

Sentidos De Interdisciplinaridade Articulados Nas Políticas De Currículo: o caso das disciplinas Ciências Naturais e Geografia.

*Hugo Heleno Camilo Costa (UERJ)
Talita Vidal Pereira (UERJ)*

RESUMO:

Esse artigo se insere em um grupo de pesquisas que têm procurado articular a Teoria do Discurso, desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, com a teoria curricular para pensar o currículo produzido em contextos específicos em uma perspectiva que, como propõem Alice Lopes e Elizabeth Macedo, rompe com concepções universalizantes e essencializadas, ainda muito presentes nas reflexões do campo. Dessa forma, problematizamos o aparente consenso existente em torno da interdisciplinaridade e analisamos as tensões relacionadas a este conceito nas comunidades disciplinares de Geografia e de Ciências Naturais. Interessa caracterizar como, nessas duas comunidades, os discursos em favor da qualidade da educação articulam a interdisciplinaridade como elemento fundamental para garanti-la, ainda que em perspectivas diferenciadas. Essa compreensão nos remete à análise da interdisciplinaridade como um significante flutuante articulado discursivamente de forma a preencher o significante vazio qualidade na educação.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Teoria do Discurso. Comunidade Disciplinar.

ABSTRACT: This article composes a group of researches that have tried to articulate the Discourse Theory, developed by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, with curriculum theory to understand the curriculum as produced in specific contexts and in a perspective that, as proposed by Alice Lopes and Elizabeth Macedo, breaks with universalizing and essentialists conceptions, still present in some reflections in the field. Thus, we question the apparent consensus on interdisciplinarity and analyze the tensions related to this concept in subject communities of Geography and Natural Sciences. We discuss how, in these two communities, the discourses in favor of quality in education articulate the interdisciplinarity as a key element to guarantee it, albeit in different perspectives. This understanding leads us to the analysis of interdisciplinarity as a floating signifier discursively articulated in order to fill the empty signifier quality education.

Key-words: Interdisciplinarity. Discourse Theory. Subject communities.

Sentidos De Interdisciplinaridade Articulados Nas Políticas De Currículo: o caso das disciplinas Ciências Naturais e Geografia.

*Hugo Heleno Camilo Costa (UERJ)
Talita Vidal Pereira (UERJ)*

Introdução.

As pesquisas que temos realizado sobre as políticas de currículo para os ensinos de Ciências Naturais e de Geografia se inserem em uma perspectiva que busca questionar as dicotomias existentes entre proposta e prática, teoria e política, política e prática, produzindo sentidos que nos possibilitem participar da disputa com outros múltiplos sentidos produzidos no campo da educação em geral e, especificamente, no do currículo. Nessa empreitada temos lançado mão das apropriações que Lopes (2004a; 2004b; 2005; 2006; 2008; 2010) e Macedo (2002) têm feito da teoria do discurso, proposta por Laclau e Mouffe (2010) e Laclau (1998; 2001; 2006), para a investigação das políticas curriculares. Essas apropriações permitem-nos romper com abordagens que enfatizam a verticalização dos movimentos de produção, ao destacar processos de tradução que as políticas, concebidas como discursos, sofrem nos diferentes contextos de produção curricular, desconstruindo a ideia de consenso em torno de determinados temas. Nesse artigo, privilegamos a interdisciplinaridade, entendida como significante flutuante, como via de reflexão sobre momentos da política, entendida como nome pelo qual diferentes identificações, como as comunidades disciplinares de Geografia e Ciências Naturais, articulam demandas com o discurso educacional.

Nosso objetivo é caracterizar a interdisciplinaridade como um significante flutuante (LACLAU, 2001). Um significante que em diferentes formações discursivas, no campo da educação, assume sentidos diferenciados que, visando atender a demandas específicas, funcionam de forma a preencher provisória e diferencialmente o significante vazio qualidade na educação. Dessa forma, analisamos como a interdisciplinaridade tem sido significada nas comunidades disciplinares de Geografia e de Ciências Naturais. Interessa caracterizar como nessas duas comunidades os discursos em favor da qualidade da educação articulam a interdisciplinaridade como elemento fundamental para garanti-la, ainda que em perspectivas diferenciadas.

O discurso como categoria teórico-analítica.

Ernesto Laclau (2001; 2010; 2011) propõe o discurso como categoria de análise, tendo em vista sua potência para a compreensão dos mecanismos pelos

quais os sentidos são produzidos e orientam fenômenos sociais. Nesse sentido, sua teoria se volta à reflexão sobre os processos de construção da hegemonia, pensada como uma operação discursiva que aspira à universalização de um discurso particular, buscando fixar sentidos, de modo a garantir o que se julga, em dada ocasião política, ser a plenitude que falta ao social. Motivado pela teoria psicanalítica lacaniana, Laclau busca compreender essa falta, nunca sanada, a partir da ideia de uma subjetividade cindida, que se constitui a partir do outro. Uma subjetividade que busca, fora de si mesma, possíveis referências capazes de suprir suas demandas. Uma subjetividade que busca a plenitude de um eu unitário.

Segundo Laclau, a hegemonia consiste em um processo permanente, cujo objetivo é a fixação de determinados significados particulares, desejando que eles possam representar a totalidade. Entretanto, a fixação desses sentidos será sempre contingente e provisória, e acontecerá a partir de determinadas condições específicas. Portará, tal como ressaltado por Burity (2008), uma marca contínua de falta constitutiva e indeterminação que, portanto, não pode ser dada antes da política, da articulação.

Nessa perspectiva, Laclau (1998) assume a constituição de processos hegemônicos por intermédio de uma visão de ruptura com a lógica essencialista, recorrente em algumas abordagens marxistas, nas quais a hegemonia implica a definição prévia e a fixação absoluta dos sentidos e subjetividades que serão produzidos na luta por hegemonia. O autor critica a distinção entre hegemonia e/ou contra-hegemonia, mas argumenta que todo processo de negociação, significação consiste num movimento pró-hegemonia, sendo este permanentemente disputado no campo da discursividade, sem que possamos prever exatamente que sentidos e que identidades serão produzidos nos processos articulatórios. Assim, ainda que algumas dessas construções assumam uma configuração mais estável, elas serão sempre contingentes e fluidas, apontando permanentemente para tentativas de recomposição e rearticulação de sentidos com o objetivo de superar a impossibilidade da totalidade.

Laclau e Mouffe (2010) focalizam esta operação desenvolvendo a ideia de discurso como prática articulatória. Como momento da política em que diferentes demandas, que estão dispersas no campo da discursividade, são ordenadas em

uma cadeia de equivalência. Os autores entendem essas demandas como elementos cujo ordenamento acontece em função de um exterior constitutivo, uma diferença interpretada como ameaça comum a ser combatida, um outro opressor. Tal momento possibilita que demandas diferenciadas possam abrir mão de seus conteúdos particulares para se incorporarem em uma articulação que aspira à hegemonia. Segundo Mouffe (2001), esse inimigo comum expressa os sentidos da exclusão que tornam possível a identificação entre distintas formações discursivas. Para os autores, a constituição de uma cadeia de equivalência se torna possível quando da articulação de demandas diferenciais em torno de pontos nodais, um nome. E isso ocorre quando um determinado elemento é visto como “inimigo” comum, um outro nome/significante que passa a catalisar os sentidos do que se julga como opressão, como negação da identidade. Um ponto de interseção contra o qual as identidades opostas a ele se unem, gerando a sensação de solidariedade (LOPES, 2011), de unidade.

Tramados no campo da discursividade, estes elementos que possibilitam a formação de uma cadeia de equivalência não são significados da mesma forma pelas diferenças envolvidas na articulação. Entretanto, é em função dessa aglutinação, por oposição, que pode ser representada por um ou mais nomes, significantes, que são mobilizadas diferentes demandas que articulam diferentes identidades sociais que, por sua vez, passam a se solidarizar e se compreender como representadas na cadeia de equivalência (LACLAU, 2006).

Com isso, é possível argumentar que, de um conjunto mais amplo de diferenças envolvidas na articulação, uma demanda individual, uma particularidade, assumirá a função de representar o universo da cadeia de equivalências. Nesse cenário, tal demanda individual passa a sofrer "esvaziamento/excesso de preenchimento" de sentidos de modo que, para assumir a totalidade, se dilata admitindo o máximo possível de adesão, sentidos diferenciais, por parte de todas as outras demandas envolvidas. Este movimento de abertura, voltado à representação das demandas articuladas, tem em vista a (tentativa de) suplementação das demais demandas diferenciais articuladas na cadeia. Nesse processo de abertura a outros sentidos, provenientes de outras identificações sociais, na busca pela universalização, essa particularidade se hegemoniza (LACLAU, 2006). E, para Laclau, a hegemonia é justamente quando um significante passa a representar algo

mais amplo, quando o particular assume uma função universal.

Um significante vazio, para ser considerado como tal, como representante de uma universalidade, não pode ser significado de forma unívoca, precisa e direta. Ele se apresenta "em preenchimento" de sentidos, porque essa é a condição para que todas as identidades envolvidas na cadeia de equivalências, na articulação, possam se solidarizar na representação, para que passem a se ver compreendidas em uma mesma luta política, ainda que a signifiquem distintamente. É dizer que um significante vazio, perpassado e sustentado por diferentes cadeias equivalenciais, se constitui como um nome passível à solidarização de distintas diferenças.

Com Mendonça (2007), argumentamos que um significante vazio, em função de sua polissemia, perde qualquer possibilidade de produzir sentidos específicos, não sendo direta ou possível sua significação. No entanto, argumentamos que em um mesmo campo político, é possível a existência de significantes que, na relação com determinadas cadeias de equivalências, possam ter sentidos mais nítidos ou anuancados, embora não sejam fixos, pois, como já discutido, as articulações que os levam a aglutinar determinadas demandas se sustentam no terreno precário e contingente das articulações políticas. Este tipo de significante, capaz de produzir/se vincular a sentidos específicos, é concebido como significante flutuante por Laclau (2005; 2006).

Laclau (2011) concebe um significante flutuante como um significante que desliza entre diferentes processos de significação, sendo identificado de maneiras distintas. Ele catalisa sentidos que expressam demandas específicas em um conjunto da heterogeneidade social. Para Laclau, um significante vazio é uma categoria vinculada à construção de uma identidade popular mais ampla, enquanto um significante flutuante seria a lógica do deslocamento contingente e permanente da fronteira constituinte de um significante vazio. Apesar das distinções entre tais categorias, o autor argumenta que em grande medida as mesmas se superpõem e nem sempre as fronteiras entre os significantes vazio e flutuante são nítidas.

Apoiada na Teoria do Discurso, Lopes (2010) defende que, nos discursos que circulam no campo da educação a qualidade se constitui em um significante vazio. Segundo a autora, isto se dá à medida que tal significante passa a ser preenchido por tantos, e tão distintos, sentidos que se esvazia de significados. Desta forma, se a

qualidade na educação pode ser lida como um significante vazio, justamente por conta de sua polissemia e por sua capacidade de abarcar uma gama extremamente ampla de perspectivas de “qualidade”, defendidas por intermédio de articulações de grupos específicos e não homogêneos do social, julgamos ser pertinente, nos limites dessa discussão, chamar a atenção para uma articulação específica que interpretamos como operante na órbita deste significante vazio.

Tomando por base tal apreensão, pensamos ser interessante considerar que, na fronteira do significante vazio em foco, estejam fluando distintos significantes, que são produzidos, disputados e significados por diferentes articulações desenvolvidas no campo da educação e/ou, até mesmo, em um cenário mais amplo do social. Dessa forma, a dinâmica flutuação de um amplo conjunto de significantes existentes no “todo social”, envolvido com o campo da educação, atua como fronteira constituinte do significante qualidade na educação.

Tendo como foco a reflexão sobre as políticas de currículo para a Educação Básica e, especificamente, as produções voltadas aos diferentes campos disciplinares, identificamos que a qualidade na educação se coloca como uma meta, um objetivo a ser alcançado ao fim de um caminho previamente traçado para ser percorrido no processo educacional. Dentre muitas perspectivas possíveis, também é idealizada uma visão de qualidade que tende a não tomar como referência contextos educacionais específicos, favorecendo a compreensão de que existem padrões de atuação e de ensino definidos *a priori* que, por si só, garantiriam o alcance das metas.

Defendemos que as propostas de interdisciplinaridade se aproximam dessa perspectiva, associadas a um padrão de qualidade definido *a priori* e em nome do qual são propostos alguns mecanismos curriculares, tais como o currículo organizado por competências, um ensino contextualizado, dentre outros. Mecanismos entendidos como capazes de desenvolver a integração de diferentes campos de conhecimentos, já que a especialização dos campos tende a ser interpretada como fragmentação/compartimentalização do conhecimento, o que supostamente pode levar ao comprometimento da qualidade do ensino. Não temos a pretensão de defender o contrário, apenas procuramos problematizar o que consideramos conclusões aligeiradas que acabam por desconsiderar toda a

complexidade implicada no problema.

A nosso ver, a crescente especialização/fragmentação dos diferentes campos do conhecimento extrapola o campo epistemológico. Trata-se de um problema com implicações políticas e que se expressam nos diferentes significados atribuídos à interdisciplinaridade.

Interessa destacar como a tensão disciplinaridade/interdisciplinaridade emerge no discurso curricular como via de significação para uma educação de qualidade, tendendo a ser disputada, nesse cenário, por articulações que defendem a integração curricular por meio da interdisciplinaridade, como crítica à uma visão de currículo disciplinar, e o currículo organizado por disciplinas. Uma luta política que dissimula o aparente consenso construído em torno da aceitação de uma perspectiva de ensino interdisciplinar/integrado. Por isso, buscamos caracterizar a interdisciplinaridade como um significante flutuante que integra diferentes cadeias de equivalências articuladas em torno do significante vazio 'qualidade da educação' (LOPES, 2010), projetando a sua falta "como um exterior constitutivo que permite a hibridização de fragmentos de diferentes discursos" (MACEDO, 2009, p. 96).

Sobre leituras de interdisciplinaridade.

A perspectiva de um ensino interdisciplinar tem sido tratada por muitos educadores como meio de superação da fragmentação dos processos de produção e de socialização do conhecimento. Fazenda (1992) afirma que os defensores da interdisciplinaridade a propõem como alternativa a uma visão de educação organizada em conteúdos compartimentalizados em disciplinas que, como unidades isoladas, acabam alimentando a percepção de que o conhecimento e o próprio mundo são fragmentados. A apropriação de um enfoque de currículo interdisciplinar pode ser explicada na medida em que ele se apresenta como uma resposta para a organização dos conteúdos de ensino, capaz de favorecer uma melhor compreensão dos complexos problemas contemporâneos, cuja resolução escapa aos limites de uma única disciplina ou área do saber.

Thiesen (2008) pensa a interdisciplinaridade como movimento que privilegia o

diálogo e a integração entre os diferentes campos do conhecimento tendo em vista superar a tendência a hiperespecialização e a sua fragmentação. Essa perspectiva dialógica ressaltada pelo autor pode explicar a significativa adesão à ideia de interdisciplinaridade por parte de educadores insatisfeitos com a organização curricular marcadamente disciplinar. Sua organização constituiu-se como parte do mecanismo de controle interno do processo de escolarização, podendo ser pensada como tecnologia utilizada no controle de sujeitos, espaços e tempo (LOPES, 1999). Neste sentido, a interdisciplinaridade se constituiria em uma opção à organização disciplinar, vista como antidemocrática e fragmentadora do mundo. Uma forma de organizar o currículo que não favoreceria a desejada qualidade do ensino.

No entanto, os sentidos de defesa em prol de um ensino interdisciplinar nos discursos educacionais não devem nos levar a desconsiderar as diferentes formas de concebê-la. Fourez (1995), por exemplo, faz referência a dois enfoques para compreender a interdisciplinaridade. No primeiro, pressupõe a elaboração de um quadro conceitual que permita a unificação do conhecimento científico, a partir de um novo ponto de vista, diferente daqueles específicos das disciplinas particulares, processo que o autor identifica como constituição de uma ciência da ciência, com o risco de, nesse processo, um novo discurso se constituir com pretensão de universalidade, se estabelecendo, então, uma nova disciplina. No segundo, é focalizada uma ação de caráter mais específico e direcionado às demandas do cotidiano, em que a abordagem interdisciplinar se presta no enfrentamento de um problema concreto.

Tal perspectiva é apoiada por Bazzo (1998) e Auler (2007), que entendem como uma estratégia em que diferentes campos do conhecimento entram em colaboração para enfrentar um problema concreto, respeitando as fronteiras epistemológicas específicas de cada um deles. Dessa forma, os autores defendem um currículo organizado em função de temas que não precisam ser definidos previamente, dado que a dinâmica de ensino possibilitará a emergência de vários deles, alguns inclusive escapando a alternativas que possam ter sido pensadas anteriormente. Essa postura contribuiria para o rompimento com uma lógica linear e fragmentada dos conteúdos do currículo ainda presente no fazer pedagógico.

Em perspectiva aproximada, Lavaqui e Batista (2007) pensam este último enfoque como o mais adequado para pensar a interdisciplinaridade escolar, pois, segundo os autores, ela precisa se fundamentar "em pressupostos que indiquem uma orientação epistemológica ao processo, de forma a permitir um delineamento quanto aos objetivos educacionais e outros aspectos formativos que se pretende que os educandos venham a desenvolver" (p. 408).

Segundo Thiesen (2008), as visões de interdisciplinaridade se relacionam às formas pelas quais são compreendidas as possibilidades de integração/interação entre diferentes campos de conhecimento. Vista como integração, a proposta interdisciplinar pode se limitar à organização de ações simultâneas de um rol de disciplinas em torno de uma temática comum. Se pensada como interação, trata-se de possibilitar processos em que diferentes campos se fecundam mutuamente, resultando na "complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas pedagógicas das disciplinas científicas" (THIESEN, 2008.p. 548). Entre esses dois polos, é possível identificar diferentes possibilidades e níveis de articulação entre campos de conhecimento e que expressam as controvérsias existentes em torno do tema, que Lavaqui e Batista (2007) atribuem à incapacidade do campo científico em estabelecer um consenso em torno do conceito "que não se apresentou bem definido no sentido de fundamentar a organização e operacionalização de pesquisas científicas interdisciplinares, abrindo a possibilidade de múltiplas interpretações" (p. 405).

No entanto, Ricardo (2007) atribui essa tensão às resistências e representações existentes no campo educacional, que podem fazer com que estes princípios sejam apropriados de forma a favorecer a produção de novas ilusões conceituais e operacionais, assumindo *status* de verdade e se transformando em obstáculos às mudanças necessárias. Ricardo parece assumir que essa é uma questão resolvida no campo científico, diferente da posição de Lavaqui e Batista (2007). No entanto, todos parecem compartilhar da ideia de que uma maior precisão conceitual poderia pôr fim às controvérsias.

Nos termos de uma problematizando dessa pretensão à fixação do texto, o significado, Macedo e Lopes (2011) destacam a importância das relações de poder envolvidas nos processos de significação do que se entende por conhecimento, para

além dos aspectos epistemológicos. As autoras alertam que os limites entre diferentes campos do conhecimento construídos discursivamente e, por sua vez, implicam processos de constituição identitária – pesquisadores, educadores – através do envolvimento com as diferentes disciplinas, nos mais distintos níveis.

A partir destas considerações, Lopes e Macedo (2011b) não só acenam para a desconstrução da ideia de que as dificuldades para precisar o conceito de interdisciplinaridade são apenas epistemológicas, como também para complexificar o problema, destacando que as fronteiras demarcadas entre as disciplinas acadêmicas/científicas e as escolares são construções discursivas. Para as autoras, a interdisciplinaridade escolar deve ser pensada a partir da especificidade da instituição escolar, sem estabelecer uma relação de subordinação entre o campo educacional e o campo científico. Ou seja, elas também afirmam a existência de processos de constituição de identidades dos atores – pesquisadores, educadores – envolvidos com as diferentes disciplinas escolares, que não são nem entidades completamente independentes das acadêmicas e científicas, nem entidades estritamente nelas referenciadas. Logo, não se trata de negar as influências entre esses campos discursivos. Mas, ao contrário, trata-se de compreendê-las como campos discursivos em mútua interação e não como uma relação de mera subordinação.

Por outro lado, o conceito de hegemonia proposto por Laclau (1998) permite-nos compreender as disputas discursivas por significados que diferentes agentes, em campos de conhecimento específicos, procuram atribuir à interdisciplinaridade, muitas vezes tomando como referência a disciplina científica e/ou acadêmica. As configurações das diferentes disciplinas estão implicadas em relações de poder, e os significados que sobre elas circulam, como é o caso da interdisciplinaridade, atendem a demandas específicas.

Tomando por base tal discussão, focalizamos, a partir daqui, o modo como os campos disciplinares do ensino de Ciências Naturais e do ensino de Geografia vêm negociando sentidos com o discurso de interdisciplinaridade na produção da política curricular.

Como as Ciências Naturais e a Geografia falam da interdisciplinaridade

A disciplina Ciências Naturais foi introduzida no Brasil com a Reforma Francisco Campos, que a estabeleceu no currículo das duas primeiras séries do curso secundário, em 1931, com a denominação de Ciências Físicas e Naturais. Ferreira (2005) destaca a forte influência dos princípios positivistas em uma legislação que estabelecia que o estudo dos fenômenos naturais e de suas aplicações cotidianas deveria se orientar por métodos rigorosamente científicos, portanto, aproximando dessa forma a disciplina escolar das Ciências de referência. Essa é uma tensão muito presente nos discursos dos pesquisadores do ensino de Ciências Naturais (PEREIRA, 2012) e pauta as discussões em torno da disciplina Ciências como uma disciplina integrada na medida em que a postulação da não diferenciação das disciplinas científicas quanto ao ensino e aos seus conteúdos era justificada pelo caráter unitário e processual conferido pelo método científico (SANTOS, MENDES SOBRINHO, 2008, p. 34). Uma integração de diferentes campos do conhecimento que tinha por fundamento a ideia de que a integração se realizaria pelo ensino/aprendizagem dos processos básicos das Ciências.

É fato que essa compreensão tem sido problematizada principalmente a partir das reflexões produzidas no campo da História e da Filosofia das Ciências (BAZZO (1998); (FOUREZ, 1995); LOPES (1999); FERREIRA (2005)), dentre outros. No entanto, a interdisciplinaridade permanece como um signifiante importante nos discursos educacionais. Em geral, ela é apresentada como um princípio que favorece uma abordagem menos fragmentada e menos descontextualizada do ensino e mais apropriada para instrumentalizar os alunos para atuar em frente à complexidade da vida contemporânea. É esse aparente consenso que o aporte teórico com que temos operado nos permite desconstruir, identificando sentidos de interdisciplinaridade produzidos em formações discursivas, catalisando demandas muito diferenciadas.

Em geral, os pesquisadores que defendem uma abordagem de ensino que privilegie as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) assumem uma perspectiva de interdisciplinaridade que extrapola a mera integração/interlocação com as Ciências da Natureza. Bazzo (1998), por exemplo, entende que o ensino em uma abordagem CTS não pode deixar de fora a interlocação com as Ciências

Humanas. O autor defende uma perspectiva ampliada de interdisciplinaridade que não está contemplada em outros discursos que também defendem a interdisciplinaridade e uma abordagem CTS como por exemplo, Portela e Higa (2008) que, discutindo a importância do ensino de Ciências nos anos iniciais de escolaridade e assumindo um enfoque CTS, defendem a ampliação dos conteúdos da Física que, segundo as autoras, não recebe o devido destaque nesse nível de ensino, sendo privilegiados os conteúdos da Biologia.

A mesma lógica pode ser encontrada em Ferreira Junior et al (2008), autores que associam o privilégio concedido aos conteúdos da Biologia às concepções das professoras dos anos iniciais sobre o ensino de Ciências e seus conteúdos, sem contudo aprofundarem de que forma o processo de escolarização dos conhecimentos científicos favorece o que entendem como privilégio da Biologia. Na mesma linha de raciocínio, Klippel et al (2009) concluem que a visão distorcida que professores e professoras teriam da Ciência contribui para que os fenômenos biológicos sejam mais identificados como conteúdos da disciplina do que os fenômenos físicos, químicos, astronômicos e geofísicos.

As considerações desenvolvidas nos trabalhos de Klippel et al (2009) e de Portela e Higa (2008), exemplificam a disputa por espaço das disciplinas de referência no currículo (LOPES, 2008). Um discurso que reforça a compreensão de que a construção de legitimidade dessas disciplinas passa também pelo *status* que elas assumem no currículo escolar. A referência deixa explícita a dinâmica conflituosa existente entre as diferentes disciplinas científicas que, relacionadas a outras demandas, influenciam a constituição da disciplina escolar. Para além das especificidades epistemológicas de cada campo do conhecimento, entendemos que esses discursos articulam demandas diferenciadas em torno do significativo interdisciplinaridade, o que nos permite caracterizá-lo como um significativo flutuante. Nesses discursos, uma perspectiva interdisciplinar é articulada como um antídoto a um ensino fragmentado e descontextualizado, que compromete a qualidade da educação. Dessa forma, é possível pensar que se trata de um significativo que carrega sentidos muito diferenciados e que tendem a preencher o significativo vazio qualidade da educação. Uma qualidade da educação significada em torno do ensino, melhor dizendo, submetida ao ensino (MACEDO, 2012).

A ideia de demanda, defendida por Laclau e Mouffe (2010), é importante para entender a hegemonia do discurso em defesa da qualidade da educação. Essa hegemonia, segundo os autores, é resultado da proliferação de sentidos na cadeia de equivalência. É isso que permite que demandas diferenciadas se articulem sem perder aquilo que tem de específico. Nos trabalhos citados, é possível perceber que a defesa da interdisciplinaridade não elimina a defesa por maior espaço no currículo para disciplinas das ciências naturais, fazendo valer a importância atribuída aos seus conteúdos específicos. Essa dinâmica também expressa as tensões existentes em torno de propostas interdisciplinares e os diferentes significados que flutuam de forma a preencher esse significante.

Por outro lado, os sentidos atribuídos à interdisciplinaridade também estão em disputa naqueles discursos que defendem um ensino mais contextualizado e que também têm implicações na defesa de território para cada campo disciplinar específico no bojo daquilo que passou a ser denominado Ciências Naturais. Assim, ainda que historicamente, no Ensino Fundamental, a disciplina Ciências tenha prevalecido como uma disciplina integrada, em que conteúdos das diferentes disciplinas científicas são mesclados e inter-relacionados a aspectos da vida cotidiana, perdendo, dessa forma, parte da sua identificação original, a sua organização assume o aspecto de colagem que, dependendo do contexto específico, pode expressar uma maior ou menor identificação com as disciplinas de referência. Com Lopes e Macedo (2002), temos procurado pensá-las como mesclas. São Discursos híbridos que expressam tentativas de integração curricular que não resultam necessariamente em destruição da lógica disciplinar, mas que incorporam as problematizações a essa lógica na medida em que assumem que ela compromete a qualidade do ensino, que aqui é reduzido à educação (MACEDO, 2012), sem, contudo, deixar de preservar aquilo que é constituído como essencial para a manutenção do campo disciplinar específico. Nessa perspectiva, a disciplina escolar continua sendo pensada a partir de demandas particulares.

Em movimento similar, no campo discursivo da Geografia, em relação às políticas de currículo para o Ensino Médio, as discussões sobre a interdisciplinaridade tendem, simultaneamente, a operar na produção de sentidos que apoiam tanto o discurso do currículo integrado quanto o do currículo disciplinar. Entendemos que tais sentidos decorrem de processos de negociação e são

marcados pelo que Goodson (1997) chama de busca por status, prestígio, território e legitimação no currículo oficial. Assim, são tensionadas perspectivas de defesa do campo disciplinar num cenário em que também são produzidos sentidos que favorecem interpretações capazes de embasar ideias contrárias ao próprio currículo disciplinar, como é o caso do discurso do currículo integrado.

Assim, no âmbito da política de currículo para o Ensino Médio e, em especial, na área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, o discurso do currículo integrado possui contornos e matizes específicos. Discursos como os que deram base à organização da disciplina estudos sociais, na década de 1970; ideias como a de que há uma predisposição facilitadora à integração curricular na Área de Ciências Humanas, uma vez que é suposto que suas disciplinas componentes (Sociologia, Geografia, História e Filosofia) possuem temas/objetos em comum (como o Homem, a Sociedade, a Cultura, a Política e a Economia) tendem a produzir sentidos de apoio à proposta de integração curricular.

A interdisciplinaridade é colocada como um dos mecanismos de base à proposta de integração curricular, juntamente com a contextualização, as competências e as tecnologias. Tais mecanismos são pensados em diferentes textos da política, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), como capazes de levar a cabo a integração do currículo. No entanto, apesar de propostos tais elementos integradores, a perspectiva interdisciplinar ganha centralidade na área de Ciências Humanas (COSTA e LOPES, 2011), podendo ser interpretada como sinônimo de integração curricular, dada sua ressonância, ou possibilidade de articulação, a sentidos de campos disciplinares como o da Geografia.

Analisando os referidos textos, buscamos compreender os documentos oficiais, chamando a atenção para o embate entre os discursos do currículo integrado e do currículo disciplinar. Atentamos para os textos voltados à disciplina Geografia, visando compreender os processos de significação da perspectiva do currículo integrado. Argumentamos que, se no texto comum a todas as disciplinas da área de humanas a interdisciplinaridade é projetada como um elemento supradisciplinar, ou seja, que deveria operar para além das disciplinas, integrando-

as no currículo, nos textos específicos para Geografia, a interdisciplinaridade é interpretada como uma propriedade ou vantagem da própria disciplina, como uma marca do conhecimento geográfico. Por esta via, são apropriadas discussões do campo científico da Geografia, como a História do Pensamento Geográfico (HPG) e demais discussões voltadas à formação da epistemologia geográfica. Tais discussões tendem a ser configuradas como forma de justificar a legitimidade curricular da disciplina, uma vez que, no contexto da proposta de integração curricular, a disciplina se estabelecerá com certa vantagem. Diferentes tradições, filiações, perspectivas e, principalmente, interpretações de mundo, educação, conhecimento e currículo estão em conflito nesse cenário.

Chamamos a atenção para os trabalhos de Goodson (1983) ao argumentar a tendência à utilização de perspectivas mais acadêmicas e científicas do conhecimento com vistas à legitimação de uma disciplina no currículo escolar. Para o autor, tal tendência se deve ao maior prestígio e legitimidade social do conhecimento científico diante do conhecimento escolar. No caso das Ciências, a defesa da interdisciplinaridade aparece como argumento nos textos que criticam a ênfase dada à Biologia em detrimento das outras Ciências da Natureza que, por sua vez, reivindicam território afirmando seu prestígio e legitimidade social no mundo contemporâneo. No caso da Geografia, percebemos que sentidos de interdisciplinaridade, produzidos no meio acadêmico, são articulados pela comunidade disciplinar de ensino de Geografia para sustentar as discussões sobre interdisciplinaridade.

A esse respeito, chamamos a atenção, por exemplo, ao tratamento dado a questões voltadas à epistemologia da Geografia. Estudos como os de Gomes (2007) acenam para tradições do pensar geográfico, como é o caso da dualidade que caracteriza a gênese da disciplina, a fundação do que se poderia considerar como suas abordagens humana e física, respectivamente, mobilizadas e organizadas com maior rigor nos trabalhos de Ritter e Humboldt. Segundo Gomes (2007), tal dicotomia se sustenta em diferentes períodos e correntes teóricas pelas quais vem passando o conhecimento científico geográfico, sendo os enfoques humano e físico reproduzidos e reiterados por diferentes pensadores da Geografia, em diferentes momentos e correntes teóricas.

Autores como Pereira (1989) colocam que esta configuração peculiar da Geografia lhe confere um caráter interdisciplinar próprio. A autora argumenta que a Geografia é uma ciência em que se encontram tanto os conhecimentos sobre as Ciências da natureza, como sobre os das Ciências Humanas. Em perspectiva similar à de Pereira (1989), Andrade (1987), ao reiterar o caráter interdisciplinar da Geografia, argumenta que o enfoque dos estudos nas relações entre a sociedade e a natureza faz com que esta disciplina possua áreas em comum com os dois grandes grupos científicos: as Ciências Sociais e as Ciências Naturais. Moreira (2006) pondera que, se o objeto da Geografia consiste no estudo da relação homem-meio, esta ciência abarca tudo, visto que nada estaria fora de tal relação. Nesse sentido, o autor discute a Geografia como um campo elástico e eclético, no qual se mesclam todas as Ciências.

Trabalhos dedicados ao campo da HPG, tais como os de Moreira (2006; 2007) e Gomes (2007), assinalam o fato de que, apesar de ter passado por sucessivas etapas paradigmáticas, o pensamento geográfico sempre esteve marcado pelo viés interdisciplinar. Argumentamos que estes sentidos se destacam no campo científico da Geografia e se apresentam como potência também em outros contextos que não só são da Geografia científica. Por este motivo, defendemos que tais discursos são igualmente apropriados nas discussões sobre o ensino da disciplina quando desenvolvidas em um contexto em que a perspectiva interdisciplinar é colocada em xeque. Assim como, no campo científico o enfoque interdisciplinar da Geografia não tende a ser visto como um problema, mas uma vantagem diante de outras ciências, dada sua suposta capacidade em operar de modo complexo na resolução de problemas científicos, no campo do ensino de Geografia, a noção de interdisciplinaridade também é pensada como algo inerente, característico, ao conhecimento geográfico. Por esta via, diferentes produções defendem propostas de ensino de Geografia voltadas para o *estudo do meio* (FURLAN, 2005; PONTUSCHKA *et al.* 2007) e para o ensino por *conceitos* (COUTO, 2005; CAVALCANTI, 2005), que consistem, por sua vez, em perspectivas de ensino baseado num enfoque interdisciplinar que é geográfico.

Ganham destaque, também, discussões como as que privilegiam o ensino de Geografia baseado no que tende a ser pensado como o seu conceito principal, o *espaço geográfico*, como em Pontuschka *et al.* (2007), que defende o referido

conceito como gerador de condições de integração para as demais disciplinas. Já Compiani (2009), com maior preocupação a uma suposta leitura de globalização e complexidade do mundo atual, enfatiza a importância de que o ensino seja alinhado às expectativas do mundo profissional/produtivo, o que demandaria o enfoque interdisciplinar. Preocupada com o rigor científico para com a educação escolar, Castellar (2005), apesar de pensar as disciplinas escolar e científica como distintas, reitera o conhecimento acadêmico como norte para a produção do conhecimento escolar. Em abordagem similar, Suertegaray (2002) insere que o afastamento do campo científico, interpretado como possuidor de uma dinâmica integrada, justifica parte dos problemas da educação geográfica na escola. Consideramos que estes sentidos do campo acadêmico da Geografia colaboram para a mobilização de um discurso que tende a circular no contexto específico do ensino da disciplina escolar.

Nessa perspectiva, ao alçar centralidade na Geografia, o discurso interdisciplinar, ainda que tentando plasmar questões e discussões de diferentes campos, como o escolar e o acadêmico/científico, viabiliza, embora significando, de forma particular, o reforço a discursos como o do currículo integrado, presente nos textos/políticas em que se constituem os PCNEM e as OCNEM. Ao longo de tais textos oficiais, nos documentos específicos para Geografia, é possível interpretar a apropriação disciplinar da perspectiva de interdisciplinaridade proposta para toda a área. Assim, se por um lado, a interdisciplinaridade, em trechos voltados para todas as disciplinas, é proposta como via de integração curricular, nos textos exclusivos da Geografia, não só é reforçado o currículo disciplinar, como é projetado o conceito de *espaço geográfico*, pressuposto como interdisciplinar *per se* (BRASIL, 1999). Também é conjecturada uma visão de Geografia como saber eminentemente interdisciplinar e argumenta-se, nesse sentido, que seu objeto estaria disperso entre as disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas (BRASIL, 1999). Também é reiterada, como uma marca da Geografia, o esforço interdisciplinar para com o pensamento e análise sobre o espaço. Em outros trechos, a Geografia é defendida como um campo do conhecimento capaz de romper com a visão fragmentada e apartada da realidade. Com vistas à ruptura com uma suposta visão estanque, argumenta-se que a reflexão geográfica se desdobra num trabalho coletivo que se desenvolve a partir do conhecimento do conhecimento de outras áreas (BRASIL, 1999).

No texto das OCNEM (2006), permanece o enfoque interdisciplinar vinculando-o à necessidade de uma educação voltada à resolução de problemas científicos e, ainda, é enfatizada a importância da transposição didática do conhecimento científico para o contexto escolar. No tocante às tensões encerradas no campo discursivo do ensino de Geografia no nível médio, chamamos a atenção para a atuação da comunidade disciplinar de ensino de Geografia em sua *performance* em produzir sentidos para as políticas, tanto no desenvolvimento de pesquisas universitárias, na ministração de cursos de formação inicial e continuada de professores quanto na atuação como consultores nos mais distintos projetos. Argumentamos que a atuação da comunidade em diferentes espaços tempos leva à circulação de sentidos do discurso acadêmico e científico em diferentes contextos políticos.

Tendo em vistas estas discussões, apoiamos-nos em Laclau (2005), ao entendermos que, no processo de hegemonização de um discurso, uma demanda passa a se esvaziar de seus sentidos e significados anteriores, como se despreendendo de sua referência anterior. É nessa condição de vagueza simbólica, de imprecisão sobre seus sentidos, que reside a possibilidade maior de tentativa de representação do 'todo social', pois é impossível representar uma totalidade de forma direta, uma vez que o todo é composto por elementos heterogêneos entre si.

Dessa forma, argumentamos que a noção de interdisciplinaridade funciona de forma ambivalente na política em destaque, reiterando simultaneamente a integração e a manutenção do currículo disciplinar e, assim, gerando a sensação de equivalência ou consenso (LOPES, 2011). A flutuação do significante interdisciplinaridade se desenvolve de modo a tentar satisfazer demandas de diferentes e, por vezes, antagônicos grupos, ainda que, para isso, na busca pela equivalência entre diferentes demandas, suas diferenças sejam atenuadas e redefinidas como algo similar ou idêntico. Formas disciplinares de buscar a estabilização em um cenário que pode ser entendido como ameaçador às disciplinas.

Finalizando

Retomamos a problematização da interdisciplinaridade como solução *a priori* para as deficiências do ensino, como condição para a realização de uma educação de qualidade. Neste texto, procuramos abordar a complexidade no âmbito de duas disciplinas, que, teoricamente, emergem no contexto escolar, para dar conta das especificidades do ensino, e nessa lógica carregariam em si uma dimensão interdisciplinar.

Diante do que foi discutido, concordamos com Lopes e Macedo (2011b) ao argumentarem que, apesar de serem pensadas como versões pedagogizadas para fins educacionais, as disciplinas escolares tendem a ser apreendidas como extensões do saber de referência (acadêmico-científico) e a sofrer com as tentativas de colonização das lógicas e finalidades sociais destes saberes. Tal tendência, oportunizada pela busca por *status* e estabilidade curricular, contribui para que as disciplinas escolares sejam criticadas e avaliadas a partir de critérios do campo científico, que são constituídos e operam com foco em finalidades sociais dissonantes, ao menos em sua maioria, as da escola. É nesse cenário, a partir dessas discussões, que as disciplinas escolares têm sua organização influenciada pelas disciplinas de referência e, conseqüentemente, são ponderadas as possibilidades de integração.

Diante da ideia de que o conhecimento escolar está subordinado ao científico, críticas desdobradas no (e para o) contexto científico tendem a ser difundidas no contexto escolar e, por conseguinte, a produzir sentidos capazes de influenciar na produção das políticas/textos/discursos. Apoiamos-nos em Lopes e Macedo (2011b) na defesa de que, embora estejam operando na relação com um mesmo mecanismo simbólico, o nome da disciplina, as disciplinas escolares e científicas são construções discursivas distintas, com significações de lógicas, estruturas e finalidades sociais diferenciadas. Isso não quer dizer que não haja lutas e disputas pela hegemonia na significação do que deve ser ensinado, o que deve constar como corpo de conhecimentos, seus limites epistemológicos, profissionais e também a quais finalidades tais saberes devem atender na sociedade.

Ao longo de nossas investigações, as tensões em torno do significativo interdisciplinaridade são analisadas como tentativas de representação, tanto de grupos articulados em torno de questões ligadas a determinada concepção de

currículo integrado e, conseqüentemente, de sociedade e educação, como de grupos envolvidos com os campos disciplinares que, atuando na política, produzem sentidos disciplinares a significantes que, em outros contextos, podem ser vistos e, pretensamente utilizados, como forma de criticar o currículo disciplinar. Tais tensões não começam e terminam nos textos, mas, ao contrário, os textos são parte dos conflitos mobilizados na busca pela hegemonia. Fechamos este texto chamando a atenção para o fato de que as tensões sobre o currículo integrado e o disciplinar estão presentes nas discussões curriculares e não são exclusivas de um nível de ensino. Essas tensões nos permitem pensar sobre as diferentes formas de interpretar as finalidades do currículo integrado e do disciplinar. Apesar de considerar o potencial de tais discussões em influenciar todo o campo da educação, não partilhamos da visão de que de que a escola possa ser saturada ou colonizada por tais tensões. Ao contrário, pensamos que as comunidades disciplinares, e interdisciplinares, e as articulações políticas do contexto escolar, são produtoras de sentidos que também influenciam o campo discursivo da educação, do ensino de Geografia e de Ciências, buscando, como em todo o terreno da política, a hegemonia de perspectivas que, contextualmente, são consideradas as melhores. Tal visão nos permite concordar com Lopes e Macedo (2011b) na ideia de que as disciplinas são construções discursivas que se sustentam em articulações provisórias e, portanto, não possuem um saber essencial, apesar de as lutas pela significação última das disciplinas, como vimos ao longo deste texto, não cessarem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. de. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987

AULER, D. Enfoque CTS: pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência & Ensino**, v. 1, nº especial, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/viewFile/147/109>>. Acesso em: 30 jun. 2010.

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade. E o contexto da educação tecnológica.** Florianópolis: UFSC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4 v. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 30 jan. 2012.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 30 jan. 2012.

BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (Orgs.). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 35-51.

CASTELLAR, S. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia. In: CASTELLAR, S. (org.) **Educação geográfica: teorias e práticas docentes.** São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALCANTI, L. de S. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes.** São Paulo: Contexto, 2005.

COMPIANI, M. Ensaio de interdisciplinaridade no ensino fundamental com Geologia/ GeoCiências. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U (orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa.** São Paulo: Contexto, 2009. 3ª Ed.

COSTA, H.H.C.; LOPES, A. C. Integração, Interdisciplinaridade e Geografia em Propostas Curriculares Nacionais. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. **Discursos nas políticas de Currículo.** Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

COUTO, M. A. C. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELLAR, Sônia (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes.** São Paulo: Contexto, 2005.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

FERREIRA JUNIOR et al. A prática de professoras das séries iniciais nas aulas de Ciências após um curso de formação continuada. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 7, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://www.foco.fae.ufmg.br/viiienpec/index.php/enpec/viiienpec/paper/viewFile/573/14>>. Acesso em 6 fev. 2010.

FERREIRA, M. S. **A história da disciplina escolar Ciências no colégio Pedro II (1960-1980)**. 2005. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FOUREZ, G.. Crise no ensino de Ciências? **Investigações em ensino de Ciências**. V. 8, n.2, pp. 109-123, 2003. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol8/n2/v8_n2_a1.html>. Acesso em: 11 ago. 2010.

FURLAN, S. A. Projetos de estudo em Biogeografia: Uma abordagem significativa da construção de projetos. In: CASTELLAR, S. (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

GOMES, P. C. da C. **Geografia e Modernidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

GOODSON, I. F **School Subject and Curriculum Change: Studies in the Social History of Curriculum**. London: Croom Helm, 1983.

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

KLIPPEL, C. C. et al. A Física como uma Ciência Natural na visão dos alunos de Pedagogia. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 7, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://www.foco.fae.ufmg.br/viiienpec/index.php/enpec/viiienpec/paper/viewFile/336/428>> Acesso em 6 fev. 2010.

LACLAU, E. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFLE, C.(Edit). **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998, p. 97-136.

_____. Universalismo, particularismo e a questão da identidade. In: MENDES, C. (Coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 229-250.

_____. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

_____. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL Jr., A.; BURITY, J. de A (Org.). **Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social**. São Paulo: Annablume, 2006, p. 21- 37.

_____ ; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia**. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2010.

_____. Emancipação e Diferença. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LAVAQUI, V.; BATISTA, I. L. Interdisciplinaridade em ensino de Ciências e de matemática no ensino médio. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 3, p. 399-420, 2007.

LOPES, A.C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, p. 109-118, mai./ago. 2004a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 20. abr. 2008.

_____. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e Matemática. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo de Ciências em debate**. São Paulo: Papyrus, 2004b, p. 45- 75.

_____. Políticas de currículo: tensões entre recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.htm>>. Acesso em: 30. mar. 2008.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf> >. Acesso em: 20. mai. 2008.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

_____. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? **Texto apresentado no âmbito do projeto Pensar a educação, pensar o Brasil**, UFMG, 2010, no prelo.

_____. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: Alice Casimiro Lopes; Rosanne E. Dias; Rozana Abreu. (Org.). **Discursos nas políticas de currículo**. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet Editora / Faperj, 2011, v. 1, p. 19-45.

_____; MACEDO, E. Sobre a organização e os tradutores. In: LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011a, p. 7- 14.

_____; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____; MACEDO, E. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das Ciências. In: _____; _____. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 73-94.

_____. Currículo e competência. In: Lopes, Alice C.; _____ (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 115-143.

_____. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de Ciências. In: LOPES, A. C.; _____. (Orgs.). **Currículo de Ciências em debate**. São Paulo: Papyrus, 2004, p. 94-120.

_____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez., 2012.

_____. Como a diferença passa do centro a margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.

MENDONÇA, D. de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n. 03, p. 249-258, set/dez 2007.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C. (Coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 410-430.

PEREIRA, R. M. F. do A. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna**. Florianópolis: EdUFSC, 1989.

PEREIRA, T. V. **Analisando alternativas para o ensino de Ciências Naturais: uma abordagem pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I. CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTELA, C. D. P.; HIGA, I. Os estudos sobre ensino de Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências s**, 6, 2007, Florianópolis, Anais. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008. 1 CD-ROM.

RICARDO, E. C. Educação CTSA: obstáculos e possibilidades para sua implementação no contexto escolar. **Ciência & Ensino**, v. 1, n. especial, Nov. 2007. Disponível em: <<http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/160/113>>. Acesso em 30 jun. 2010.

SANTOS, A. R. dos R.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. O ensino de Ciências Naturais nas Séries Iniciais: tendências atuais. In: **Práticas Pedagógicas em Ciências Naturais: abordagens na Escola Fundamental**. Teresina: EDUFPI, 2008,

p. 27- 60.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia Física(?) Geografia Ambiental(?) ou Geografia e Ambiente(?). In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.) **Epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba: EdUFPR, 2002.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.** [on line]. vol.13, n.39, p. 545-554, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2010.

Hugo Heleno Camilo Costa é Licenciado em Geografia e Mestrando em Educação pelo Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Professor da Faculdade de Educação da UERJ. Email: hugoguimel@yahoo.com.br

Talita Vidal Pereira Licenciada em Química e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Professora da adjunta Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ. E-mail: p.talitavidal@gmail.com