

POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA LEITURA A PARTIR DOS PCN PARA O ENSINO MÉDIO¹

Hugo Heleno Camilo Costa

Licenciando em Geografia na UERJ, bolsista

IC/CNPq/UERJ. E-mail: hugoguimel@yahoo.com.br

Alice Casimiro Lopes

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ

(www.proped.pro.br) e pesquisadora nível I do CNPq.

E-mail: alice@curriculo-uerj.pro.br

RESUMO

O artigo analisa o documento da área de Ciências Humanas e suas tecnologias, dos parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio, com foco na Geografia. Esse documento é entendido como uma das mais importantes representações da política de currículo para o Ensino Médio e analisado tendo em vista a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball. São priorizadas a análise das competências, das disciplinas escolares e da interdisciplinaridade, defendendo a existência não apenas de uma inter-relação entre conteúdos disciplinares e competências, mas entre integração curricular de forma geral e disciplinaridade. Essa inter-relação é evidenciada pela análise das abordagens dos significantes *cultura* e *social/sociedade*, argumentando como esses significantes são, simultaneamente, utilizados como justificativa de uma suposta naturalidade da integração na área de Ciências Humanas e de uma afirmação da disciplinaridade da Geografia. Nessa análise, são também discutidas as relações entre particular e universal, com base em Laclau.

Palavras-chave: Política de currículo; Ensino de Geografia; Integração curricular.

¹ Este trabalho integra o projeto “Articulação nas Políticas de Currículo: o caso das Ciências no Ensino Médio”, coordenado por Alice Casimiro Lopes, desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa *Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura* (www.curriculo-uerj.pro.br) e financiado pelo CNPq, pela UERJ e pela FAPERJ.

CURRICULUM POLICY TO GEOGRAPHY EDUCATION: READING SECONDARY PCN

ABSTRACT

The paper analyses the document of the Human Sciences and its Technologies, from the Secondary Education National Curriculum Parameters, with focus on Geography. Based on Ball's policy cycle approach, this document is understood as one of the most important representations of curriculum policy for high school. The analysis is focus in competences, school subjects and interdisciplinarity. It is argued the existence of not just a relationship between disciplinary contents and competences, but also between the integrated curriculum and the curriculum based on school subjects. This relationship is shown up by the analysis of the approaches of the significant *culture* and *social/society*. It is argued these significant are used as justification of a supposed naturalness of the integration in the area of Human studies. Otherwise, they also keep the disciplinary matrix of Geography. In this analysis, it is also discussed, with Laclau, the relations between the particular and universal.

Keywords: Curriculum policy, Geography Education, Integrated curriculum.

POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA LEITURA A PARTIR DOS PCN PARA O ENSINO MÉDIO

Hugo Heleno Camilo Costa

Alice Casimiro Lopes

Introdução

Na investigação das políticas de currículo com base na abordagem do ciclo de políticas de Ball (1994; com BOWE e GOLD, 1992), os textos de orientação curricular são interpretados como representações da política, decorrentes de negociações que extrapolam as dinâmicas dos órgãos governamentais. Tais representações expressam acordos provisórios, tentativas de projetar sentidos para o contexto da prática e, devido a seu caráter de representação, são precárias e incompletas. Dada essa precariedade, as leituras possíveis desses textos são múltiplas e contingentes. As lutas políticas pela significação é que tornam possíveis a prioridade conferida, provisoriamente, a diferentes sentidos postos em circulação.

Em nosso grupo de pesquisa, temos especialmente explorado como as diferentes comunidades disciplinares contribuem para estabilizar determinados sentidos nesses textos, na intenção de defender suas demandas, relativas ao que entendem como qualidade de ensino. Essa atuação se desenvolve tanto no contexto de produção de textos, na medida em que os textos das políticas são produzidos em uma negociação com as comunidades de ensino das disciplinas específicas, como no contexto da prática, no qual as comunidades das disciplinas escolares também codificam e decodificam as representações das políticas.

Nas atuais reformas curriculares, os textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNem) permanecem sendo uma das representações importantes da reforma do Ensino Médio,² mesmo porque muitas ações políticas ainda fazem referência aos PCNem (por exemplo, as próprias OCNem). Por isso, consideramos importante

² As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) e os PCN+, dentre outros textos, também assumem esse papel, mas não são o foco deste artigo, ainda que também sejam objeto de nossa investigação.

entender como diferentes sentidos foram e são projetados por esses documentos. No foco de investigação por nós utilizado, esses sentidos são sempre decorrentes de leituras desenvolvidas tendo vista as tradições curriculares de diferentes comunidades disciplinares. Por *tradição*, de acordo com Mouffe (1996), entendemos uma inserção histórica em determinados discursos, neles incluídas as práticas e os jogos de linguagem, que nos constituem como sujeitos. Grupos de pessoas reconhecem certas formas políticas de se organizar em comunidades em função de tradições que têm em comum. Tais tradições condicionam seus modos de vida e suas formas de interpretar. Não se trata, no entanto, de tradicionalismos que fixam a luta política; são tradições sujeitas a diferentes interpretações nessa mesma luta.

Na investigação apresentada neste artigo, tendo em vista esse enfoque, privilegiamos a análise da disciplina Geografia. Procuramos compreender como nesse documento são projetados sentidos para as competências e a integração curricular. Focalizamos, especialmente, como a suposta unidade da concepção de cultura e sociedade favorece, na área de Ciências Humanas, a proposta de um currículo integrado. Interessa-nos, também, entender como, a partir de certas tradições curriculares, é possível ler determinados propósitos nesses textos. Considerando o caráter relacional e contínuo do ciclo de políticas de Ball, não pretendemos que essa seja a única leitura possível desses textos, mas defendemos que sua resignificação em múltiplos contextos pode ter essa leitura como uma das possíveis interlocuções capazes de construir o currículo.

Neste texto, optamos por uma apresentação inicial da abordagem do ciclo de políticas de Ball e de sua utilização na interpretação dos PCNem. Em seguida, discutimos a abordagem das competências, da territorialização disciplinar e da integração curricular, focalizando, posteriormente, a abordagem da cultura e da sociedade no documento para a disciplina Geografia nos PCNem (BRASIL, 1999).

Os PCNem e a abordagem do ciclo de políticas

Ao defender a abordagem do ciclo de políticas, Ball, Gold e Bowe (1992), inicialmente,³ organizam o ciclo em três contextos contínuos e inter-relacionados, sendo eles o *contexto da prática*, o *contexto de produção de textos* e o *contexto de influência*

³ Em trabalho posterior, Ball (1994) inclui também o contexto de estratégias e o de resultados, os quais não são objeto de discussão neste artigo.

internacional. O contexto de *influência* é aquele no qual normalmente as políticas têm início e os discursos políticos são estabelecidos. Nesse contexto, grupos de interesse e redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo disputam a influência na fixação das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Ainda nesse contexto, os conceitos ganham validade e constituem um discurso que embasa a política.

Já os textos políticos, originários do *contexto da produção de textos*, representam a política. Essas representações são capazes de tomar vários formatos: comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, textos legais oficiais e textos políticos, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, fundamentalmente, coesos e claros em sua composição, e podem ainda ser contraditórios e empregar termos-chave de modos distintos. “*política não é confeccionada e acabada no momento legislativo e os textos necessitam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção*” (BALL, BOWE e GOLD, 1992). Ball *et al.* (p.22) ainda ponderam que “*os profissionais que operam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não interpretam os textos políticos como leitores ingênuos, eles veem com suas histórias, experiências, valores e propósitos*”. Para os autores, nesse terceiro contexto, *o das práticas*, mais localizado no território escolar, as políticas sofrem interpretações diversas, por ação de experiências, histórias, valores, propósitos e interesses variados. Um aspecto relevante para Ball, Bowe e Gold é que os autores dos textos políticos não conseguem deter, sequer, o controle parcial sobre a significação de seus textos, uma vez que componentes podem ser rejeitados, selecionados, deliberadamente mal entendidos etc. “*Interpretações distintas serão contrariadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação prevalecerá, ainda que desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes*” (BALL *et al.*, 1992, p.22).

Ressaltamos, ainda, que o ciclo de políticas é fluido e não há hierarquia entre os contextos.⁴ Assim, mesmo localizando um documento num contexto específico, há influência contínua de todos os outros contextos, de modo imbricado. Nessa perspectiva, destaca-se o caráter controverso e complexo da política educacional,

⁴ Na interpretação de Ball, é possível perceber, muitas vezes, um predomínio do contexto de influência, tanto na definição do ciclo quanto em suas análises. Em nosso grupo de pesquisa, contudo, trabalhamos no sentido de questionar tal predomínio.

bem como traz para o foco de análise os processos micropolíticos e a atuação dos agentes que se relacionam com as políticas no nível local e global. Trata-se, assim, de uma análise baseada na articulação de processos macro e micro no estudo das políticas educacionais. Cabe realçar que esse referencial teórico-analítico não é fixo, mas dinâmico e flexível. Para Ball *et al.* (1992, p.50), cada um desses contextos expressa arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. Nesta análise, focalizamos o *contexto da produção de textos* como o contexto de produção dos PCNem. Cruzamos tal análise com a concepção de Ball (1994) da política como texto, em que os textos com assinatura oficial assumem, nos diferentes contextos, a representação precária da política.

Como já discutido amplamente, os parâmetros têm seu cerne na reorganização curricular fundamentada na interdisciplinaridade, contextualização, competências e tecnologias. Com base nesses princípios, o documento assinala a constituição de um ensino entendido como mais abrangente, flexível e polivalente, sugerindo uma disposição do currículo em três áreas, agrupando disciplinas tidas como afins e intercomunicantes. Nos PCNem, a interdisciplinaridade é defendida pela afirmativa de que existem contornos frágeis e pouco nítidos entre as disciplinas, facilitando o diálogo e o intercâmbio entre as mesmas. Matizamos, ainda, que a centralidade da proposta de integração curricular está vinculada à compreensão de que, na conjuntura do paradigma pós-fordista, há a demanda por uma formação balizada nas competências mais complexas e superiores, que se desenvolveriam proveitosamente em uma perspectiva integrada. Na atualidade, o indivíduo, ao se formar, tem sua vida, além das atividades no posto de trabalho, associada à expectativa de manter-se empregável, com base em uma adequação às exigências sociais atuais, que admitem uma perspectiva supostamente inovadora ao serem conectadas às novas tecnologias e formas de conhecimento. Assim, é considerado não ser mais necessário um ensino conformista para um trabalho restrito, marcado por normas de obediência a uma disciplina profissional, como nos paradigmas tayloristas-fordistas, mas faz-se a exigência de um ensino sintonizado com competências criativas, mantendo uma relação de correspondência entre educação e exigências do mundo produtivo.

Ao expressar sintonia com o que se pensa serem os desígnios do atual mundo produtivo globalizado, é delineada uma nova concepção de Ensino Médio por meio das alterações na forma de organização curricular. É possível enfatizar que, ao lançar esse novo entendimento, há possibilidade de uma vinculação aos processos de mudança do

mundo atual, parecendo associar essas mudanças à concordância com aquelas em curso no mundo econômico-cultural. Pela afirmação dessa mudança mundial, se estabelece a ideia de que a educação precisa mudar para se adaptar ao mundo atual. Desse modo, a direção dessas mudanças é entendida como inexorável e, assim, faz-se menos importante seu questionamento ou mesmo tornar explícita sua significação. Essa é uma possível leitura do trecho:

Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e da prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio. (BRASIL, 1999, p. 20-1)

Nessa perspectiva, fica entendido que a produção do conhecimento é cada vez mais integrada, visto que, com a nova organização curricular, procura-se estabelecer controle sobre os conteúdos, visando à *“seleção e à integração dos que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social”* (BRASIL, 1999, v. 1, p. 38). Enfatiza-se que não se procura suprimir conteúdos específicos, mas inseri-los em *“um processo global com várias dimensões articuladas”* (BRASIL, 1999, v. 1, p. 38). Por esse enfoque, as pessoas precisam ser preparadas para operar profissionalmente nesse novo modo de produzir conhecimento. Lopes (2008b) afirma ser defendida, dessa forma, a articulação entre competências e conteúdos, na tentativa de inserir o conhecimento na lógica contemporânea de legitimação pelo desempenho. Ainda cabe notar que tais orientações aproximam-se das diretrizes da UNESCO para a educação no século XXI, definidas na conferência de Jomtien (DELORS, 2001). Ao discutir sobre o *“aprender a conhecer”* (um dos quatro pilares da educação), no relatório da UNESCO, é defendido que:

(...) em nível de ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer (...) 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. (Delors, 2001, pp.91-2)

O foco das alegações em prol da integração permanece na defesa de um sujeito que esteja apto a dialogar com distintas áreas do conhecimento, tornando-se supostamente capaz de colaborar no processo de construção do conhecimento e das tecnologias, o qual, atualmente, exigiria tal colaboração. Pela evidência das competências, Lopes (2008b) compreende, ainda, que o acesso a essa cultura geral pretende facultar ao estudante o domínio de certas formas de pensar e de operar com o conhecimento, assumindo certas atitudes entendidas como convenientes no atual contexto social globalizado.

Desse modo, consideramos relevante analisar textos curriculares como os PCNem como produtores de sentidos para a reforma, todavia não os analisamos como bússolas a nortear a prática. Entendemos os textos dessas e de outras definições políticas como produtos da recontextualização por hibridismo (LOPES, 2005) de sentidos de discursos que circulam e/ou são produzidos no *contexto de influência internacional* e no *contexto da prática* (BALL, 1992). Sentidos da história curricular, de propostas gestadas no domínio das secretarias de estado e de municípios e das escolas ou mesmo de governos de outros países e de agências multilaterais são apropriados e reinterpretados, constituindo um produto híbrido que não é lido sem novas reinterpretações. Assim, pensamos ser importante, para o campo do Currículo e do Ensino de Geografia, a investigação dessas definições políticas, de modo a perceber que sentidos dos mais diferentes contextos, até mesmo das práticas, são hibridizados e de que maneira produzem políticas de currículo.

Focando o documento relativo às Ciências Humanas, e, especificamente, o texto referente à disciplina Geografia, passamos a analisar as competências como uma das formas de projetar essa concepção de mudança e de organizar de forma integrada o currículo do Ensino Médio.

O currículo por competências para a disciplina Geografia

Ao longo do texto, nos trechos relativos ao *porque ensinar Geografia* e o *que e como ensinar Geografia*, salvo no espaço específico reservado à lista de competências, o

conceito permanece secundarizado em relação aos pressupostos geográficos para o ensino, sendo citado poucas vezes no decorrer do documento. Tende a ser empregado no sentido de articular os conhecimentos específicos de Geografia com supostas demandas do século XXI, como a formação de uma cidadania plena, a capacidade de analisar e compreender o real e a sociedade. As competências são citadas, também, numa tentativa de articulação com formações de comportamentos e parecem ser mencionadas pela necessidade de articulação das perspectivas do ensino de Geografia com as listagens de competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia. As competências aparecem ao fim do primeiro trecho do texto *porque ensinar Geografia*, para afirmar e definir o que e para que deve ser o ensino de Geografia no nível médio. Busca ainda articular-se com o discurso da formação de uma cidadania plena, solidária e interventora, bem como aspectos cognitivos e socioafetivos e psicomotores. Ainda pode ser matizado que, para relacionar os conteúdos específicos de Geografia com as competências, aparentemente na perspectiva de integrá-los, justifica-se que os conteúdos/conceitos-chave da disciplina devem ser vistos como mecanismos norteadores da organização curricular e da definição de competências, como em:

Este conjunto de conceitos-chave (conceitos específicos de Geografia) não deve ser entendido como uma listagem de conteúdos ou um receituário, mas como elemento norteador da organização curricular e da definição das competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas no Ensino Médio, a partir dos referenciais postos pelo conhecimento científico da Geografia. (BRASIL, 1999: 34)

Como discutido em outros trabalhos (LOPES, 2001), as competências, na história do currículo, têm a pretensão de serem uma forma de organização curricular integrada, desenvolvida pela mobilização de conteúdos de diferentes disciplinas. De forma distinta dessa tradição, os parâmetros curriculares apresentam listagens de competências e habilidades para disciplinas específicas. Nessas listagens de competências na Geografia, é possível identificar enunciados que remetem a aspectos especificamente disciplinares, como:

Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou espacializados;

Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos;

Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou território. (BRASIL, 1999, p.35)

Nessa tentativa de vinculação com conteúdos, por vezes, são listadas competências que buscam vinculações com saberes das demais disciplinas da área, notadamente História:

Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço. (BRASIL, 1999, p.35)

Esse foco na integração, eventualmente, torna algumas competências relacionadas a saberes tão difusos que o vínculo com os conteúdos é minimizado. São tantos os conteúdos associados a determinadas competências que eles podem ser compreendidos mesmo fora dos limites da disciplina Geografia.

Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais;

Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global. (BRASIL, 1999, p.35)

Tais relações entre conteúdos e competências evidenciam, como já discutido para outras disciplinas (ABREU, 2002; SILVA, 2006), o quanto a matriz disciplinar ainda é preponderante como tecnologia de seleção e organização dos conteúdos do currículo. Torna-se, então, importante entender a territorialização disciplinar na Geografia, e seus vínculos com o discurso de integração curricular, como uma das tradições que entram na negociação dos sentidos do currículo para o Ensino Médio.

A territorialização disciplinar e a integração na área de Ciências Humanas

As marcas disciplinares da área de Ciências Humanas e suas tecnologias podem ser identificadas na opção por abordar e se apoiar em conteúdos fortemente vinculados aos saberes acadêmicos. Ao longo do documento para a disciplina Geografia, a abordagem acadêmica é desenvolvida, principalmente no trecho *Conhecimentos de Geografia* (BRASIL, 1999, p.29), baseado em uma análise

histórica do pensamento geográfico. Tem-se, inicialmente, uma recorrência à História do Pensamento Geográfico, apresentando uma trajetória que menciona o estabelecimento da disciplina como ciência, passando por sua renovação, na década de 1970, até o estabelecimento da *Geografia Crítica*, nos anos 1980. Observamos nessa trajetória a intenção de demarcar o território disciplinar. Como Lopes (2008b, pp.14-15) já discutiu para o caso de disciplinas da área de Ciências, 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*”.

É também possível identificar tal discussão sobre o conhecimento geográfico, marcadamente referenciada no caráter científico/acadêmico da disciplina Geografia, no trecho sobre *o que e como ensinar*:

A construção do conhecimento geográfico pressupõe a escolha de um corpo conceitual e metodológico capaz de satisfazer os objetivos anteriormente apontados. Para isso, usa a Geografia conceitos-chave, como instrumentos capazes de realizar uma análise científica do espaço. Com eles procuramos dar conta de um mundo cada vez mais “acelerado e fluido” e, por isso, mais denso e complexo. Eles permitem apreender o espaço nas suas formas de organização, validar o que foi herdado do passado e atender às novas necessidades. Tal arsenal teórico abre campo para a análise e a construção de concepções de mundo, que o compreendam de forma globalizante e como resultado da dinâmica de transformação das sociedades. (BRASIL, 1999, p.32)

A menção ao *conhecimento científico da Geografia* (BRASIL, 1999, p.34) é recorrente e tanto parece balizar a seleção de conteúdos como caracterizar uma definição do território disciplinar na área de Ciências Humanas. Tal discussão é emblemática na Geografia, na medida em que se trata de uma disciplina na qual não costumam existir fortes resistências à integração curricular. Pontuschka (2007) e Vesentini (*apud* GARDENAL, 1995), por exemplo, consideram a interdisciplinaridade tanto como um predicado quanto como possibilidade da ciência geográfica. Reforçando o suposto potencial interdisciplinar da Geografia, Vesentini (*apud* GARDENAL, 1995) afirma:

(...) sem dúvida, nos dias de hoje, o conhecimento científico avança na direção do holismo, do enfraquecimento das disciplinas ou ciências isoladas, de explicações e teorias que dão ênfase à globalidade do real [...]. Há uma expansão gradativa das idéias e práticas interdisciplinares, ainda mais, transdisciplinares.

Assim, a despeito da valorização do território disciplinar, nos PCNem, a proposta de interdisciplinaridade para a área de Ciências Humanas é defendida com base na argumentação em torno da existência, entre as disciplinas, de uma predisposição facilitadora da integração, dada sua apropriação de conhecimentos variados. Tal predisposição igualmente é apontada na abordagem da integração na área de Ciências Humanas nos PCNem, de forma articulada com a abordagem dos princípios filosóficos oriundos das Diretrizes Curriculares: a *estética da sensibilidade*, a *ética da identidade*, a *política da igualdade*.

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 infindável de conteúdos a serem transmitidos e memorizados, constituem a razão de ser do estudo das Ciências Humanas no Ensino Médio. (BRASIL, 1999)

Há ainda, na introdução da área de Ciências Humanas e suas tecnologias, a defesa de que “*Afeitos ao princípio da ética da identidade, os conhecimentos da área devem contribuir para a construção da identidade pessoal e social dos educandos*” (Brasil, 1999, p.11). A referência ao senso de responsabilidade social é desenvolvida por intermédio da proposta de integração dos conhecimentos de História, Sociologia e Política; do exercício da cidadania, apropriando-se dos conhecimentos de Geografia, Antropologia e de História; da construção da identidade social, por intermédio da Antropologia e Sociologia; além de outros aspectos como os direitos alheios, acenando para conhecimentos como os de Direito e Sociologia. Essas propostas balizam a ideia de que por meio da integração disciplinar, via competências e habilidades, seriam alcançados tais objetivos de conscientização do indivíduo, formação de um pensamento crítico, desenvolvimento da autonomia intelectual e ética.

Nessa abordagem, parece ser naturalizada a maior facilidade da área de Ciências Humanas em articular saberes disciplinares diversos, processo evidenciado anteriormente com a

emblemática criação da disciplina Estudos Sociais, na década de 1970, propondo o entrelaçamento das disciplinas consideradas pertencentes às ciências humanas e sociais e comunicantes entre si. Essa argumentação também se apóia na idéia de que o *social, sociedade e a cultura*, sendo objetos comuns às disciplinas da área, serviriam como totalizações justificativas da confluência dos conhecimentos disciplinares e caracterizariam a supracitada predisposição facilitadora da área, viabilizando, assim, a consolidação do projeto de integração curricular. Nesse sentido, nos PCNem, partindo do pressuposto de que as ciências sociais/humanas têm a *sociedade*, o elemento *humano* e a *cultura* como objetos de estudo comuns, justifica-se a integração.

A conseqüência 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 responsavelmente tanto em relação à natureza quanto em relação à sociedade. (BRASIL, 1999, p.56)

Consideramos, assim, como importante a análise da interpretação conferida à cultura e à sociedade no documento de Geografia dos PCNem, o que passamos a abordar.

A cultura, a sociedade e o social nos PCNem de Geografia

Os conceitos *cultura, sociedade e social* são utilizados como justificativa para a integração na área de Ciências Humanas, na medida em que é compreendido que todas as disciplinas dessa área abordam esses conceitos e neles unificariam sua abordagem. No entanto, mesmo que seus significantes, ao longo do texto, sejam apresentados de forma a buscar legitimar seus elementos integradores, suas significações flutuam ao longo dos textos das disciplinas que compõem a área (Sociologia, Antropologia, História, Geografia, Filosofia). Especificamente no documento de Geografia, o conceito de *sociedade* é apresentado como objeto da ciência geográfica e, nesse caso, é discutida a relação entre a sociedade e a interação do ser humano com a natureza, consolidando-se a relação dicotômica homem-meio, cara à tradição geográfica. Assim, o conceito é discutido com base no conhecimento geográfico, permitindo leituras específicas de *sociedade* via Geografia, não se fazendo alusão à interdisciplinaridade na discussão geográfica sobre o conceito. Por exemplo, o significante *social* é utilizado para qualificar a disciplina como ciência da sociedade, mas nos trechos em que são abordados conceitos-chave de Geografia, estes são apresentados

de forma relacionada aos conteúdos geográficos, como em: “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). Assim, o *social* é apresentado em relação ao conceito de *território*, dessa vez para designar segregação social, 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)

Consideramos, portanto, que apesar de esses conceitos serem afirmados como comuns às disciplinas da área, são significados e articulados, no texto de Geografia, por intermédio do discurso disciplinar, evidenciando como seu processo de significação nem sempre aponta para a possibilidade de integração. Em trechos específicos, estanques, nos quais não se trabalha a discussão geográfica, a defesa da interdisciplinaridade, apontando para a possibilidade de integração na área, se faz presente:

Tendo historicamente observado um comportamento isolacionista, procura assumir hoje a interdisciplinaridade, admitindo que esta posição é profundamente enriquecedora. Conceitos como natureza e sociedade, por exemplo, se acham dilacerados entre várias disciplinas e necessitam de um esforço interdisciplinar para serem reconstruídos. (BRASIL, 1999, pp.31-32)

Prevalece, contudo, a afirmação de que a disciplina Geografia se constitui num saber interdisciplinar peculiar, definindo-a como uma área em que inter-relação de múltiplos saberes é característica de sua própria formação.

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. (...) O espaço e seu sujeito são constituídos por interações e seu estudo deve ser, por isso, interdisciplinar. (BRASIL, 1999, p.32)

Reforçando tal caráter interdisciplinar, também é afirmado 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 (...). 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)

Tem-se, assim, a defesa da interdisciplinaridade por intermédio da defesa de que a própria disciplina é, em si, interdisciplinar, facultando uma ambivalência no próprio discurso de integração constituído pelo documento. 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.

Tal ambivalência é sustentada, particularmente, na concepção de cultura preconizada como uma totalização capaz de justificar a unidade da área. A concepção de cultura é difundida por meio da tensão entre uma concepção homogeneizante – expressa pela própria perspectiva do documento de difundir uma cultura comum em consonância com demandas globais e pela proposta de manutenção de aspectos identitários culturais gerais, supostamente comuns – e uma concepção valorizadora do local, pela argumentação em defesa de um espaço para as particularidades regionais. Tal perspectiva favorece a compreensão de que uma dada cultura particular viria a se articular com uma cultura universal/comum e, assim, reforçá-la. Podemos analisar tal tensão como parte de uma tensão mais ampla entre o particular e o universal. Com base em Laclau (1996), consideramos que tal relação pode ser interpretada num espaço cultural liminar em que cada identidade cultural é marcada pela ausência *de muitos outros* constitutivos de sua existência. Desse modo, as múltiplas identidades culturais marcam a incompletude de certo horizonte universal, constantemente redefinido, de modo que nele possam ser negociadas as suas demandas particulares e contingentes. É por meio dessa negociação constante que a contingência penetra a universalidade.

A posição dos PCNem em relação à abordagem cultural tende a se aproximar de pleitos mais globais, expressos, por exemplo, em documentos de organismos internacionais multilaterais, tais como, dentre outros, o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de 2004, cujo título *Liberdade Cultural num Mundo*

Diversificado veio a salientar a importância das questões culturais para os processos de desenvolvimento. Mas, simultaneamente, para sua possibilidade de representação da política se efetivar, foi elaborado por meio de uma série de negociações que passaram, também, pela incorporação de múltiplos sentidos locais, dentre eles os disciplinares. O hibridismo e a ambivalência de sentidos de *cultura* e *sociedade* são, portanto, expressão dessa negociação, corroborando o que se entende como caráter integrado da área.

Como discute Bhabha (2001), a formação do híbrido que caracteriza os processos de negociação é necessário ao exercício da autoridade e, simultaneamente, coloca em crise o reconhecimento de tal autoridade, ao desenvolver aleatórios e imprevisíveis sentidos e significados, assim como desvios ambivalentes. Como já discutido em Lopes (2005), tal negociação constitui-se num jogo onde as relações de poder apresentam-se assimétricas, pois as instâncias envolvidas nesse jogo possuem distintas posições de legitimidade.

O caráter ambíguo e contraditório, como argumenta Ball (com BOWE & GOLD, 1992), de textos políticos como os PCNem são, assim, ressaltados. Dessa forma, simultaneamente, é feita a defesa do respeito às diferenças culturais regionais e locais, sendo esse o espaço de manobra previsto pelo documento para a adequação às diferenças nas escolas e para a defesa de uma cultura homogênea, padronizada e monocultural da educação, com o estabelecimento de padrões mínimos e *standardização* da educação. Como discute Ball (2000), o global invade, mas não satura, o local, e expressões identitárias locais são projetadas, ou conectadas ao processo de globalização. Assim, as políticas nacionais são uma *bricolagem* de discursos contextuais, um contínuo empréstimo negociado de diferentes sentidos, sendo esperado que a Geografia e as demais disciplinas da área de Ciências Humanas exerçam seu papel na compreensão desse processo no mundo e de formação do *novo* cidadão capaz de atuar nesse mundo.

Frente às imposições de uma economia e de uma rede de informações cada vez mais globalizadas, urge assegurar a preservação das identidades territoriais e culturais, não como sobrevivências anacrônicas, mas como realidades sociais constitutivas de sentido vivencial para os diversos grupos humanos. Nesse sentido, a Geografia, a Antropologia e também a História têm um significativo papel a desempenhar na formação dos futuros cidadãos, entendendo-se estes quer como cidadãos de uma nação, quer como cidadãos do mundo. (BRASIL, 1999, p.13)

Mas igualmente de forma híbrida, a abordagem do significante *cultura* atua nos PCNem como mecanismo que supostamente viabilizaria a integração curricular, via interdisciplinaridade. Assim, no texto oficial, tem-se 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,1991, p.128)

Particularmente na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, há a proposição de desenvolvimento de competências que permitam ao educando:

Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros. (BRASIL, 1999, p.11)

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)

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)

Entretanto, ao se aproximar das especificidades disciplinares da Geografia, a defesa de uma abordagem cultural perde seu foco de integração disciplinar e passa a articular-se, hibridizando-se com os conteúdos específicos de Geografia e as competências propostas para a disciplina:

Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos. (BRASIL, 1999, p.13)

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)

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)

Ao analisar as competências acima, podemos afirmar que expressam desempenhos mais genéricos e compreensivos, marcados mais pela idéia de análise do que de identificação. Faz-se necessário, ainda, ressaltar que a abordagem cultural na introdução e nas especificações para a disciplina Geografia não é claramente definida. Em determinados momentos, cultura é relacionada à agricultura (BRASIL, 1999, p.39); em outros trechos tem-se uma abordagem de cunho antropológico, sendo o conceito compreendido pela realidade social, costumes, valores, religião, trabalho normas sociais e tecnológicas (BRASIL, 1999, p.39); também há menção à tolerância, respeito para com a cultura do *outro*, e ao desenvolvimento da capacidade de relativizar para o desenvolvimento da cidadania capaz de reconhecer as diferenças e conviver em sociedade, bem como a cultura é significada, ainda, como nível de qualificação, ou “*grau de formação cultural de cada um*” (BRASIL, 1999, p.48). Essa multiplicidade de significações para *cultura* e *sociedade*, ao invés de ser um traço que inviabilize a integração, na medida em que se amplia, pela leitura dos demais documentos disciplinares da área, é o que permite articular diferentes demandas ao processo de negociação das representações das políticas, favorecendo a integração curricular e, simultaneamente, garantindo o espaço disciplinar.

Considerações finais

Entendendo o documento dos PCNem como uma das principais representações das políticas de currículo para o Ensino Médio, analisamos a proposta curricular para o ensino de Geografia, discutindo particularmente a proposta de integração curricular na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, tendo em vista as competências e a interdisciplinaridade. Defendemos que, nessa área, os significantes *cultura* e *social/sociedade* são utilizados como meios de reafirmar a possibilidade de integração das disciplinas da área, ao mesmo tempo em que é reafirmada a disciplinaridade da Geografia.

Buscamos inserir a análise do documento no ciclo de políticas proposto por Stephen Ball. Essa abordagem permite-nos interpretar o documento como tendo sido produzido em múltiplos contextos, sofrendo influências de múltiplos sentidos, que circulam e produzem políticas de currículo. Cabe destacar, ainda, que na perspectiva de análise via

ciclo de políticas, buscamos romper com a idéia de responsabilização centralizada, seja no Estado, nas agências multilaterais, nos docentes ou nas escolas. Trabalhamos com o entendimento de que a produção curricular é desenvolvida ao longo do ciclo, não sendo possível realizar uma leitura de um autor responsável pela elaboração dos documentos, muito menos de suas conseqüências no contexto da prática, uma vez que atores de todos os contextos influenciariam e seriam influenciados por essa perspectiva e, na prática, tais definições são recontextualizadas e, portanto, ressignificadas.

A proposta da organização curricular por competências apresenta-se nesse documento como um dos mecanismos de integração curricular. No entanto, situamos que, a despeito de o conceito de competências ser um mecanismo *supradisciplinar*, que se utilizaria de conhecimentos e conteúdos de áreas diversas para sua formação, sua apresentação no documento de Geografia encontra-se hibridizada aos conteúdos disciplinares específicos, constituindo, assim, determinada seleção de conteúdos e organização curricular. Dado o destaque da disciplinaridade, é notória a tentativa de demarcação do território e da identidade disciplinares. No caso da Geografia, essa argumentação é desenvolvida pelo recurso à história da ciência geográfica, evidenciando seu caráter crítico e função social. Dessa forma, é delineada a influência da tradição acadêmica geográfica.

No tocante à territorialização disciplinar, a perspectiva de integração curricular permanece sob a justificativa de que objetos de análise como a *sociedade, o social, a cultura*, por apresentarem supostos temas comuns, viabilizariam a integração da área de Ciências Humanas que, por sua vez, não se mostra resistente à perspectiva interdisciplinar, mas, pelo contrario, tende a considerá-la natural e, em alguns casos, até mesmo necessária para a área. Em alguns momentos, essa integração é defendida como fundamental para a elaboração de um conhecimento que visa à construção de um suposto cidadão do século XXI. Igualmente, há trechos isolados, ao longo do texto, que realizam a defesa de interdisciplinaridade, não mencionando conteúdos ou possibilidades interdisciplinares, apresentando-se heterogêneos em relação ao restante do texto.

Assim, integração e disciplinaridade convivem, se reforçando mutuamente. Nos significantes *cultura* e *social/sociedade* são apresentadas marcas da disciplina Geografia que de tão ampliadas se tornam difusas o suficiente para abarcarem a idéia de certa universalidade na área. Referenciados em Laclau (1996), consideramos ser impossível que essa projeção cultural selecionada represente plenamente o todo cultural. Mas ainda assim tal visão particular da cultura mantém a pretensão hegemônica de se difundir e tornar-se universal, o que só consegue caso se amplie a ponto de incorporar demandas particulares. No caso das políticas de currículo, isso leva a que toda representação adquira um caráter ambíguo, como o exemplificado para a cultura: se por um lado o documento acena para a liberdade de complementação curricular pelas particularidades correspondentes aos aspectos regionais e locais, por outro estabelece padrões mínimos de educação e conhecimento. Vale realçar, ainda, que esses significantes apresentam-se, ao longo do documento, de maneiras distintas, de acordo com a abordagem disciplinar desempenhada. Consideramos esses significantes como flutuantes, uma vez que incorporam tão amplos sentidos das disciplinas, seja de Geografia, História, Sociologia ou Filosofia. Com isso, analisamos o favorecimento da idéia de que promovem a integração curricular, mantendo-se, simultaneamente, disciplinares.

Cabe reiterar que representantes das comunidades em ensino de disciplinas específicas são relevantes interlocutores de definições gerais da reforma e, nesse sentido, são produzidos discursos que formam um híbrido do currículo por competências com o currículo disciplinar. Este hibridismo parece não se consolidar apenas nos textos dos PCNem, mas, também, em toda a gama de discursos da reforma, postos em circulação nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em livros didáticos e, ainda, em atividades de formação continuada de professores desenvolvidas tanto com o apoio de instituições governamentais quanto de grupos de pesquisa em ensino de disciplinas específicas.

Desse modo, argumentamos que as demandas de comunidades disciplinares se tornam equivalentes às demandas de grupos que defendem o currículo por competências por meio de seu antagonismo a suposto modelo curricular entendido como *tradicional* e *desatualizado*, supostamente em vigor. Partindo do pressuposto comum de *mudança* – nas metodologias, conteúdos, modos de avaliação, visão de cidadão e cultura que se quer

formar –, esses discursos, em outros momentos avaliados como divergentes, passam a se articular, constituindo a nova identidade do nível médio. As comunidades disciplinares, advogando em prol de suas demandas específicas, acabam posicionando-se em favor do discurso de modernização e de globalização, no processo comum de se contraporem ao *currículo desatualizado e sem qualidade*, supostamente desenvolvido nas escolas.

Referências bibliográficas

ABREU, Rozana Gomes de. A concepção de currículo integrado e o ensino de Química no Novo Ensino Médio. In: *Anais da 24a. Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 2001. pp. 1-8.

_____. *A concepção de currículo integrado e o ensino de química no “novo ensino médio”* (dissertação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

BALL, Stephen. *Education reform – a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: *Currículo sem fronteiras*, v.1, n.2, Jul/Dez, 2000. pp.99-116.

BALL, Stephen; **BOWE**, Richard & **GOLD**, Annie. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres - Nova York: Routledge, 1992.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Ensino das humanidades: a modernidade em questão*. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação.. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 4 v., 1999. (Acessível em www.mec.gov.br).

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

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

LACLAU, Ernesto. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: DIFEL, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. Rio de Janeiro: *Boletim Técnico do Senac*, v. 27, n. 3, 2001. pp. 1-20.

_____. Integração e Disciplinas nas Políticas de Currículo. In: **LOPES**, Alice Casimiro, **MACEDO**, Elizabeth Fernandes de, **ALVES**, Maria Palmira Carlos. *Cultura e Política de Currículo*. São Paulo: Junqueira e Martins Editores, 2002. pp. 139-160.

_____. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, Jul/Dez, 2005. pp.50-64.

_____. Quem defende os PCN para o ensino médio? In: **LOPES**, Alice Casimiro e **MACEDO**, Elizabeth. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 126-158.

_____. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008a.

_____. A articulação entre conteúdos e competências nas políticas de currículo para o ensino médio. In: **LOPES**, A. C.; **LOPES**, A.; **LEITE**, C. **MACEDO**, E.; **TURA**, M. L. R.. (Org.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. 1 ed. Rio de Janeiro: DPAlí / Faperj, v. 1, 2008b, p. 189-213.

MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib.. *Para Ensinar e Aprender Geografia*. 1ª Ed.—São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Denys Brasil, Rodrigues da. *A Comunidade de Ensino de Física na Produção das Políticas de Currículo* (dissertação). Rio de Janeiro: UERJ, 2006.