens e discursos presentes nesses documentos.

A limitação que me refiro é mais presente na análise da BNCC, onde, até o momento, está em vias de implementação na educação básica, não estando claro como a Geografia e os outros componentes curriculares serão organizados dentre as respectivas áreas de conhecimento. Ou seja, não há o distanciamento temporal necessário para entender as conseqüências dessa adoção da BNCC para a Geografia, tanto no que se refere à prática docente até as pesquisas acadêmicas da área, que ainda não são numerosas.

Nos PCNEM, o *espaço geográfico* é abordado com base bibliográfica de autores reconhecidos do meio acadêmico, tal como Milton Santos, tendo a discussão das categorias envolvidas no estudo geográfico como um todo, tidas como conceitos-chave da ciência: *paisagem, lugar, território e territorialidade, escala, globalização, técnicas e redes*, através dos indicativos fragmentados ao longo dos anos e séries da educação básica. Ainda que existam contradições e ambigüidades nos discursos sobre o tema,

principalmente no que se refere às dicotomias presentes nas abordagens teórico-metodológicas junto aos interesses e objetivos trazidos nos PCNEM, há uma definição clara sobre o tema, mesmo com as limitações trazidas pela opção teórica escolhida, não contemplando todas as dimensões de significados que os conceitos possuem.

Já na BNCC, a introdução do componente curricular e a reorganização pelas áreas de conhecimento, como já abordado, fazem com que o *espaço* perca o protagonismo de outrora. Não há, inclusive, qualquer passagem que defina ou faça menção direta ao *espaço geográfico*. Assim sendo, o *espaço* é incluído de forma difusa ao longo de subseções, como o “Tempo e Espaço”, além da presença nas *competências específicas e habilidades*. Inclusive, a Geografia é desvalorizada dentro da própria área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas, tendo sido citada menos vezes do que os outros componentes curriculares. Ainda que existam competências específicas bastante relacionadas com o estudo geográfico, o documento raramente indica essa ligação, tendo contornos frágeis nesse sentido.

Desta forma, pretendo, com o desenvolvimento dessa pesquisa, colaborar para o entendimento futuro dessas questões, tanto sobre o contexto das reformas curriculares e os discursos que estão em pauta até a BNCC. Assim sendo, contribuir com o aumento na quantidade de pesquisas sobre o tema, disputando sentidos e cooperando com a resignificação de tal currículo, junto ao fortalecimento da comunidade disciplinar que integro, como docente e pesquisador na área.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, J. A. **Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos.** In: Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan. /abr., 2011. Disponível em: . Acesso em: 22 jan. 2015.

ROCHA, A. A. C. N. **No entrecruzamento de políticas de currículo e de formação docente: uma análise do manual do professor do livro didático de geografia.** 2008. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.

ROCHA, A. A. C. N., **Por onde anda o território na BNC?: Uma análise preliminar da seleção curricular,** Giramundo, 2015.

BHABHA, H. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BALL, S. **A subject of privilege: English and the school curriculum,** 1906 – 35. In.: HAMMERSLEY and HARGREAVES (Orgs.). Curriculum practice: some sociological case studies. New York: Routledge, 1983.

BALL, Stephen. **Educational reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham, Open University Press, 2014.

BALL, Stephen. **Foucault, power and education.** New York, Routledge, 2013.

BALL, Stephen. **Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary.** New York, Routledge, 2012.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools.** London: Routledge; Taylor and Francis Group, 2012.

BERNSTEIN, B. **On the classification and framing of education knowledge.** In: YOUNG, Michael (org.). Knowledge and control. New York: Macmillan, 1981.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Semtec, 4v, 1999.

BRASIL. **Bases Legais dos Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Semtec, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CAVALCANTI, L. de S. **Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos**



**sujeitos do processo de ensino.** In: CASTELLAR, S (org.). Educação Geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.

CANDAU, V. M. **Reformas Educacionais hoje na América Latina.** In: MOREIRA, A.F.B. (Org.) Currículo: políticas e práticas. 13.ed. Campinas, SP: Papirus, 2013

CAMILO COSTA, H.H.; LOPES, A.C. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. In: Revista Brasileira de Educação, v. 21, p. 1009-1032, 2016.

CASTELO BRANCO, G.; PORTOCARRERO, V. (Org.). **Retratos de Foucault: considerações sobre ética e política.** Rio de Janeiro: Nau, 2000, p. 310-370.

CHARRET, H. C.; BRASIL, G.; FERREIRA, M. S. **Sentidos de integração curricular na comunidade disciplinar de Ciências da Natureza (2011-2015).** IN: atas XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), 2017.

CHARRET, H. C. **Integração curricular nas reformas do ensino médio: estabilidade e mudança no embate entre as áreas de conhecimentos e as disciplinas escolares (tese).** FE/UFRJ, 2019.

CONTI, J. B. **A reforma do ensino de 1970 e a situação da Geografia.** Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, nº 51, p.57-74, jun. 1976.

COSTA, H. H. C. **A disciplina Geografia e os Parâmetros Curriculares nacionais: uma abordagem das políticas de currículo para o Ensino Médio.** In: Encontro de Geógrafos da América Latina - EGAL, Montevideu. Anais do 12º Encuentro de Geógrafos de América Latina. Montevideu: GEGA multimedios, 2009a.

COSTA, H. H. C.. **O conhecimento como resposta curricular à alteridade (tese),** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, H. H. C. **O povo de Geografia e a política de currículo: tradução e originalidade.** Periferia (Duque de Caxias), v. 6, p. 103-116, 2014.

COSTA, H. H. C..**O Povo Disciplinar de Geografia e a Tradução na Política de Currículo (Dissertação de mestrado),** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COSTA, H. H. C. **Políticas de Currículo para o Ensino Médio: o currículo por competências em Geografia.** In: XII Congresso Internacional da Association Pour La Recherche Interculturelle – ARIC, Florianópolis. Anais do XII Congresso Internacional da Association Pour La Recherche Interculturelle, 2009b. Disponível em: <http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/html/anais/anais.html>.

COSTA, H. H. C. **A ambivalência da interdisciplinaridade nas políticas de currículo para o Ensino de Geografia.** In: XVI Encontro Nacional de Geógrafos, 2010, Porto Alegre. Anais do XVI ENG, 2010a. 132

COSTA, H. H. C. **A Comunidade Disciplinar de Ensino de Geografia na produção das políticas de currículo: o caso nas OCNEM.** In: 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2010, Caxambu - MG. Anais da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2010b.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. **Políticas de currículo para o ensino de Geografia: uma leitura a partir dos PCN para o Ensino Médio.** Revista Contemporânea de Educação, v. 4, p. 196-215, 2009.

DELEUZE, G. **¿Qué es un dispositivo?** In: BARBIER, E. et al. Michel Foucault, filósofo. Tradução de Alberto Bixio. Barcelona: Gedisa, 1999.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, Unesco, 2001.

FERREIRA, M. S. **História do Currículo e das Disciplinas: apontamentos de pesquisa.** Em: André Márcio Picanço Favacho; José Augusto Pacheco; Shirlei Rezende Sales. (Org.). Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões. 1ed. Curitiba: CRV, p. 75-88, 2013.

FERREIRA, M. S. **Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia.** In: Antonio Flavio Moreira; Vera Maria Candau. (Org.). Currículos, disciplinas escolares e culturas. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERREIRA, M. S. **História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas.** In: Miriam Soares Leite; Carmen Teresa Gabriel. (Org.). Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação. 1ed.: DePetrus/FAPERJ, p. 265-284, 2015.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise do discurso em educação.** Cadernos de Pesquisa.n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FISCHER, R. M. B. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação?** Perspectiva, v. 21, n.02, pp. 371-389, jul./dez. 2003.

FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão.** Rio de Janeiro: Editora Autêntica, 2012.

FOUCAULT, M. **Verdade e Poder.** In: Microfísica do poder. Tradução de Roberto Machado. 25 ed. São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder.** In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. Ed. 2. Tiragem. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

FOUCAULT, M. **Como se exerce o poder?** In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. Ed. 2. Tiragem. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GABRIEL, C. T. **Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional.** Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.104-130 jan./mar. 2016.

GARDENAL, A. F. **Trabalhando a Geografia de forma interdisciplinar.** In: FAZENDA, Ivani (org.). *A academia vai à escola.* São Paulo: Papirus, 1995

GONÇALVES, A. R. **Os espaços-tempos cotidianos na Geografia Escolar: do currículo oficial e do currículo praticado.** 2006. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP.

GONÇALVES, A. R. **A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar.** Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. XVI, nº 905, 15 de enero de 2011.

GOODSON, I. **School subjects and curriculum change.** Londres: The Falmer Press, 1993.

GOODSON, I. **A Construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, I. **Towards a curriculum history.** In Goodson, I. (org.). *Social histories of the Secondary Curriculum.* Londres: Falmer press, 1985.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa e o futuro social.** *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.12, nº 35, maio/ago, p. 241-252, 2007<sup>a</sup>

HALL, S. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.* 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HALL, S. **Cultura e representação.** 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LARROSA, J. **Tecnologias do Eu e Educação.** In: SILVA, T. T. (Org.). *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos.* 1ed. Petrópolis: Vozes, p. 35-86, 1994.

LEITE, M. S.; GABRIEL, C. T. (Orgs). **Linguagem, discurso, pesquisa e educação.** 1ed. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: Ciência e Cotidiano.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, A. C. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** *Revista Brasileira de Educação.* n.26, p.109-118, 2004.

- LOPES, Alice Casimiro. **Discursos nas Políticas de Currículo.** *Currículos sem Fronteiras.* v.6, n.2, p. 33-52, jul/Dez 2006.
- LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- LOPES, A. C. **Teorias pós-críticas, política e currículo.** Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, A. C; (2002c). **Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil.** In: MOREIRA, Antonio Flavio, MACEDO, Elizabeth (orgs.). Currículo, práticas pedagógicas e identidades – v. 1. Porto: Porto, p. 93-118.
- MACEDO, Elizabeth F. de & LOPES, Alice R. C. **A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das Ciências.** *V Jornada de Pesquisadores em Ciências Humanas do CFCH.* Rio de Janeiro, CFCH/UFRJ, 1999.
- MACEDO, Elizabeth. **Currículo e competência.** In: LOPES, Alice & MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e integração curricular – história e políticas.* RJ: DP&A, 2001.
- MACEDO, Elizabeth. **Como a diferença passa do centro às margens nos currículos: o exemplo dos PCN.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.
- MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação.** Revista E-Curriculum, São Paulo, v.2, n.3, p.1530-1555, out./dez., 2014.
- MACEDO, Elizabeth. **As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum.** In: **Educação & Sociedade (Impresso),** v. 38, p. 507-524, 2017.
- MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007 pp.202.
- MARSICO, J. **Formação de professores e a constituição de subjetividades: Uma abordagem discursiva do currículo na educação de jovens e adultos.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2018.
- MASSEY, D. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MATHEUS, Danielle. **Políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática. 2009.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.
- MOREIRA, ANTONIO F. B. (org.). **Currículo: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 1999.

- MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2013
- OLIVA, Jaime Tadeu. **Ensino de Geografia: um retrato desnecessário**. In: CARLOS, A. F. A (org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006. 8ª Ed.
- OLIVEIRA, Ana. **Rede de ressignificações nas políticas curriculares: a Revista Brasileira de História na década de 1980**. In: Alice Casimiro Lopes; Rosanne Evangelista Dias; Rozana Gomes de Abreu. (Org.). *Discursos nas políticas de currículo*. 1ªed.Rio de Janeiro: Quartet, 2011a, v. , p. 49-75.
- OLIVEIRA, A. U. \_\_\_\_\_. **Geografia e Ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão**. In: CARLOS A . F. A ., \_\_\_\_\_. *Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p.37-43.
- OLIVEIRA, L. **O ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino**. IN: PONTUSCHKA, Nídia N.; OLIVEIRA, A. U (orgs.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2009. 3ª Ed.
- PEREIRA, J. M. O. & LOPES, Alice Casimiro. **Orientações do BID para as propostas curriculares oficiais no ensino médio**. *Anais do XI ENDIPE*, Goiânia, painel, CD-Rom, 2002.
- PONTUSCHKA, N. N. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 1ª Ed.–São Paulo: Cortez, 2007.
- POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- POPKEWITZ, T. S. **História do currículo, Regulação social e Poder**. In: SILVA, T. T. (Org.). *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. 1ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 173-220, 1994.
- ROCHA, G. O. R. **O Ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais**. *Contrapontos (UNIVALI)*, v. 10, p. 14-28, 2010.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade – o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, A. V. F. **Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no exame nacional do ensino médio (ENEM)**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 2017.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. São Paulo: Record, 2015.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014

SILVA, T. T. **Teoria educacional e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T. T. **O Adeus às Metanarrativas Educacionais**. In: SILVA, T. T. (Org.). *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. 1ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 247-258, 1994.

SIQUEIRA, Alan. **Um estudo empírico e descritivo sobre a temática agrária no ENEM (2009-2015)**. Rio de Janeiro – RJ. CESPEB/UFRJ, 2016.

STRAFORINI, R. **O currículo de Geografia das séries iniciais: Entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica**. In: TONINI, I. M. et al. (orgs.). *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS. 2014.

TORRES, W. N. **Políticas de currículo em Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO, A. **Michel Foucault e os Estudos Culturais**. In: COSTA, M. V. (Org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

YOUNG, Michael, F. D. **Para que servem as escolas?** *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, Michael, F. D. **Why educators must differentiate knowledge from experience?** *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, v. 22, n. 1, p. 9-20, Dec. 2010.

YOUNG, Michael, F. D. **O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

**Rio de Janeiro**  
**Fevereiro de 2019**