

A COMUNIDADE DISCIPLINAR DE ENSINO DE GEOGRAFIA NA PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO: O CASO DAS OCNEM

Hugo Heleno Camilo **Costa** – UERJ

Agência Financiadora: CNPq

Neste trabalho analiso a atuação da comunidade disciplinar de ensino de Geografia nas políticas de currículo para o ensino médio. Focalizo os textos das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) para a Área de Ciências Humanas, analisando, especificamente, o texto de Geografia. Para a compreensão destes textos, me apóio na abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball. Para a análise e compreensão do modo como a comunidade disciplinar se organiza, volto-me à teorização de Goodson. Busco, ainda, identificar os significantes flutuantes que se apresentam ao longo do processo de articulação de demandas em que se dá a elaboração das políticas e, para isto, recorro à discussão de Ernesto Laclau.

O ciclo de políticas proposto por Ball *et al.* (1992) é uma possibilidade heurística de compreensão do processo de produção das políticas, em que se analisa a produção dos textos oficiais como tentativas de representação das políticas circulando em um ciclo contínuo, flexível e dinâmico. O ciclo de políticas se organiza em três contextos inter-relacionados: o *contexto de influência internacional*, o *da prática* e o *de produção de textos*. 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, disputam a influência na fixação das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Nesse contexto, os conceitos ganham validade e constituem um discurso de base para a política.

Os textos definidos no *contexto da produção de textos*, na tentativa de representar a política, assumem vários formatos: comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, legais e políticos, pronunciamentos oficiais etc. Tais textos não são, basicamente, coesos e claros em seu arranjo, e podem ainda ser contraditórios e empregar termos-chave de modos distintos. Ball *et al.* (1992) ainda ponderam que no *contexto da prática*, as políticas sofrem interpretações diversas, por ação de experiências, histórias, valores, propósitos e variados interesses dos profissionais atuantes nesse contexto (escolas, por exemplo).

Para Ball, é impossível aos autores dos textos políticos deterem o controle sobre a significação de seus textos, visto que componentes podem ser rejeitados, selecionados e deliberadamente mal entendidos (BALL *et al.*, 1992). Reconhecida a não-

hierarquização do ciclo de políticas, ressaltando que, mesmo localizando um documento num contexto específico, há influência contínua de todos os demais. Essa perspectiva, destaca o caráter controverso e complexo da política educacional, 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. Para Ball *et al.* (1992), cada um desses contextos expressa arenas e grupos de interesse, envolvendo disputas e embates. As OCNEM, analisado como um desses *do contexto de produção* (Ball, 1994), é uma representação precária da política, produzida com a incorporação de sentidos das comunidades disciplinares.

Para Goodson, as disciplinas são construções sócio-históricas realizadas a partir de exigências sociais, tanto no contexto científico quanto escolar. Assim, não há uma identificação entre a disciplina escolar e a científica, pois os mecanismos de regulação desses contextos são diferentes. Segundo o autor, as disciplinas escolares aproximam-se das disciplinas acadêmicas em busca de *status*, recursos e território, matizando relações de poder e controle mais nítidas e constituindo padrões de estabilidade e de mudança curricular (GOODSON, 1997).

Dada a discussão estabelecida por Lopes (2008), defendendo que as disciplinas não expressam apenas espaços epistemológicos, mas também produções políticas e sócio-históricas de comunidades que têm interesses comuns e se utilizam de recursos materiais e ideológicos para desenvolver suas missões individuais e coletivas. Dentre os atores envolvidos nestes processos, há professores da educação básica e superior, pesquisadores e especialistas de áreas de ensino específicas. Este grupo, definido por Goodson (1997) como sendo uma comunidade disciplinar, é focalizado neste trabalho visto que seus membros não têm atuação restrita, mas operam dinamicamente em diferentes contextos, como em grupos de pesquisa em ensino de Geografia; por meio de publicações; nas comunidades disciplinares escolares, (de)codificando representações das políticas; na proposição e desenvolvimento de cursos de “formação/atualização” de professores; e em consultorias, na formulação de propostas curriculares para secretarias de educação e/ou Ministério da Educação. Na medida em que essa comunidade disciplinar consegue atuar na política e introduzir suas demandas na cadeia articulatória (LACLAU, 1996) que permite a hegemonização de discursos políticos, ela se constitui como sujeito da decisão política, sendo assim uma comunidade epistêmica (ANTONIADES, 2003).

É a partir dessa noção que problematizo a interlocução da comunidade disciplinar de Geografia na produção das políticas de currículo para o ensino de Geografia. Entendo que, ao atuarem como comunidade epistêmica, as comunidades disciplinares contribuem para estabilizar determinados sentidos nos textos oficiais, na intenção de defender suas demandas, no que tange sua concepção sobre qualidade de ensino. Enfatizo que tais comunidades não são homogêneas, não partilham perspectivas, mas divergem, e apresentam embates internos, estabelecendo acordos via negociação entre os membros (GOODSON, 1997). Estes embates não se fecham, mas continuam nos textos, reiterando a feição ambivalente e contraditória da política. Considerados estes fatores, discuto, a partir de entrevistas realizadas com membros da comunidade disciplinar de ensino de Geografia, o processo de elaboração do texto de Geografia das OCNEM.

Nas OCNEM, no texto comum a todas as disciplinas da Área de Ciências Humanas, argumenta-se que o documento é oriundo de discussões ocorridas entre as equipes técnicas, professores e alunos da educação pública, e representantes da comunidade acadêmica. Seu objetivo seria retomar a discussões dos PCNEM, aprofundando-as e, ainda, oferecer alternativas didático-pedagógicas para atender à demanda de escolas e professores na organização do currículo médio (BRASIL, 2006). Segundo o texto das OCNEM, a elaboração de proposta de currículo integrado, se deu via discussões estabelecidas num trabalho multidisciplinar com pesquisadores em ensino de disciplinas específicas. Reitera-se, ainda, que na elaboração dos textos específicos para cada disciplina, sustentou-se o diálogo necessário para a manutenção da articulação das diferentes áreas do conhecimento, numa perspectiva de desenvolvimento da interdisciplinaridade. Ao recorrer a entrevistas realizadas com membros da comunidade disciplinar de Geografia, que atuaram na confecção do documento, analiso a maior prescrição do texto das OCNEM, como tradução de uma crítica feita à falta de proposições metodológicas dos PCNEM, reconheço também um forte endereçamento ao professor, como expressão de uma busca por fixação do texto, numa perspectiva de que um texto bem definido e prescritivo poderia atuar como definidor da prática. Ressalto, no entanto, que a maior prescrição para a atividade docente é defendida como uma possibilidade de maior diálogo com o docente e sua prática.

Investigo, ainda, a mobilização de significantes flutuantes (LACLAU, 1996) ao longo do texto disciplinar, atuando em determinados momentos em favor da perspectiva disciplinar e, em outros, em prol da perspectiva do currículo integrado, reforçando

simultaneamente a integração e o currículo disciplinar. Concordo com Laclau (1996), ao reconhecer que os diferentes significados conferidos aos significantes estão em íntima relação com as demandas articuladas no processo de elaboração das políticas. Assim, visando abarcar a universalidade na área, significantes como “sociedade” e “interdisciplinaridade” mobilizam muitos sentidos, colocando-se tanto no discurso comum à Área de Ciências Humanas, sendo, assim, entendidos como elementos integradores do currículo; como no interior dos textos disciplinares específicos, sendo hibridizados aos matizes das disciplinas e significados de modos distintos e/ou até antagônicos. Assim, uma vez entendidos e interpretados como comuns a todas as disciplinas atuam, também, como elementos integradores no currículo.

Apesar de reconhecer tais textos como importantes elementos de representação da política e de não negligenciar sua capacidade de difusão, não os entendo como efetivos na prática. Igualmente, os interpreto, concordando com Goodson (1997; 2008) como buscas por representação, legitimação, recursos e território, mas, também como espaços de militância de profissionais que atuam na composição dos textos oficiais, buscando defender seus ideais e executar suas missões pessoais ao tentar tornar legítimos determinados sentidos. Ressalto que alguns, apesar de não concordarem com os projetos governamentais, atuam (contra ou a favor) na produção das políticas por acreditarem poder mudar algo que crêem estar errado, ou por pensarem na possibilidade de “impedir que se efetive” uma política entendida como *agressiva/excludente*. De acordo com os entrevistados, esta atuação se justifica por questões corporativas, concepções de mundo e/ou de educação, estejam estas concepções fundamentadas em aspectos de ordem pragmática ou mesmo por idealismo.

Referências:

ABREU, Rozana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de currículo para o ensino médio no Rio de Janeiro**. Contexto & Educação, v. 21, p. 175-200, 2006.

ANTONIADES, A. **Epistemic communities, epistemes and the construction of (world) politics**. Global society, v. 17, n. 1, p.21-38, Carfax Publishing, 2003.

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

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

_____. **Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy.** *Comparative Education*, Oxford, v. 34, n. 2, p. 119-30, 1998.

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).

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

DIAS, Rosanne (2009). **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. Rio de Janeiro, Tese de doutorado, 2009. Disponível em www.proped.pro.br

GOODSON, I. E. **A Construção Social do Currículo**. Coletânea de textos de Goodson organizada por Antônio Nóvoa. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. E. **Políticas de Currículo e de Escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LACLAU, E. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Difel. 1996.

LOPES, Alice Casimiro. 2008. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 20-170.