



APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE OS SENTIDOS DE GEOGRAFIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO DE “ATUALIDADES”

JÉSSICA DA SILVA RODRIGUES CECIM¹

Resumo: Este trabalho insere-se no campo dos estudos de currículo sob a perspectiva da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (1996) e tem enquanto objetivo compreender as demandas curriculares geradas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM – Brasil, 1999) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2016) no que se refere a um sentido de Geografia que pode ser levado, no contexto da prática (BALL, 1994), a um ensino de “atualidades” no Ensino Médio. As atualidades, portanto, mesmo não aparecendo enquanto componente curricular oficial da Geografia, aparecem ressignificadas dentro da sala de aula como uma demanda de documentos curriculares. Nosso foco, neste trabalho, será baseado, sobretudo, em uma leitura realizada nos PCNem, dado que é o documento que ainda pauta os currículos nacionais e em uma leitura inicial da BNCC tensionando as expectativas em relação e esse documento.

Palavras-chave: Currículo; Atualidades; PCNEM, BNCC

Abstract: This paper is in the field of curriculum studies from the perspective of Laclau and Mouffe's Theory of Discourse (1996) and aims to understand the curricular demands generated from the National Curricular Parameters for High School (PCNem - Brasil, 1999) and the National Curricular Common Base (BNCC - Brasil, 2016) in what refers to a signification of Geography that can be taken, in the context of the practice (BALL, 1994), to a teaching of "current events" in High School. The current events, therefore, not even appearing as an official curricular component of Geography, appear ressignified within the classroom as a demand for curricular documents. Our focus, in this paper, will be based, above all, on a reading carried out in NCP for High School, since it is the document that still guides national curricula and a inicial reading of the BNCC stressing the expectations in relation and this document

Key-words: Curriculum; Current Events; PCNEM, BNCC

1 – Introdução

Este trabalho insere-se no campo dos estudos curriculares sob o prisma da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (1996). Após observações realizadas durante um estágio de Geografia no Ensino Médio, surgem inquietações no que se refere à presença de conteúdos denominados de “atualidades” durante as aulas, sobretudo, no terceiro ano do referido ciclo.

¹ - Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Campinas. E-mail de contato: jcecim@gmail.com



A presença do conteúdo de atualidades é trazida para aula, em uma primeira análise, a partir de demandas levantadas pelos alunos, que ao acompanharem os noticiários na televisão, bem como na internet por meio de redes sociais, chegam às aulas carregados de uma série de questionamentos sobre os temas e acontecimentos que percorrem na mídia de modo geral. Aos professores de Geografia cabe, portanto, a tarefa de responder a todas as perguntas, mesmo que nem sempre com a premissa de trazer à tona a dialogia entre esses acontecimentos e os conteúdos geográficos, sejam eles conceituais, procedimentais ou atitudinais.

Para sobre o professor de Geografia, dessa forma, um imaginário de professor onisciente acerca das principais transformações do mundo em que vivemos. Acredita-se que a presença da Geopolítica nas aulas de Geografia, ao trazer conteúdos que dizem respeito às relações territoriais envolvendo os Estados Nacionais, sobretudo, em um contexto internacional, acabam por, muitas vezes, se confundirem com outros acontecimentos diários registrados pela mídia, reforçando o discurso da Geografia enquanto uma “ciência do presente”, como consta nos PCNEM (BRASIL, 1999, p. 30).

Surge então o questionamento: essa carga de acontecimentos cotidianos veiculados pela mídia e levados às aulas de Geografia trata-se de um princípio contido nos currículos de Geografia ou é proveniente de outros instrumentos de currículo, como o Enem e vestibulares? Nosso foco neste artigo é analisar como as atualidades podem aparecer, mesmo que de maneira diluída no currículo, a partir da análise da superfície textual dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conferindo, dessa forma, um sentido de Geografia Escolar a ser ensinado nos espaços de aprendizagem. Em seguida, será apresentada uma leitura inicial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua última versão com as mesmas prerrogativas.

Por “atualidades” entendemos todos aqueles conteúdos/temas que são lançados na mídia diariamente e que, alcançando repercussão significativa, apresentam grandes chances de serem cobrados nos vestibulares e Enem. As atualidades, portanto, mesmo não aparecendo enquanto componente curricular oficial da Geografia, aparecem ressignificadas dentro da sala de aula como uma



demanda de documentos curriculares. De acordo com Callai (1999, p. 65) a palavra “atualidades” é uma das mais elencadas pelos alunos quando são questionados acerca de qual é o objeto de estudo da Geografia. Segundo a autora, prevalece um sentido de Geografia pautada em curiosidades, acontecimentos e atualidades, que podem ser transmitidos pelos meios de comunicação de modo bastante eficiente.

Como supracitado, optamos, enquanto recorte, por analisar Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNem), visto que, mesmo com os últimos ajustes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os PCNem ainda pautam os currículos nacionais. Em relação à BNCC, faremos uma análise introdutória da última versão deste documento disponível para consulta em sua plataforma online².

2 – Desenvolvimento

Teoria do Discurso e Superfície Textual

As discussões acerca da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (1996) se introduzem no contexto dos estudos pós-estruturalistas, os quais têm suas principais críticas direcionadas ao essencialismo. A corrente pós-estruturalista rejeita a visão de uma objetividade extradiscursiva, acreditando que “(...) não apenas o conhecimento, mas a própria realidade investigada pela ciência é produzida discursivamente” (OLIVEIRA et al, 2013, p. 1330).

De acordo com Howarth (2005 *apud* Oliveira et al., 2013), a própria Teoria deve ser encarada como discurso intrinsecamente contingencial, logo, podemos afirmar que os métodos de pesquisa são em si mesmos discursos – e, portanto, não são neutros, nem universais - e propõe questionar a naturalidade, ou essencialidade, da realidade e das regras que a constituem.

Tendo-se em vista a Teoria do Discurso, optamos por dialogar nosso método com uma metodologia de análise do discurso que lhe fosse coerente. À vista disto,

² Disponível em: > <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/><. Acesso no primeiro semestre de 2017.



recorremos aos estudos de Fairclough (2001) que opera a partir da chamada “superfície textual”.

Segundo essa perspectiva, entendemos que o exercício da análise do discurso se faz na superfície textual, na qual são encontradas marcas ou pistas deixadas pelos processos sociais de produção de sentidos (ROCHA, 2008). Fairclough (2001) propõe a Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada (ACDTO) que, de acordo com Rocha (2008, p. 55):

(...) permite o colocar em evidência a dimensão temporal dos sentidos, isto é, o caráter contingencial dos textos; um entendimento da dinâmica intertextual inscrita na produção, distribuição e consumo dos sentidos que corresponde à prática discursiva. Isto é, as práticas discursivas determinam e são determinadas por mudanças sociais do discurso.

O autor irá travar discussões relacionadas à intertextualidade de Bakhtin, entendida a partir do reconhecimento de que todo texto é marcado temporalmente por falantes anteriores a ele. Seus estudos também relacionam a intertextualidade e a hegemonia, bem como com a evidenciação das relações de poder na produção e circulação de discursos que aparecem enquanto marcas textuais dos diversos textos produzidos (Ibdem, p. 56).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados em 1999, surgem como consequência da formulação de um “novo Ensino Médio”, baseado nas premissas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI com princípio do “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser” (BRASIL, 1999, p. 14).

Os PCNEM, em suas bases legais, discorrem acerca de um currículo preocupado, sobretudo, com o mundo do trabalho e com o desenvolvimento do “cidadão”. Dois conceitos-chave ocupam espaço de destaque no discurso regulativo do documento: a interdisciplinaridade, de modo que o aluno não se depare com



conteúdos compartimentados e a contextualização, que prioriza a criação de uma relação entre o sujeito e o objeto de estudo.

No que se refere à interdisciplinaridade, o documento traz uma discussão que dialoga Piaget e suas estruturas adjacentes, Vigotsky para discorrer acerca da existência de uma interdependência entre o desenvolvimento de conteúdos cognitivos e a aprendizagem dos conteúdos curriculares e, por fim, Chervel para discutir a história das disciplinas escolares na perspectiva da “solidariedade didática”.

A interdisciplinaridade, dessa forma, é trazida como uma necessidade, bem como a responsável por manter a disciplinaridade em um currículo transdisciplinar. De acordo com o documento, a interdisciplinaridade não deve ser entendida enquanto uma justaposição de disciplina e nem ser incumbida de diluí-las no currículo.

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que **todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos**, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos do conhecer.

Pois até mesmo essa “interdisciplinaridade singela” é importante para que os alunos aprendam a olhar **o mesmo objeto sob perspectivas diferentes**.

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um **eixo integrador**, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. (...) a interdisciplinaridade **não dilui as disciplinas**, ao contrário, mantém sua individualidade. (BRASIL, 1999, p. 75-76, grifo nosso).

No que se refere a essa questão, Costa e Lopes (2011) discute a relação entre interdisciplinaridade e a área de Ciências Humanas, mais especificamente, entre a interdisciplinaridade e a Geografia. O conceito de “interdisciplinaridade”, sob a ótica dos estudos da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (1996), é tratado



enquanto um *significante vazio*³. De acordo com Costa e Lopes (2011), nos estudos acerca dos conhecimentos científico-geográficos, a Geografia é encarada enquanto epistemologicamente interdisciplinar, o que lhe garante uma vantagem em um contexto de integração disciplinar, segundo a comunidade geográfica.

Discursos científicos que focalizam a interdisciplinaridade como algo imanente à Geografia, tendem a atuar de forma a embasar a estabilidade disciplinar no currículo, tendo em vista legar maior prestígio e destaque à mesma, num contexto em que, por exemplo, a demanda por um currículo integrado, via “interdisciplinaridade”, seria facilmente bem atendida pela Geografia, dada à sua predisposição facilitadora à integração (COSTA e LOPES, 2011, p. 81).

Dentro das proposições desse trabalho, conceber o discurso da interdisciplinaridade nos PCNEM e assumir o caráter interdisciplinar incorporado pela Geografia enquanto ciência geográfica se trata de importante movimento de compreensão das atualidades enquanto uma possibilidade de demanda curricular da disciplina geográfica escolar.

Ao trabalhar nessa perspectiva, um único tema – que pode ser encarado enquanto uma “situação problema” – pode exigir as contribuições de mais de uma disciplina para a sua compreensão e, neste caso, podemos levantar o questionamento: que disciplina, se não a Geografia, poderia ser a mais indicada para atuar de maneira interdisciplinar frente a determinado conteúdo?

Se quisermos, por exemplo, pensar no conflito EUA-Iraque, um tema que faz parte do currículo da Geografia Escolar, em que medida nossa maneira de lidar com esse conteúdo sob a lente da Geopolítica é realizada a partir de uma leitura mais abrangente sobre o tema, envolvendo outras áreas do conhecimento, como a geologia para entender a formação do petróleo e gás natural, a climatologia e a hidrografia para apreender outras formas de geração de energia que não se resumam aos combustíveis fósseis, ou ainda o avanço da tecnologia, sobretudo das tecnologias da informação para conceber as novas possibilidades de articulações entre elas em um contexto de disputas territoriais na contemporaneidade?

³ Também pode ser encontrado o termo “significante flutuante” em outras obras sob o prisma da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe.



Para além dessas questões, podemos ser ainda levados a pensar em até que ponto esses conteúdos ainda estão no escopo dos estudos geográficos e o quanto se aproximam mais de uma visão jornalística dos fatos (do onde, por que, como, quando, quem), se distanciando dos conteúdos propriamente geográficos – escolares.

Esse aspecto do interdisciplinar estaria atrelado à concepção do paradigma pós-fordista, a partir do qual é criada uma demanda por um ensino calcado em habilidades e competências mais complexas que seriam facilitadas cujo desenvolvimento seria possibilitado em um currículo de base integradora de disciplinas (COSTA e STRAFORINI, 2012, s/p).

No que tange à questão da contextualização e da educação para a vida, o documento coloca que “A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania” (BRASIL, 1999, p. 78), o que leva Lopes (2002) a discutir o significante “educação” enquanto permeado por princípios eficientistas.

Para a autora, a vida acaba por assumir uma dimensão voltada ao mundo do trabalho e às relações econômicas em uma dimensão especialmente produtiva em detrimento de uma dimensão cultural mais ampla.

A aprendizagem situada (contextualizada) é associada, nos PCNEM, à preocupação em retirar o aluno da condição de espectador passivo, em produzir uma aprendizagem significativa e em desenvolver o conhecimento espontâneo em direção ao conhecimento abstrato. Com constantes referências a Vigotsky e a Piaget, a contextualização nesses momentos aproxima-se mais da valorização dos saberes prévios dos alunos (LOPES, 2002, p. 391-392).

Apesar de não estarem envolvidos diretamente com muitas das situações noticiadas pela mídia e que se encaixam em nossa definição de “atualidades”, muitas dessas notícias podem atravessar o cotidiano dos alunos seja por meio de um comentário na família, em outros espaços do ambiente escolar que não as aulas de Geografia, na televisão e redes sociais, quando têm acesso a elas, ou ainda quando é possível relacioná-los ao seu dia a dia.



Ademais, se manter atualizado é coerente com o que se espera do indivíduo que se desenvolve sob o paradigma pós-fordista, visto que o desenvolvimento do pensamento divergente e crítico presente neste paradigma (Ibdem, p. 394), por exemplo, dialoga com um indivíduo preocupado com as questões que circulam pelo mundo, independente de sua escala, se global, regional ou local, visto que na totalidade, essas escalas se influenciam e funcionam de modo hibridizado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

As discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) têm se desenrolado, sobretudo, nos últimos quatro anos e ainda são muito recorrentes dados os recentes documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) na plataforma da Base Nacional⁴. A BNCC é prevista na Constituição de 1988 no artigo 210 (BRASIL, 1988) e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (BRASIL, 2014), é citada pelo menos quatro vezes. Em 2015 o documento começou a ser escrito, saindo em 2016 a sua primeira versão. Aguardamos, dessa forma, sua versão final para o Ensino Médio em análise pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que deverá encaminhar seu parecer para o Ministério da Educação.

Podemos, apesar desse aparente campo de incertezas acerca da BNCC, realizar algumas considerações sobre o documento. O primeiro diz respeito ao tensionamento acerca da existência de uma base comum a todo o país e de sua impossibilidade enquanto projeto homogeneizador curricular.

Segundo Cunha (2015), existência de uma base – uma política curricular – se realiza enquanto resultado de antagonismos e exclusões que se ancora na ideia de um fundamento último a partir da suposição de uma unidade essencial curricular responsável pela solução de todos os problemas que se referem à educação. A autora afirma ainda que “(...) a imposição de um centro em definitivo à educação (a todas as coisas) inscreve a tudo em uma homogeneidade, um reducionismo que incita a acreditar num mundo livre das relações de poder” (Ibdem, p. 579).

⁴ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.



Em diálogo com a autora, Sousa (2015) problematiza a BNCC enquanto uma política curricular que defende da hegemonia da ideia de currículo enquanto formador de identidade, de modo que a base nos diz qual o perfil de aluno deve se formar ao final da educação básica.

Embora os discursos tenham sido direcionados para significados como “formar para a cidadania”, “formar para a vida”, “formar para o trabalho”, dentre outros, constatamos que a BNC têm propostas de performance ao buscar definir conhecimentos essenciais para a formação dessa identidade consolidada nas articulações políticas em torno do movimento de construção de um currículo nacional (Ibdem, pp. 327).

Nesse sentido, Lopes (2015) argumenta que a história do currículo está marcada pelo imaginário de que seja possível existir uma base racional capaz de sustentar decisões sobre saberes e atividades de ensino, seja essa base formulada em função de princípios psicológicos, epistemológicos ou até mesmo emancipatórios. Dessa forma, de acordo com a autora, as finalidades sociais são modificadas “(...) formar o profissional adequado ao mercado trabalho, formar o sujeito crítico, formar o sujeito emancipado, o cidadão (...)” (Ibdem, p. 455), todavia as sucessivas tentativas de reter a significação se mantêm.

Na perspectiva da formação de identidades, trazida por Sousa (2015), e no que se refere ao nosso tema de estudo, procuramos, em uma primeira leitura, analisar a superfície textual do documento, sobretudo no que se refere às competências que se espera desenvolver a partir da implementação da base. Segundo o próprio documento:

Aprender a aprender, **saber lidar com a informação cada vez mais disponível**, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo (BRASIL, 2016, p. 17, grifo nosso).

Dessa forma, podemos nos questionar quais seriam as implicações da busca pela formação desse aluno “informado”, capaz de lidar com o contexto plural das



“culturas digitais” e quais seriam as implicações dessas premissas, sobretudo, nas aulas de Geografia. Por ora, claramente nos basta especular dada à situação de espera pelo documento definitivo, bem como pelos seus desdobramentos nas escolas. O que nos foge, neste momento, é a compreensão das possibilidades de atuação da BNCC no contexto da prática (BALL et al., 1992), mesmo que o texto deixe claras as suas diretrizes.

O documento também discorre acerca da superação de uma fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, produzindo, assim como nos PCNEM, o discurso a respeito da importância de se construir um currículo que promova “(...) o estímulo à sua aplicação [do conhecimento] na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende” (BRASIL, 2016, p. 17).

3 – Considerações Finais

No decorrer deste trabalho buscamos, de forma sucinta, levantar alguns questionamentos no que tange às possibilidades de sentidos de Geografia em documentos curriculares a partir do recorte das “atualidades”.

Dessa forma, intentamos direcionar nosso olhar para a superfície textual tanto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, quando para as competências anunciadas na Base Nacional Comum Curricular, na expectativa de enxergar como esses documentos poderiam supor um ensino de atualidades na Geografia Escolar a partir da formação de uma identidade de um aluno capaz de saber lidar com um mundo no qual as informações estão cada vez mais disponíveis e no qual há uma demanda de um “cidadão” capaz de atuar no mercado de trabalho de forma crítica e enquanto um solucionador de problemas.

No que tange aos PCNEM, apoiados nos trabalhos de autores – referência dos estudos de currículo na perspectiva da Teoria do Discurso (COSTA e LOPES, 2011, COSTA e STRAFORINI, 2012, CUNHA, 2015, SOUSA, 2015, entre outros), nos atentamos ao que consideramos dois grandes eixos presentes no currículo: a interdisciplinaridade e a contextualização. Ambos nos ajudam a pensar em como é



possível que os conteúdos de atualidades estejam presentes nas aulas de Geografia, mesmo que não exista, necessariamente, um tópico do currículo da Geografia Escolar destinada a elas.

A interdisciplinaridade, enquanto significativa, nos auxilia na compreensão de um dos modos da Geografia Escolar se manter no currículo, sobretudo, em um contexto de demanda por um currículo integrado. Dentro da própria disciplina, a interdisciplinaridade pode ser utilizada para justificar a forma factual (do como, onde, o que, por que, quando e quem) como os conteúdos são muitas vezes tratados.

A contextualização nos permite pensar nesse aluno que sai da condição de expectador passivo e se torna capaz de atuar em seu próprio cotidiano a partir de um processo crítico-reflexivo acerca de situações-problema vivenciadas. Novamente, as atualidades encontram espaço para sua existência a partir do momento em que permitem a esse sujeito relacionar os fatos mundiais com o seu contexto de vida, principalmente nas dimensões do trabalho e da cidadania, valorizadas pelos parâmetros (BRASIL, 1999).

A BNCC, por sua vez, na perspectiva de formação de identidades, nos leva a ponderar sobre que tipo de aluno deve ser formado a partir das competências trazidas pelo documento. Como esse aluno envolto em um mundo digital repleto de informações, capaz de assumir um caráter autônomo em suas tomadas de decisões se relaciona com os principais acontecimentos do sistema mundo e, para além disso, quais seriam as possibilidades dos sentidos de conhecimentos geográficos escolares que o auxiliariam nesse propósito?

Entendendo o currículo enquanto prática de significação ou enunciação de sentidos (LOPES e MACEDO, 2011), somos direcionados a compreender os questionamentos levantados neste trabalho enquanto possibilidades de apreensão das políticas curriculares enquanto espaço de disputas, os quais permitem, ou não, que algumas práticas se estabeleçam em sala de aula, mesmo que não anunciadas explicitamente nos currículos, como é o caso do ensino das atualidades nas aulas de Geografia. Essas práticas articulatórias criam brechas para que determinadas práticas se consolidem no ambiente escolar, mesmo que de forma precária e contingente.



4 – Referências Bibliográfica

BALL, S., BOWE, R., GOLD, A. Reforming education & changing school: case studies in policy sociology (192 pp.). Londres - Nova York: **Routledge**, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia no ensino médio. **Terra Livre**, nº 14. 1999.

COSTA, Hugo Heleno. LOPES, Alice Casimiro. Integração, Interdisciplinaridade e Geografia em propostas curriculares nacionais. IN: LOPES, Alice Casimiro, DIAS, Rosanne Evangelista, ABREU, Rozana Gomes de. Discursos nas Políticas de Currículo. **Quartet**, Rio de Janeiro, 2011.

_____. STRAFORINI, Rafael. O Ensino Médio e a disciplina geografia: uma leitura curricular a partir de uma escola pública de referência da cidade do Rio de Janeiro. **Encontro de Geógrafos da América Latina**. Observatório Geográfico da América Latina. Lima, 2012.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. CULTURA, CONTEXTO E A IMPOSSIBILIDADE DE UMA UNIDADE ESSENCIAL PARA O CURRÍCULO. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 575-587, set./dez. 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Editora UNB, Brasília, 2001.

HOWARTH, David. Applying discourse theory: the method of articulation. In: TORFING, Jacob; HOWARTH, David. **Identity, Policy and Governance**. New York: Palgrave, 2005

LACLAU, Ernesto. **Emancipación y Diferencia**. Buenos Aires: Difel, 1996.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400.

_____. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.



ENANPEGE

GEOGRAFIA, CIÊNCIA E POLÍTICA:

do pensamento à ação, da ação ao pensamento

De 12 a 15 de Outubro de 2017

Porto Alegre

_____MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson, OLIVEIRA, Anna Luiza. MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação e Realidade**. Vol. 38, nº 4. Porto Alegre, 2013.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

SOUSA, Jorge Luis Umbelino de. Currículo e projetos de formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance. **Espaço do Currículo**. Vv.8, n.3, p. 323-334, Setembro a Dezembro de 2015.