

COGITAR UMA HISTÓRIA MARGINAL DA GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: uma abordagem via políticas de currículo

CONSIDERING A MARGINAL HISTORY OF GEOGRAPHY IN HIGH SCHOOL: an approach via curriculum policies

*CONSIDERANDO UNA HISTORIA MARGINAL DE LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: un abordaje desde las
políticas curriculares*

RESUMO

Neste artigo abordo as mudanças pelas quais vem passando a geografia no Ensino Médio no Brasil. Considero, para pensar tais mudanças, os sentidos produzidos na hegemonia de discursos que defendem a integração curricular nas políticas públicas. Especificamente, focalizo relações tramadas entre a geografia e a interdisciplinaridade, compreendendo-as como momentos da política em que acontecem articulações em torno das ideias de integração. Com as contribuições da teoria do discurso, de Laclau, e do pensamento da Desconstrução, de Derrida, proponho uma abordagem discursiva para problematizar como a geografia tem sido significada, em diferentes contextos políticos, em suas relações com o nome interdisciplinaridade. Empiricamente, focalizo documentos curriculares nacionais através do quais busco matizar traços críticos à organização curricular por disciplinas e a defesa recorrente à integração curricular como horizonte para a formação. Com este enfoque, julgo também ser possível pensar uma leitura alternativa/marginal sobre uma história da disciplina escolar geografia, a partir das contribuições dos estudos curriculares em um registro pós-estrutural.

Palavras-chave: Políticas de currículo. Educação em geografia. Ensino Médio. História da disciplina escolar. Desconstrução.

ABSTRACT

In this article I address the changes geography has been going through in high school level in Brazil. To think about such changes, I consider the meanings produced in the hegemony of discourses that defend curricular integration in public policies. Specifically, I draw attention to the intertwined relationships between geography and interdisciplinarity, understanding them as political moments in which articulations around the ideas of integration take place. With contributions from Laclau's discourse theory and Derrida's Deconstruction thinking, I propose a discursive approach to problematize how geography has been signified, in different political contexts, in its relations with the name interdisciplinarity. Empirically, I focus on national curriculum documents through which I seek to highlight critical features of the curriculum organization by disciplines and the recurrent defense of curriculum integration as a horizon for basic education. With this approach, I believe it is also possible to think of an alternative/marginal reading of the history of the school subject geography, based on the contributions of curricular studies in a post-structural register.

Keywords: Curriculum policies. Geography education. High school. History of school subject. Deconstruction.

RESUMEN

En este artículo abordo los cambios que está experimentando la geografía en la escuela secundaria en Brasil. Para pensar tales cambios, considero los significados producidos en la hegemonía de los discursos que defienden la integración curricular en las políticas públicas. Específicamente, me centro en las relaciones que se producen entre la geografía y la interdisciplinariedad, entendiéndolas como momentos políticos en los que se producen articulaciones en torno a las ideas de integración. Con aportes de la teoría del discurso de Laclau y del pensamiento de la Deconstrucción de Derrida, propongo un abordaje discursivo para problematizar cómo la geografía ha sido significada, en diferentes contextos políticos, en sus

 Hugo Heleno Camilo Costa ^a

^a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

DOI: 10.12957/geouerj.2023.77746

Correspondência:

hugoguimel@gmail.com

Recebido em: 16 out. 2023

Revisado em: 16 out. 2023

Aceito em: 23 nov. 2023



relaciones con el nombre de interdisciplinariedad. Empíricamente, me centro en los documentos curriculares nacionales a través de los cuales busco resaltar aspectos críticos de la organización curricular por disciplinas y la recurrente defensa de la integración curricular como horizonte de formación. Con este abordaje, creo que también es posible pensar una lectura alternativa/marginal de la historia de la asignatura geografía escolar, a partir de los aportes de los estudios curriculares en un registro posestructural.

Palabras Clave: Políticas de currículo. Educación geográfica. Escuela secundaria. Historia de la disciplina escolar. Deconstrucción.



Introdução

Neste artigo abordo as mudanças pelas quais vem passando a geografia no Ensino Médio no Brasil. Considero, para pensar tais mudanças, os sentidos produzidos com a hegemonia de discursos que defendem a integração curricular nas políticas públicas. Especificamente, chamo a atenção para relações tramadas entre a geografia e a interdisciplinaridade, compreendendo-as como momentos da política em que acontecem articulações em torno das ideias de integração. Com as contribuições da teoria do discurso, de Ernesto Laclau, e do pensamento da Desconstrução, de Jacques Derrida, proponho uma abordagem discursiva para problematizar como a geografia tem sido significada, em diferentes contextos políticos, em suas relações/tensões com o nome interdisciplinaridade. Chamo a atenção a esta tensão por cogitar ser constituída uma relação ambivalente com este nome, através do qual são ponderadas oportunidades e riscos para a disciplina. Empiricamente, focalizo documentos curriculares nacionais através do quais busco matizar traços críticos à organização curricular por disciplinas e a defesa recorrente à integração curricular como horizonte para a formação. Com este enfoque, julgo também ser possível pensar uma leitura alternativa/marginal sobre uma história da disciplina escolar geografia, a partir das contribuições dos estudos curriculares em um registro pós-estrutural.

Sujeitos em resposta na produção da política curricular

Pensar a política em uma perspectiva pós-estrutural e/ou pós-fundacional, de acordo com a teoria do discurso de Laclau, implica compreendê-la como dinamizada por processos de antagonismo e exclusão. A lógica negativa que Laclau imprime à reflexão política, em muito inspirada no pensamento lacaniano, projeta a leitura de que o antagonismo e a exclusão são as vias para a emergência ou acontecimento de um sujeito político provisório, marcado pela incompletude e pela efemeridade. Diferentemente de concepções de sujeito centrado ou consciente, tal como difundido pelo pensamento moderno/iluminista (ELIA, 2010), em Laclau (2011), em vez de um tal sujeito, teríamos a subjetivação (em uma alusão à transitoriedade do tornar-se sujeito/deixar de ser), entendida como uma construção política através da linguagem e para além de fundamentos. Trata-se, aqui, de um sujeito que tem origem na linguagem e não de um sujeito encarnado.

A subjetivação política em Laclau (2011), em muito influenciada pelo pensamento lacaniano, seria uma construção sempre “em resposta”, dinamizada por articulações de demandas estabelecidas, contingencial e provisoriamente, em torno de determinadas lutas, frentes, bandeiras, nomes da política. Segundo Laclau (2011), a subjetivação política acontece na precariedade, sendo sustentada por demandas/pleitos diferenciais que se agregam em função da identificação comum de uma ameaça. Em outras



palavras, o sujeito político não é pensado a partir de uma essência ou engajamento *a priori* a uma causa que lhe coordene as decisões¹, mas é discursivamente produzido no próprio envolvimento político, em um momento equivalencial, um momento de sensação de equivalência (ou alinhamento) em suposta causa. A subjetivação é produzida por sentidos disseminados no processo de significação social do social, assinalando não sua fundamentação, mas sua contingência e incompletude dinâmicas.

Com isso, não é viável supor um núcleo duro, como equalização possível ou espaço comum, capaz de compatibilizar as diferenças de uma comunidade/sujeito político. A subjetivação seria, para Laclau (2011), pautada pela indefinição, o que enfatiza sua construção como preenchida pelos mais diferentes sentidos, por fragmentos de leituras diferenciais no mundo que, na urgência do combate àquilo outro que se impõe como risco, operam um contexto específico, constituindo uma identificação, um “ser contra”. Nessa abordagem à subjetivação, assinalo, com vistas à lógica da diferença (LACLAU, 2011), um caráter de não consciência da decisão política, que leva a que o sujeito se constitua, transitoriamente, em dinâmicas que jamais cessam, justamente por serem incontroláveis. Por intermédio da lógica equivalencial, operam movimentos de coalizão, de busca por simetria ou reconciliação. Um duplo movimento (lógicas da diferença e da equivalência) que consiste em articulações de singularidades que, visando o (impossível) lugar comum, sempre o afirmam afastando-se dele. Uma vez que não é acessível o significado à própria comunidade/sujeito, ao “próprio”, resta somente a ilusão de equivalência entre diferenças/no diferir contínuo.

Cogitar a produção das políticas de currículo por meio da discursividade implica a concepção do social, das motivações políticas e das demandas, fora de um registro estrutural e de uma visão de sujeito descentrado, marcado pelo não-saber sobre tudo (COSTA; LOPES, 2022). Pensar o social sendo constituído via processos de significação é conceber que não há centros fixos capazes de determinar anterioridades e posterioridades à decisão política, a uma subjetividade. Noutra via, interessa destacar que se a significação não é fechada, isto se dá pela performance em falar, tratar, acusar, defender, reaver. Não há estancamento/fechamento, pois o que é se faz é significar provisoriamente nomes tidos como importantes em determinado momento da política. Nessa leitura, penso ser enriquecedor focalizar a política curricular para geografia, chamando a atenção para suas relações com a hegemonia do nome interdisciplinaridade. Compreendo que tal abordagem à política pode apoiar uma leitura alternativa de algo como uma história marginal da disciplina escolar, fora de pressupostos fundacionais, possibilitando, assim, a compreensão e o questionamento sobre os sentidos associados à geografia na política, que é marcada por uma disputa

¹ Emblemático a este debate é a discussão desenvolvida por Costa e Lopes (2016a), em que tensionam o pensamento de Goodson em um registro pós-estrutural, para sinalizar para possibilidades interpretativas de subjetividades políticas constituídas na relação com as disciplinas (ou nomes disciplinares).



constante de sentidos, pela busca por inclusão, pelo impossível preenchimento deste nome de vez por todas e pela precariedade de uma subjetivação/geografia porvir.

Para isto, chamo a atenção para discussão desenvolvida por Costa e Lopes (2016a), em que apontam para impasses em um registro pós-estrutural que os estudos de Goodson, em muito atribuídos a uma História das Disciplinas Escolares (HDE), podem proporcionar à perspectiva que defendo neste artigo. Sinalizo, assim, para uma leitura de matriz estrutural sociológica por meio da qual Goodson (1985; 1993) pensa as políticas de currículo para uma disciplina. Para o autor, as disciplinas seriam mobilizadas por sujeitos conscientes (de uma categoria profissional, de uma agenda política, de um engajamento com um campo de conhecimento, como é a geografia), identificados profissionalmente com uma disciplina e que, portanto, seriam concebidos como aqueles capazes de produzir sentidos nas políticas.

Embora a obra de Goodson (1985; 1990; 1993; 1995; 2008) constitua singular contribuição aos estudos curriculares voltados às disciplinas escolares, saliento os limites de tais estudos se considerados em um cenário em que subjetividades são pensadas como descentradas e contingentes e que, portanto, não é viável supor que a produção de sentidos nas políticas está restrita a atores preconcebidos antes da luta política. Com esta projeção, não me interessa a responsabilização de sujeito específico ou encarnado por determinada decisão política que se possa relacionar à geografia. Minha expectativa é pensar a política em termos de uma contextualização radical (LOPES, 2015), marcada pela precipitação de sujeitos provisórios constituídos na relação com o nome geografia e que, assim, não podem ser compreendidos em razão de determinada lógica histórica que os tenha conduzido. Nesse sentido, importa reiterar a perspectiva de contingência, imprevisibilidade e precariedade da política curricular, sendo o investimento na abordagem às demandas uma estratégia investigativa potente para a compreensão de dinâmicas que constituem políticas para geografia.

Quando Laclau (2011) debate aspectos sociológicos de investigação da política, propõe que não se focalize os grupos sociais supostos como já constituídos, mas as demandas que são mobilizadas e que, uma vez articuladas, são capazes de organizar diferentes e imprevistos grupos. Uma demanda social é caracterizada por Laclau como solicitações e expectativas que, uma vez não atendidas, podem converter-se em reivindicações em defesa das quais variados grupos se unem em uma luta política. Essa estratégia afastaria uma leitura de essencialização das subjetividades que acontecem nas políticas, por entender tais identificações como constituídas pela forma como as demandas são incorporadas na prática articulatória. Nas políticas de currículo, baseado em Laclau (2015) e em Lopes (2013), procuro operar a noção de demanda curricular e nela a noção de demanda disciplinar: as demandas em nome do currículo, das disciplinas escolares, as demandas educacionais. Na enunciação delas, são feitas referências à tradição curricular, aos discursos



pedagógicos sedimentados, mas a própria luta política modifica tanto tradições quanto demandas, constituem outros discursos em virtude das articulações contextuais.

Penso, por esta via, a disciplina como uma construção discursiva precária. Não é o conjunto de saberes primordiais a serem apropriados pelos integrantes de uma comunidade que sem os quais dela estariam excluídos (COSTA; LOPES, 2016a). A subjetividade política produzida na política curricular na relação com o nome geografia, por sua vez, não é o conjunto de profissionais que se organizam na defesa de seus interesses e carreira. Trata-se do conjunto de subjetivações constituídas em operações provisórias no campo discursivo da disciplina, sempre em resposta a uma alteridade entendida como algo a ser bloqueado na política. A este respeito, as contribuições de Derrida (2006) para a reflexão sobre a precipitação da subjetivação são interessantes aqui, pois projeta-se a ideia de “acontecimento em resposta” como o que provoca à subjetivação, sua emergência.

Para Derrida (2006), cuja perspectiva aporética nos envia a uma compreensão da linguagem como meio opaco, há impossibilidade de acesso pleno às coisas em si, ao sentido/significado daquilo que julgamos tratar. Teríamos, nessa condição para a interação com o outro desconhecido, somente interpretações precárias e imprecisas, traduções/traições (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013) na relação com o que julgamos interagir, supomos nos questionar. Para o filósofo, é nesse meio irregular que há temor e tremor, por não sabermos plenamente sobre tudo o que cerca a identidade, ao mesmo tempo em que esta é impelida a responder a um questionamento insondável, ao qual também não pode se furtar. Torna-se, sem saber, no próprio movimento de resposta ao “todo outro que é todo outro”. Duas coisas importa destacar pontualmente aqui: a perspectiva de resposta e a relação com a alteridade.

Apoiado no pensamento de Kierkegaard, especialmente na concepção de que a decisão é o momento da loucura, Derrida (2006) chama a atenção para resposta ao todo outro como momento da decisão. Este momento de responder/decidir é pensado como loucura especificamente por ser pautado por um não saber absoluto sobre os desdobramentos da decisão, mesmo sendo imputada a responsabilidade (ter que responder) pelo que se decide. Desta forma, o momento da loucura seria dinamizado pela emergência da decisão em um contexto em que toda a reunião de conhecimentos, saberes, técnicas, avaliações ou arrazoamentos, não dá segurança alguma quanto ao pós-decisão, sobre o desconhecido devir que segue à resposta/decisão. Esta imprecisão, na reflexão proposta por Derrida, está conectada ao caráter furtivo de uma toda outra alteridade que, nunca apresentando-se em presença, questiona de forma irresistível. Trata-se de um questionamento que, disseminado na opacidade da linguagem, torna impossível a localização, o rastreamento ou o cálculo do sentido do questionamento. Desta forma, considerando que o questionamento



é obtuso, a resposta é sempre insuficiente e precária, contextualmente produzida porque necessária, mesmo que frágil e assimétrica.

Para pensar a alteridade toda outra, isto que questiona de forma impelente, Derrida (2006) aborda a alegoria de uma armadura em um cenário sombrio, em que nada se pode ver com nitidez. Não se tem conhecimento sobre a armadura: não se sabe se está vazia ou vestida/encarnada por alguém/alguma coisa. Restaria um efeito de viseira em que, mesmo não sabendo se há alguém/algo questionando, presume-se uma sondagem (disso estranho que se sugere estar olhando por trás da viseira) de coração e mente, como que um olhar de um divino, que tudo sabe e que questiona a identidade a responder sobre uma pergunta suposta/imprecisa.

Com tais marcadores nos pensamentos de Laclau e Derrida, busco pensar as relações envolvidas na produção de subjetivações políticas provisórias, como um momento possível em que uma subjetivação, que podemos chamar por geografia em determinado contexto político, se identifica/responde/acontece na relação com o nome interdisciplinaridade na política.

É com esta perspectiva que chamo a atenção para o modo como a geografia tem constituído articulações com o nome interdisciplinaridade, buscando bloquear ou combater o risco da exclusão, aquilo interpretado como crítica à disciplina.

O acontecimento de uma geografia no Ensino Médio

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), tem sido hegemonizado o discurso de integração curricular, fortemente associado ao nome interdisciplinaridade, como destacam Lopes (2008), Costa e Lopes (2016b). Considerando os argumentos destacados por Costa e Lopes (2018), interessa ponderar que tais discursos têm sido traduzidos (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013) em distintos contextos, como nas Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (BRASIL, 2001), nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (BRASIL, 2006) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, em diferentes abordagens a perspectivas de integração, especialmente considerando suas associações com a interdisciplinaridade, está a leitura de que um dos sentidos articulados na política curricular é o de combate ou oposição às disciplinas e/ou ao modo como tendem a serem interpretadas como tecnologia de organização do currículo, como salientam Lopes (2008; 2019) e Lopes e Macedo (2011). Como destacado pelas autoras, embora distintas e importantes lutas políticas tenham sido produzidas em torno da



definição das diferentes propostas curriculares oficiais, aqui privilegio a defesa comum que possuem quanto à organização curricular integrada. Destaco argumentos recorrentes em tais políticas, como os de que a organização do currículo por disciplinas tende a fragmentar o conhecimento, torná-lo estanque e apartado de uma suposta realidade no processo de formação de sujeitos (BRASIL, 1999).

Para a organização disciplinar também é atribuído o foco na “imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação” (BRASIL, 1999, p. 12). Destaca-se, em crítica às disciplinas, a orientação de uma proposta que se “preocupa em apontar para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade” (BRASIL, 1999, p. 17).

Ideias como “aprendizagem significativa” (BRASIL, 1999, p. 22), que também são mobilizadas na BNCC (BRASIL, 2018), são apresentadas para defender que o que se tem por conhecimento disciplinar não faria sentido para a solução de desafios contextuais. Tais formas de conhecer não estariam vinculadas ao que se vive na realidade social, comunitária, experiencial, como é destacado nos *PCN+* (BRASIL, 2001), em que é assinalado como problema a separação das “disciplinas, em ementas estanques, em atividades padronizadas, não referidas a contextos reais” (BRASIL, 2001, p. 9). Com a promessa de maior sintonização com o mundo que é dado como a ser respondido pelo currículo, ao mesmo tempo que busca construir uma proposta metodológica para a execução ou implementação da reforma da organização curricular do Ensino Médio, passa a dar maior atenção às disciplinas, quando da preocupação em produzir leituras sobre os limites e a importância delas na reforma. Em um movimento de busca por maior detalhamento de como as escolas devem “metodologizar” a reforma em suas práticas, o documento busca estabelecer maior comunicação, em uma dinâmica em que as disciplinas passam a ser assumidas como importantes mecanismos para a consecução da reforma, como ao pontuar que

cada disciplina apresenta um conjunto de conceitos estruturadores articulados com conhecimentos, que não são só tópicos disciplinares nem só competências gerais ou habilidades, mas sugestões de sínteses de ambas as intenções formativas. Ao se apresentarem dessa forma, esses conceitos estruturadores do ensino disciplinar e de seu aprendizado não mais se restringem, de fato, ao que tradicionalmente se considera responsabilidade de uma única disciplina, pois incorporam metas educacionais comuns às várias disciplinas da área e às das demais áreas, o que implica modificações em procedimentos e métodos que já sinalizam na direção de uma nova atitude da escola e do professor (BRASIL, 2001, p. 14).

Diferentemente da argumentação de que as disciplinas estariam afastadas dos atuais objetivos da educação, elas passam a ser vistas como comprometidas com o projeto de reforma ao terem seus conceitos



lidos como relacionados aos conhecimentos caros ao novo currículo. Em uma visão de articulação, as disciplinas passam a ter suas concepções e abordagens relacionadas à potência interpretativa que o novo currículo pode constituir sobre o mundo, viabilizando, dessa maneira, a formação de determinado sujeito aguardado pelo mundo/sociedade/comunidade/contexto. Embora criticadas em outros momentos da política, no âmbito deste momento da reforma (nos PCN+), as disciplinas teriam aproveitadas suas potencialidades para a compreensão ou desenvolvimento do que se defende ser o conhecimento do currículo.

No que é destacado como “nova compreensão”, a integração via interdisciplinaridade não incidiria em críticas diretas às disciplinas, mas ao modo como não se articulariam à experiência escolar, às demandas contextuais para a construção de um olhar integrado. A integração, nesse caso, pode ser lida como não sendo dada, não por causa da organização disciplinar do currículo, mas em razão de algum tipo de indisposição local/escolar à conjunção que levaria à construção de conhecimentos pelos sujeitos. Em determinados momentos, as visões disciplinares são problemas da construção de um conhecimento demandado na formação de sujeitos para o mundo atual. E outros, as disciplinas são reiteradas como não restritivas à produção do conhecimento integrado, quando bem dinamizadas metodologicamente pela gestão político-pedagógica na escola. Isso pode reiterar a interpretação de que o disciplinar não pode ser negligenciado, embora possa ser criticado, por funcionar como o conhecimento de base ou que dá corpo à reforma (da organização) do currículo.

Em leitura aproximada a esta discussão, as OCNEM (2006) sinalizam para as práticas escolares, para as quais importaria a defesa da perspectiva interdisciplinar, sendo

necessário que cada escola faça um retrato de si mesma, dos sujeitos que a tornam viva e do meio social em que se insere, no sentido de compreender sua própria cultura e de identificar as dimensões da realidade motivadoras em favor de uma proposta curricular coerente com os interesses e as necessidades de seus alunos e de sua comunidade (BRASIL, 2006, p. 10).

Considero importante apontar para a leitura de que as justificativas para falhas em propostas anteriores decorreram da incapacidade de intervir nas práticas dos sujeitos no contexto da escola. Soma-se o argumento de que é nas escolas que as dinâmicas sociais de conservação e mudança se desenvolvem, como Goodson (1993) salienta, sendo sugerida a possibilidade de inferir que o insucesso das propostas de reforma se deu pela falta de engajamento, ou mesmo por oposição dos sujeitos escolares. A escola, nesse caso, pode ser interpretada como responsável pelo êxito/fracasso da reforma, ao também ser encarregada pela avaliação dos aspectos que lhes são considerado constitutivos, tais como sujeitos que quer formar, realidade em que se insere, compreensão de sua própria cultura, motivações etc. Igualmente, uma vez pensada como o contexto



local (de localidade, lócus de realidade) responsável, passa a estar incumbida de planejar um “projeto social comprometido com a melhoria da qualidade de vida de toda a população” (BRASIL, 2006, p. 10).

Embora o foco esteja no que é cogitado como contexto escolar (cultura, realidade, sujeitos), a proposta define como fim o alcance da integração via interdisciplinaridade, que seria um desafio a ser superado comumente pelas escolas e seus sujeitos. Nesse sentido, uma vez que a organização disciplinar é interpretada como fator inibidor da efetividade da reforma, a escola estaria projetada como contexto de neutralização ou resistência da inovação. Isso é negativamente pontuado ao afirmar o engessamento desse formato, afastando a escola do que foi ponderado acima sobre suas finalidades ou funções sociais. Esses argumentos possibilitam ler que a escola é pensada como alheia a preocupações com temas e problemas comunitários, locais, sociais, com a vida (aos quais deveria responder e se mobilizar), e que, portanto, poderia levar à intensificação do cenário problemático que teríamos no Ensino Médio atual, no qual os sujeitos não se veriam mobilizados socialmente pela escola (BRASIL, 2006).

Na BNCC (BRASIL, 2018), em perspectiva de aprofundamento de crítica à escola, ao que é incontrolavelmente produzido no cotidiano escolar, de transferência de responsabilidade ao professor quanto à realização de um direito à educação (MACEDO, 2017; COSTA, 2019), é defendida a superação da fragmentação disciplinar por meio da proposição do ensino por áreas de conhecimento, integradas por diferentes disciplinas, e pela definição de itinerários formativos. Lopes (2019) destaca que a proposta de ensino por áreas investe também na possibilidade de aumento do diálogo entre as disciplinas, o que pode ser lido como uma defesa às contribuições disciplinares em um contexto ambivalente: as disciplinas são combatidas por formas de organização integradas que estão baseadas em contribuições disciplinares.

Para a autora, o combate às disciplinas pode ser pensado como um dos principais alvos da reforma, não só pelo argumento de uma suposta excessiva quantidade delas no currículo, como pelo modo como operariam na escola. Entre os significados atribuídos às disciplinas segue sendo dinamizada a acusação de determinada descontextualização, fragmentação do olhar sobre o mundo, que tenderia a levar os jovens a uma formação superficial. Lopes (2019) destaca que a expectativa de superar a disciplinaridade tende a continuar um projeto falido, haja vista a ausência de diálogo ampliado, no âmbito de estados e municípios, com as comunidades disciplinares, tendo em consideração as condições de trabalho e as identificações docentes nas escolas.

Com este olhar aos conflitos entre discursos de integração e disciplinares, chamo a atenção para o caso da geografia no Ensino Médio. Priorizo, nesse sentido, o modo como a comunidade de geografia tem atuado na produção da política curricular por meio da consideração do modo como a disciplina se identificou



ou constituiu em diferentes momentos na política.

Geografia no Ensino Médio: respostas à integração/interdisciplinaridade

Costa e Lopes (2009) discutem as tensões entre os discursos do currículo integrado e disciplinar tomando por objeto o texto dirigido à área de Ciências Humanas dos PCN (BRASIL, 1999). Analisam a relação entre as competências, a interdisciplinaridade e a disciplinaridade, acenando para os significantes cultura, social e sociedade, como meios pelos quais também se estabelece o embate entre a integração curricular e o currículo disciplinar. Posteriormente (COSTA; LOPES, 2016b), tendo em vista a ênfase na ideia de interdisciplinaridade em sua relação com a geografia, não só nos PCNEM como nos textos do PCN+ (BRASIL, 2002) e das OCNEM (BRASIL, 2006), discutem o quanto perspectivas interdisciplinares tendem a ser apoiadas por distintos matizes do pensamento geográfico que, por sua vez, são reinterpretados na política como embasamento a uma visão interdisciplinar geográfica. Estrategicamente, compreendo todas essas propostas como momentos de um texto político mais amplo, que busca produzir uma orientação para o Ensino Médio, tenta assegurar dada significação curricular e, com isso, não cessa de produzir sentidos díspares em distintos contextos.

Nos PCNEM (BRASIL, 1999), são mobilizadas ideias como a de que existe uma predisposição à integração entre as disciplinas do campo das ciências humanas, o que supostamente já poderia ser considerado um aspecto facilitador na perspectiva de um currículo interdisciplinar. Simultaneamente à defesa da abordagem interdisciplinar tem-se, no texto específico de geografia, a ideia de que a “Geografia em si já é um saber interdisciplinar” (BRASIL, 1999, p. 31). Com esta visão, toma-se como pressuposto a noção de que há “necessidade de transcender seus limites conceituais e buscar a interatividade com as outras ciências sem perder sua identidade e especificidade” (BRASIL, 1999, p.31). É argumentado, ainda nessa perspectiva, que o objeto da geografia estaria dilacerado em todas as disciplinas da área, justificando, portanto, uma feição interdisciplinar que lhe seria própria.

Assim, 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 (BRASIL, 1999, p. 32).

Nos PCN+ (BRASIL, 2001), a interdisciplinaridade é definida como elemento fundamental para a solução de problemas científicos. É com base nessa argumentação que também é desenvolvida a justificativa



para o ensino da disciplina no nível médio, alinhando, portanto, o Ensino Médio às finalidades da ciência. A argumentação dessa cientificidade visa criar uma via de legitimação da disciplina, dinâmica também abordada por Lopes (2008). De semelhante modo, em uma perspectiva de retomada, crítica e aprofundamento da discussão dos PCN, foram difundidas as OCNEM (BRASIL, 2006). Neste documento, com o aprofundamento da abordagem interdisciplinar, há uma vinculação desta à ideia de resolução de problemas e à defesa da transposição didática, reiterando o discurso disciplinar acadêmico como norte do saber escolar. A esse respeito, chamo a atenção para a ponderação feita na proposta de que tais referências servem para ajudar o professor a entender a importância da transposição do conhecimento científico para o aluno, além de orientar à promoção de “mudanças concretas que resultem em novos padrões de aprendizagem [...] em resoluções de problemas em perspectiva interdisciplinar.” (BRASIL, 2006, p. 47). Em outro trecho, como nos PCNEM, a interdisciplinaridade é pressuposta como marca do pensamento geográfico, como ao pontuar que “essas linguagens (cartográfica, textual, corporal e cênica, iconográfica e oral) servirão de apoio para as aulas de Geografia [...] são um instrumento mais adequado para fazer a leitura do meio geográfico e de seu uso, o que supõe o exercício da interdisciplinaridade” (BRASIL, 2006, p. 50).

Se nos PCN, PCN+ e nas OCNEM é salientada uma prevalência do discurso científico como legítimo a ser aplicado como saber escolar, na BNCC a geografia é abordada de forma genérica no Ensino Médio, sendo mencionada como componente da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e como contribuição na abordagem a temas como formação “ética, justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 561). Além disso, é salientado que, em um encadeamento com o Ensino Fundamental,

a BNCC se concentra nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo. A exploração dessas questões sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no Ensino Médio dada a maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. (BRASIL, 2018, p.562)



Dessa forma, ao mesmo tempo em que é possível uma interpretação de que, no Ensino Médio, a geografia não é delineada quanto ao seu teor e finalidades, também é possível pensar que, por exemplo, a ideia de uma “exploração mais complexa”, viabilizada por uma maior capacidade cognitiva dos jovens, consiste em uma mudança dinâmica no processo de significação da geografia na política, considerando o modo como tem sido pensada em propostas curriculares anteriores. Quero salientar que, apesar da reafirmação do discurso de integração via interdisciplinaridade, sendo na BNCC aprofundada a defesa do ensino por áreas de conhecimento (o que pode ser lido como algo anunciado desde os PCN), o esvaziamento da discussão sobre as disciplinas e, em especial em relação à geografia na BNCC no nível médio, que tem sido apontado por distintos autores (COSTA; RODRIGUES; STRIBEL, 2019; PORTELA, 2018; STRAFORINI, 2017), pode ajudar a colocar em tela uma ideia de aumento da transferência de responsabilidade para os sujeitos da escola pela realização e êxito de uma proposta prescritiva desde o Ensino Fundamental.

Em concordância com a discussão de Costa (2019; 2020; 2021a), Costa e Cunha (2021) e Lopes (2019), me oponho a ideias de currículos nacionais e, portanto, seria um contrassenso afirmar que a BNCC do Ensino Médio carece de maior detalhamento ou aprofundamento ou, ainda, precisão quanto ao que deve ser desenvolvido em geografia neste nível de ensino. Minha intenção aqui é chamar a atenção para uma das fragilidades da proposta ao sinalizar para que, como política pública de currículo, constituída em negligência às pesquisas em Educação e em Educação em geografia acumuladas nas últimas décadas (COSTA; RODRIGUES; STRIBEL, 2019), a BNCC pretende uma intervenção significativa no cotidiano escolar, que também consiste em um redesenho dos componentes curriculares no Ensino Fundamental e, no nível médio, remete à responsabilização de professores e estudantes pelo aprofundamento de temas supostos como caros à geografia.

Se em propostas anteriores a geografia poderia ser compreendida como significada como uma ciência interdisciplinar (COSTA; LOPES, 2016), na BNCC ela é genericamente suposta como contribuição à formação pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Interessa destacar que seria possível o argumento democrático de que a proposta é genérica justamente para que a escola faça suas escolhas pedagógicas na condução da disciplina se não estivéssemos tratando de uma proposta curricular com foco intervencionista no cotidiano escolar que, tal como Macedo (2015) e Costa e Lopes (2018) argumentam, visa combater especificamente aquilo que acontece nos cotidianos escolares e que escapa a lógicas de controle do conhecimento. Desta maneira, uma leitura provisória pode ser a de que a geografia no Ensino Médio tem sido fragilizada, assim como outras disciplinas, em nome de uma afirmação da responsabilidade dos sujeitos envolvidos com este nível de ensino pela “realização” daquilo que sequer a proposta, no âmbito do controle pretendido, consegue realizar, porque é impossível.



Considerações Finais

Em momentos anteriores à BNCC, foi possível compreender o acontecimento de uma subjetivação na relação com a geografia voltada à negociação ambivalente com o discurso de integração via interdisciplinaridade, na qual a luta política envolvia a hegemonização de uma perspectiva de geografia como conhecimento interdisciplinar. Com a proposição da BNCC, opero com o indício de que a ideia de uma base tem sido considerada, simultaneamente, como criticável e desejável, como discutido por Costa (2020). Criticável (também) pelo modo como a elaboração da BNCC foi conduzida, sem a participação direta e extensiva das escolas e da pesquisa, além do protagonismo de instituições privadas, como salienta Macedo (2015); desejável, pois, apesar dos elementos que podem tornar tal política criticável, a comunidade disciplinar tende a reforçar a defesa na proposição de currículos nacionais como política pública de currículo, mesmo com críticas acumuladas e qualificadas contra este formato que tem sido adotado, sem êxito, como caminho para a educação pública desde a década de 1990.

Pensando em uma agenda de pesquisa, a partir de diálogos com o pensamento de Goodson (COSTA; LOPES, 2016a), tenho buscado pensar que a história de uma disciplina escolar está conectada ao que ela se torna, contextualmente, quando se constitui por meio de rótulos (questões, temas, debates de repercussão pública), buscando responder a anseios sociais mais amplos através de seus conceitos e tematizações. Se esta perspectiva possibilita compreender a história de uma disciplina escolar, pela investigação das políticas curriculares, penso que, buscando inclusão em uma luta política marcada pelo discurso da integração, a geografia se constituiu respondendo como “conhecimento interdisciplinar”. Cabe questionar, no âmbito das políticas que constituem a BNCC, ao quê a geografia visa responder e, por conseguinte, “tornar-se” na política. Tomando as ideias de Laclau (2011) sobre os processos de subjetivação na política, podemos estrategicamente tentar rastrear o modo como a geografia tem sido identificada na política pelas ameaças/desafios/bloqueios/inimigos aos/às quais ela tem buscado responder. Nesta direção, tal como discutido por Costa (2021a; 2021b), nomes/significantes como “raciocínio geográfico” e “cidadania” são considerados emblemáticos de tais processos hegemônicos que tem sido mobilizados na luta política; nomes através dos quais tem sido constituída(s) geografias em resposta.

As oportunidades interpretativas que salientei ao longo deste texto podem, entre tantas outras possibilidades, auxiliar na investigação dos processos envolvidos no que Goodson (1990; 1993; 1997) problematiza como manutenção e estabilidade curricular de uma disciplina escolar, pensando sua trajetória nas políticas curriculares, o modo como muda e territorializa, como meio pelo qual podemos pensar sua história, desafios, oportunidades e finalidades sociais em distintos contextos. Entre outros “acessos” à investigação de tais políticas, pode ser enriquecedor também o investimento na busca por compreender as



estratégias e decisões de subjetivações políticas provisórias em que se constitui a comunidade de geografia. Assim, importa considerar as disputas pela significação da disciplina em uma política que não cessa em ser produzida, que questiona a importância das contribuições disciplinares e, nesse movimento, é interpretada como ameaça/bloqueio por quem diz “eu” na relação com a geografia.

Pensar por esta via, em um movimento crítico aos essencialismos que tendem a disputar a significação da geografia (ou de [uma] sua história/estória), pode ajudar a pensar não em encontrar uma lógica norteadora para a produção política de uma disciplina, que poderia conduzi-la desde um princípio seguro e transparente a si, mas oportuniza conceber, de modo alternativo, que a história de uma disciplina, tal qual a ideia de subjetivação aqui abordada, pode ser cogitada sempre de forma retroativa às decisões tomadas contextualmente sem qualquer certeza, ainda que sempre com intenção. É por esta perspectiva que busco pensar a produção de uma interpretação sobre o temos considerado como uma história da disciplina geografia: diferentes momentos da política em que respostas foram/são produzidas na relação com o nome geografia. Momentos que “aqui e agora” (DERRIDA, 1994) podemos interpretar como buscas pela afirmação de uma geografia que, por exemplo, perseguiu um alinhamento com sentidos de interdisciplinaridade, como que afirmando uma vantagem para si no contexto dos PCN; momentos em que, já no contexto da BNCC, disputa-se não mais a afirmação de si como forma de conhecer interdisciplinar (isso teria se tornado mais arriscado para a geografia?), mas outras formas de territorialização disciplinar, cavando um lugar específico (via “cidadania” ou “raciocínio geográfico”?) em um cenário em que são hegemonzados discursos de ensino por áreas, abrasivo aos discursos disciplinares. Esta via alternativa à interpretação/afirmação de uma história da disciplina ao tempo em que tira o senso de segurança sobre o devir, o que leituras essencialistas tendem a provocar de modo fictício, projeta um horizonte em que tem-se à frente a afirmação de possibilidades incontroláveis de disputa pela ressignificação da geografia em distintos e imprevisíveis contextos, como acontece nas escolas e pode acontecer neste artigo.

Agradecimentos

Esta produção conta com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e do Prociência/UERJ.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 1999.



BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Brasília: MEC, 2001.

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

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

COSTA, Hugo Heleno C.. Propostas curriculares nacionais para geografia e o risco da alteridade. **Revista da Anpege**, v. 15, p. 146-174, 2019.

COSTA, Hugo Heleno C. 'Seríamos a política que criticamos?': a interlocução do povo da Geografia na produção da BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, p. 125-152, 2020.

COSTA, Hugo Heleno C. Pensar as políticas de currículo: impressões no debate sobre raciocínio geográfico. **Signos Geográficos**, v. 3, p. 1-20, 2021a.

COSTA, Hugo Heleno C. Pensar outra cidadania: um diálogo com os estudos curriculares e a geografia. **Humanidades & Inovação**, v. 8, p. 12-22, 2021b.

COSTA, Hugo Heleno C.; CUNHA, Érika. V. R.. Normatividade, desconstrução e justiça: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores. **CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS**, v. 21, p. 1246-1265, 2021.

COSTA, Hugo. H. C.; Lopes, Alice 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. 196/12-215, 2009.

COSTA, Hugo. H. C.; Lopes, Alice C.. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 1009-1032, 2016a.

COSTA, Hugo. H. C.; Lopes, Alice C.. A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina. **Pró-Posições** (UNICAMP. Online), v. 27, p. 179-195, 2016b.

COSTA, Hugo. H. C.; Lopes, Alice C.. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, v. 1, p. 1-20, 2018.

COSTA, Hugo. H. C.; Lopes, Alice C.. O conhecimento como resposta curricular. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. 1-23, 2022.

COSTA, Hugo H.; RODRIGUES, Phelipe F. ; Stribel, Guilherme P.. Teoria Curricular e a Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 9, p. 86-108, 2019.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DERRIDA, Jacques. **Dar la muerte**. Barcelona: Paidós, 2006.



GOODSON, Ivor. Towards a curriculum history. In: . (Org.). **Social histories of the secondary curriculum**. Londres: The Falmer, 1985. p. 47-53.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica, v. 1, n. 2, p. 230-254, 1990.

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

GOODSON, Ivor. **The making of curriculum**. Londres: The Falmer, 1995.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. Reflexões discursivas sobre a esquerda, o deslocamento e a democracia. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas (UnB)**, v. 21, p. 445-466, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Érika V. R.; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 392-410, 2013.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Côtex, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 891-908, 2015.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 38, p. 507-524, 2017.

PORTELA, Mugiany O. B. A bncc para o ensino de geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade. **OKARA: geografia em debate (UFPB)**, v. 12, p. 48-68, 2018.

STRAFORINI, Rafael. O ensino da Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 175-195, 2017.