



SENTIDOS E LEGITIMIDADE PARA A GEOGRAFIA NOS REFERENCIAIS CURRICULARES FLUMINENSES

Philipe Braga André ¹
Zandor Gomes Mesquita ²

RESUMO

Findo o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as redes de ensino brasileiras colocaram-se em um processo de (re)elaboração de seus referenciais curriculares de forma a proceder uma tradução dos sentidos estabelecidos pelo documento norteador. Para a Geografia isso significou, no caso do ensino fundamental, em dialogar as disposições e tradições locais e desse campo de saber com aqueles sentidos que se pretendem hegemônicos pela base nacional. No caso do ensino médio, tratou-se de assegurar a existência da disciplina como autônoma, construindo sua legitimidade, bem como construir sentidos próprios sem que houvesse essa especificidade no documento de referência. Assim, o presente trabalho empreende uma análise do discurso sobre os documentos curriculares referenciais fluminense para compreender quais sentidos são construídos para a Geografia que se ensina nas escolas fluminenses, bem como identificar como é feita a construção da legitimidade dessa disciplina enquanto campo do saber autônomo.

Palavras-chave: BNCC, Currículo, Geografia, Rio de Janeiro.

ABSTRACT

Once the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brazilian National Common Core Curriculum, had been drawn up, Brazilian education networks began a process of (re)drawing up their curricular references in order to translate the meanings established by the guiding document. For Geography, this meant, in the case of primary education, dialoguing the local dispositions and traditions of this field of knowledge with those meanings intended to be hegemonic by the national common core. In the case of secondary education, it was a matter of ensuring the existence of the discipline as an autonomous one, building its legitimacy, as well as constructing its own meanings without there being this specificity in the reference document. This paper therefore undertakes a discourse analysis of Rio de Janeiro's reference curriculum documents in order to understand what meanings are constructed for the Geography that is taught in Rio de Janeiro's schools, as well as to identify how the legitimacy of this subject is constructed as an autonomous field of knowledge.

Keywords: BNCC, Curriculum, Geography, Rio de Janeiro.

¹ Doutor (UFES), Mestre (UFF) e Licenciado em Geografia (IFF), professor da Licenciatura em Geografia do Instituto Federal Fluminense, Campus Campos-Centro e Coordenador da Residência Pedagógica, subprojeto Geografia na mesma instituição – philipe.andre@iff.edu.br ;

² Doutor em Geografia (UFES), Mestre em Políticas Sociais (UENF) e Licenciado em Geografia (IFF), professor da Licenciatura em Geografia do Instituto Federal Fluminense, Campus Campos-Centro e Coordenador da Residência Pedagógica, subprojeto Geografia na mesma instituição – zandor.mesquita@iff.edu.br ;

No período compreendido entre 2014 e 2018, observou-se a emergência de uma nova regulação no âmbito curricular da educação básica brasileira, caracterizada pela centralização dos debates curriculares no entorno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O ano de 2014 é adotado como ponto de partida, uma vez que marcou a aprovação do Plano Nacional de Educação, o que impulsionou discussões e iniciativas relacionadas à elaboração e adoção de uma base curricular nacional. Da mesma forma, o ano de 2018 é relevante, pois foi quando ocorreu a homologação da etapa do Ensino Médio da BNCC, bem como das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Após a conclusão desse ciclo de elaboração de documentos curriculares, com o objetivo de estabelecer hegemonia em escala nacional sobre os sentidos da educação básica, um novo momento teve início com a adaptação dos currículos das redes estaduais e municipais de educação às novas diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação.

Macedo (2019) analisa essa movimentação como uma continuidade da articulação política com o objetivo de estabelecer a hegemonia de determinados significados, tais como qualidade na educação, equidade e justiça social. A BNCC, juntamente com a Reforma do Ensino Médio, quando homologadas, representam a imposição de significados específicos para esses elementos da educação nacional e propõem uma centralização inédita das políticas curriculares no país. Simultaneamente, ocorre uma tradução dessas diretrizes centralizadas por meio da (re)elaboração dos currículos pelas redes estaduais de educação.

Para o ensino fundamental, a BNCC apresenta discussões, habilidades e competências específicas para um componente curricular denominado Geografia. Dessa forma, hegemonia sentidos disciplinares em um campo do conhecimento com longa tradição na educação básica. Assim, sem grandes dificuldades a tradução operada entre BNCC e propostas curriculares estaduais se organizou em torno dos componentes curriculares propostos pela diretriz centralizada, entre elas, a Geografia.

Por outro lado, a etapa do Ensino Médio na BNCC se viu estruturada em torno de grandes “áreas do conhecimento” e, no caso específico da Geografia, as fracas menções a essa disciplina se davam no contexto da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em trabalhos anteriores (ANDRE, 2022) foi possível verificar que, na ausência de sentidos específicos para a Geografia, os currículos estaduais de diversas unidades da federação

outros documentos que não a BNCC os sentidos para construir sua proposta curricular e foi majoritária a disciplinarização do conhecimento em torno da Geografia. Além disso, a não obrigatoriedade da existência da Geografia como disciplina autônoma nessa etapa da educação básica, impulsionou que as unidades da federação que assim decidiram por uma disciplinarização tivessem de argumentar construindo uma legitimidade para essa autonomia. Elemento que, em última instância, resultou na construção discursiva da legitimidade da Geografia enquanto saber e disciplina autônoma no Ensino Médio.

O Estado do Rio de Janeiro aprovou seu referencial curricular para o ensino fundamental em 2019 (RIO DE JANEIRO, 2019) e de forma tardia seu referencial curricular para o Ensino Médio (RIO DE JANEIRO, 2022), fazendo-o apenas ao longo de 2022, enquanto os demais estados o fizeram ao longo de 2020 e 2021 (MOVIMENTO PELA BASE, 2022b). Assim, o presente trabalho tem a intenção de avaliar quais sentidos são discursivamente produzidos pelos referenciais curriculares fluminenses, bem como a construção da legitimidade da Geografia como disciplina escolar autônoma.

METODOLOGIA

O trabalho se baseia em uma perspectiva pós-estruturalista de currículo (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2016) e dialoga com abordagens discursivas da Teoria do Discurso (TD) (LACLAU, 2011). Também, há o recurso a elementos oriundos de outra perspectiva teórica de tratamento do discurso, aqueles filiados à chamada Análise do Discurso Francesa (AD) (BRANDÃO, 2012; ORLANDI, MANIGUENEAU).

Recorremos as duas perspectivas, pois, por um lado, a AD permite a criação de possibilidades teórico-metodológicas destinadas à análise de textos, por outro a Teoria do Discurso (TD) e, por extensão, as discussões sobre políticas curriculares enquanto discurso, demonstram uma maior preocupação com a configuração política enquanto significativa a partir do discurso. Uma distinção fundamental adicional reside no tratamento conferido ao que é considerado exterior ao discurso. Enquanto na AD é concebível contemplar uma interação entre o social e o linguístico na constituição do discurso, na TD o social e o linguístico são percebidos como a totalidade que constitui o discurso.

Entretanto, existem alguns pontos de convergência entre as distintas perspectivas. Por exemplo, o discurso é entendido como composto por dimensões verbais (linguísticas) e não linguísticas, embora na AD essa compreensão sirva para refletir sobre como o discurso é construído em sua dimensão linguística, enquanto na TD ela serve para uma análise abrangente

da configuração política como um todo. Também, se na TD aquilo que não foi universalizado como hegemônico é considerado parte integrante da totalidade discursiva, como um momento diferencial, na AD o Outro do discurso também está presente na elaboração de sentidos, na maneira como o enunciador constrói o enunciado. Enquanto na TD as identidades são constituídas e modificadas na luta política e, portanto, nos processos de significação, na AD os sujeitos se constituem discursivamente no processo de produção de sentidos.

Em síntese, não há intenção de sinonimizar as elaborações teóricas ou equipará-las, mas apresentá-las como compatíveis e propícias para as análises. Portanto, a partir da Análise do Discurso, é possível extrair elementos para realizar análises da dimensão linguística materializada nos textos consultados e da Teoria do Discurso obter referenciais para analisar as configurações sociais das quais emergiram os referidos textos e as lutas políticas por significação.

Assim, a partir da análise discursiva dos documentos curriculares de referência BNCC (BRASIL, 2018), do “Documento de orientação curricular do Estado do Rio de Janeiro – Educação Infantil e Ensino Fundamental” (RIO DE JANEIRO, 2019) e do “Currículo Referencial do Rio de Janeiro – Ensino Médio” (RIO DE JANEIRO, 2022) objetiva-se investigar como se dá a construção de legitimidade da Geografia enquanto disciplina autônoma na arquitetura curricular do ensino médio fluminense, bem como quais sentidos são instituídos e se pretendem hegemônicos nesse mesmo documento.

REFERENCIAL TEÓRICO

A partir de uma perspectiva pós-estruturalista (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2016) e embasado em abordagens discursivas (LACLAU, 2011), é possível conceber uma forma específica de entender a produção de conhecimento e, por consequência, o currículo. Essa abordagem parte da relação entre linguagem e a constituição do social, considerando que a linguagem não apenas representa o mundo, mas também o constrói. Dessa forma, há uma inversão da lógica representacional. Aqui a linguagem cria aquilo sobre o que se fala, ao invés de operar com a simples nomeação do que existe no mundo. Isso implica em repensar a noção de conhecimento sobre o mundo e o sujeito que conhece, modificando a própria natureza da relação sujeito-objeto que estrutura o projeto Moderno e está presente em diferentes concepções de currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

Assim, se a linguagem não representa a realidade, a relação entre sentidos e palavras (significantes) não é pré-determinada, mas sim contextual, social, cultural e histórica (LOPES;

MACEDO, 2011). A construção dos sentidos em um determinado documento curricular é, portanto, uma construção discursiva sobre o mundo, desenvolvida em um processo que é, em última instância, essencialmente político. Diversos sentidos estão em disputa por hegemonia, e produzir um documento curricular implica em engajar-se em uma luta por hegemonia, buscando fixar e representar determinados sentidos (LOPES, 2012).

Desse modo, as diversas tradições curriculares das disciplinas escolares são constituídas e continuam sendo construídas historicamente por meio de conflitos entre diferentes projetos que buscam estabelecer hegemonia e legitimar os sentidos que tentam fixar. Há uma "cadeia" de legitimação e construção de sentidos, em que um determinado projeto curricular legitima e, ao mesmo tempo, é legitimado pelas disciplinas selecionadas para fazer parte dele, assim como pelos conteúdos que compõem cada componente curricular. Não se parte de um "repertório de sentidos" para selecionar aqueles que farão parte do currículo ou da disciplina escolar, mas é por meio da linguagem que esses sentidos são ativamente construídos e reconstruídos na interação entre diferentes grupos. Portanto, os currículos e as disciplinas são práticas discursivas, práticas de significação que estão sujeitas a relações de poder (LOPES; MACEDO, 2011). Ao entender o currículo e as disciplinas escolares como discursos sobre o mundo, estamos lidando com a constituição de sentido para a realidade e com a compreensão do mundo.

A hegemonia produzida por um "projeto vencedor", seja no currículo, na disciplina escolar ou em ambos, nunca é total; ela é constantemente tensionada e questionada (MACEDO, 2019; DESTRO, 2021). Um texto curricular não consegue, mesmo tentando seduzir o leitor, proporcionar uma leitura única de seus pressupostos como a verdade absoluta do currículo, sistematizando um conhecimento tido como universal (DESTRO, 2021, p. 7). Ao longo dos diversos espaços e momentos de produção e circulação de um texto curricular, ocorrem traduções e ressignificações, uma vez que os documentos estão sempre inseridos em um contexto, uma história e uma configuração sociopolítica.

Nessa perspectiva, a questão central ao encarar o currículo e a constituição das disciplinas escolares é deslocada da validade (verdadeiro ou falso) do que é enunciado para questionar por que isso é considerado verdadeiro e como isso se constitui como verdade. A partir das abordagens discursivas, não se trata apenas de interpretar o que é enunciado, mas sim de questionar como esses enunciados se estabelecem como verdade.

De modo sintético, o referencial fluminense para o Ensino Fundamental (RIO DE JANEIRO, 2019) estabelece uma negociação entre os sentidos instituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os associados à tradição disciplinar. Isso se reflete na organização dos conceitos e temas tradicionais da disciplina em torno das habilidades e competências estipuladas pela BNCC, resultando em uma hibridização entre características de currículos tipicamente disciplinares e aqueles centrados em habilidades e competências. É nesse sentido que o “Quadro de habilidades de Geografia” (RIO DE JANEIRO, 2019, pp. 399-425) apresenta, ao mesmo tempo, habilidades (referenciadas na BNCC) e “objetos do conhecimento”, conteúdos, temáticas e conceitos que compõem a tradição da disciplina Geografia na escola

Também há o recurso a elementos das formações discursivas pedagógicas que têm monopolizado a educação brasileira desde meados dos anos 1990 e o mundo desde os anos 1980. Assim, a Geografia emerge como peça fundamental na construção e experiência da cidadania, tema evocado por tais reformas. É interessante observar que esses elementos discursivos se mesclam à tradição da disciplina, como a relação sociedade-natureza e a correlação entre escalas diferentes, marcadamente a relação local-global. Assim, fica explicitada a marginalização, ainda que não haja exclusão, de elementos que constituem um dos discursos dominantes na Geografia, aqueles da Geografia Crítica. Há um esforço, então à construção e legitimação da Geografia como uma ferramenta fundamental para a compreensão do mundo, cuja legitimidade é derivada da dinâmica do mundo diverso e em constante mutação, e essa disciplina escolar é percebida como aquela que capacita os estudantes a se situarem e compreenderem as mudanças.

Percebe-se um apelo à interdisciplinaridade no texto (RIO DE JANEIRO, 2019, p. 390), contrastando com a natureza disciplinar intrínseca ao currículo do ensino fundamental. Afinal, as disciplinas não foram abolidas e possuem suas fronteiras e campos de atuação bastante delimitados. A própria estrutura do documento reflete essa relação: após uma apresentação e discussão de cada “grande área” (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso), há uma apresentação e discussão de cada componente curricular. Esse apelo encontra respaldo na BNCC, refletindo, por sua vez, uma memória discursiva na educação brasileira, em especial nas reformas ocorridas na década de 1990. A conjunção entre a busca pela interdisciplinaridade e as influências dessas reformas evidencia a dinâmica complexa que permeia a estrutura curricular.

Também destaca-se a reafirmação da BNCC, com ênfase na contextualização como fundamento essencial para o ensino. Nesse cenário, a geografia assume um papel de destaque, contribuindo com a abordagem de diversas escalas. Essa abordagem sugere uma integração entre o local e o global, reforçando a importância da geografia no panorama educacional. A presença no documento fluminense dessa relação (a defesa que a BNCC faz da contextualização do conhecimento e um privilégio da Geografia em atuar nesse sentido com o trabalho com escalas), ecoa a mesma relação que se estabelece na própria BNCC entre seus sentidos mais gerais e aqueles específicos da disciplina Geografia, conforme já discutimos em trabalho anterior (ANDRE, 2022). Nota-se, assim,

Ao alcançar a página 392, percebe-se um interdiscurso com a Geografia Crítica, que simultaneamente negocia com os sentidos específicos da BNCC, especialmente no que tange à interdisciplinaridade e à contextualização. Esse processo transcende a mera retomada de enunciados da Geografia Crítica, propondo um debate mais abrangente que engloba não apenas a Geografia específica, mas toda a área das Ciências Humanas.

A página 394 introduz reflexões sobre o reconhecimento do outro e de si mesmo, enfatizando a importância da contextualização do conhecimento. A Geografia Crítica é apresentada como uma ferramenta para compreender a realidade material e o mundo em transformação, conferindo à Geografia um papel instrumental. A dimensão escalar é explorada como elemento crucial na contextualização, estabelecendo um diálogo entre a tradição disciplinar e o sentido proposto pela BNCC.

A interdisciplinaridade é reforçada por meio do interdiscurso entre as tradições da Geografia e a memória discursiva da educação brasileira, destacando as reformas educacionais das décadas de 1990. A educação é concebida não apenas como meio de transmissão de conhecimento, mas como uma ferramenta para a cidadania, sublinhando a relevância da educação no contexto sociopolítico.

Por fim, destaca-se o interdiscurso entre a área específica, a Geografia, e as exigências da BNCC. Este diálogo revela a necessidade de uma constante adaptação e negociação entre a tradição disciplinar e as demandas contemporâneas, evidenciando a dinâmica complexa que permeia a articulação entre as práticas pedagógicas específicas e as diretrizes curriculares mais amplas.

Para o Ensino Médio, o documento referencial fluminense (RIO DE JANEIRO, 2022) não apresenta uma discussão consistente sobre a legitimidade da Geografia enquanto componente curricular autônomo. Apenas apresenta essa disciplina como mais uma entre as demais que, tradicionalmente, compõem os currículos da educação básica, ao lado de História,

Filosofia e Sociologia, dialogando com os sentidos veiculados pela BNCC. A única referência de legitimação se dá ao afirmar que tratam-se de “[...] componentes curriculares detentores de singularidades epistemológicas e dialógicas [...]” (RIO DE JANEIRO, 2022, p. 38). Sobre a Geografia especificamente, há o recurso a sua capacidade “problematizadora”, bem como seu papel na compreensão das relações entre política e espaço. Assim a legitimidade da Geografia se fundaria em sua utilidade para a análise política e estabelecimento de um pensamento complexo sobre o espaço Geográfico.

Existe, portanto, um silêncio sobre características específicas da Geografia que justificariam sua presença como disciplina autônoma no currículo fluminense para o nível médio. Esse silêncio pode ser interpretado a partir de dois elementos. Em primeiro lugar, a própria BNCC (BRASIL, 2018) induz a tanto ao não realizar uma discussão disciplina consistente na suas seções dedicadas ao Ensino Médio. Todavia, o documento nacional apresenta as disciplinas que citamos no parágrafo anterior como constitutivos da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, revela-se aqui um dos aspectos das políticas de currículo, na qual os documentos oficiais ao serem traduzidos não obrigam ou necessariamente determinam os sentidos dos documentos derivados, mas apresentam os termos do debate.

Isso se relaciona com um segundo aspecto que é a força das disciplinas no mundo contemporâneo. Trata-se de considerar que a educação moderna é instituída pelo e institui com o pensamento disciplinar (VEIGA-NETO, 2008). Ou seja, existe uma força das disciplinas que se revela na forma como se estrutura o pensamento sobre o mundo – explica-se e constrói-se sentidos para o mundo a partir das disciplinas, bem como a própria educação é estruturada a partir delas. Dessa maneira, os sistemas educativos, a formação profissional de quadros para o magistério, a produção de materiais didáticos, sistemas avaliativos e etc estão profundamente afetados pelas disciplinas. Romper com esse estado das coisas implica em movimentos políticos e epistemológicos complexos. As escolhas curriculares que desembocam na permanência das disciplinas “são o resultado de complicados processos culturais e sociais em que entram em jogo representações, estratégias de poder, busca de legitimação, ações de ocultação e dominação etc.” (VEIGA-NETO, 1995b, p. 112). Portanto, é assim que, em geral, o debate “permanece no âmbito das disciplinas, parecendo pressupor um consenso em relação às disciplinas entendidas como válidas e legítimas de serem ensinadas” (LOPES, 2008, p. 19). O referencial curricular fluminense se insere nesse contexto.

Por fim, é notório que a construção de sentidos para a Geografia se dá em diálogo e negociação com as habilidades e competências das Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Na prática, isso significa que a dualidade histórica da Geografia em humana e física se “resolve”

com a submissão do natural ao humano: o ambiental é compreendido a partir da ótica dos conflitos socioambientais. Também, há o diálogo e a negociação das tradições disciplinares da Geografia com aquelas oriundas da estruturação em habilidades e competências da BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as análises dos referenciais curriculares fluminenses, pode-se dizer que diversos atores mobilizaram estratégias discursivas na construção do sentido da Geografia e na sua dinâmica enquanto uma disciplina escolar autônoma. Em um primeiro momento, percebeu-se que o referencial fluminense para o Ensino Fundamental se conforma frente a relação direta com a BNCC e a tradição disciplinar, que influencia na organização dos conceitos e dos temas trabalhados em seu âmago, constituindo uma hibridização das características dos currículos disciplinares com as questões desenvolvidas em tona das habilidades e competências.

Outro ponto de destaque relacionado as análises empreendidas que diz respeito à tentativa de construção e legitimação da Geografia como um ponto necessário para a leitura do mundo. Com base nessa construção discursiva, a disciplina seria a única apta a capacitar os estudantes a compreenderem o mundo caracterizado por constantes mudanças (em função de ter como ponto importante de debate a leitura do mundo dinâmico, repleto de tecnologização que “suprime os espaços” e torna fluidos os deslocamentos de informações, pessoas, mercadorias etc.), além de auxiliar os discentes a se situarem neste contexto de mudança.

A análise dos documentos referenciais fluminense também evidenciou a presença do interdiscurso entre as áreas específicas, a Geografia e as exigências da BNCC. Essa relação explicita a necessidade de constante ajuste e negociação entre aquilo que está posto (a tradição disciplinar) e a ação dos novos atores que buscam implementar suas questões como ponto central da ação pedagógica, evidenciando a dinâmica complexa que permeia a articulação entre as práticas pedagógicas específicas e as diretrizes curriculares mais amplas.

Assim, pode-se afirmar que a tentativa de controle das traduções por parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mesmo que limitada e contingente, negociada com o contexto fluminense de produção de novos documentos, considerando suas tradições, relações sociopolíticas e demandas específicas, obteve certo grau de sucesso. Assim, é notório nas referências curriculares fluminenses a constante tensão e negociação com os sentidos instituídos e que se pretendem hegemônicos da BNCC. Por fim, ainda que parcial e limitado, o conjunto de documentos aqui analisado permitiu observar como são variados os sentidos invocados para a construção da legitimidade da Geografia e como a ciência de referência e as tradições

curriculares da Geografia na escola possuem uma força ao se impor as tentativas de hegemonização do documento curricular centralizado.

REFERENCIAS

ANDRÉ, Philippe Braga. **“Somos o país em que mais se estuda Geografia em todo o mundo...”**: os discursos em defesa da legitimidade da Geografia como disciplina autônoma da Educação Básica, 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

DESTRO, Denise de Souza. A resignificação da Base Nacional Comum Curricular na rede municipal de Juiz de Fora/MG. **Roteiro**, v. 46, p. 1-22, jan./dez. 2021.

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

LOPES, Alice Casimiro. Por que somos tão disciplinares? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., pp. 201-212, out. 2008b.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas Políticas de Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, pp. 700-715, set./dez. 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan/mai. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE. 2019. **Brasil tem 100% de referenciais curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental alinhados à BNCC**. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/acontece/brasil-tem-100-de-referenciais-curriculares-da-educacao-infantil-e-ensino-fundamental-alinhados-bncc>>. Acesso em: 13 mar. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. 2022a. **Panorama da implementação da BNCC para a educação infantil e Ensino Fundamental**. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-curriculos-de-ei-ef>>. Acesso em: 05 mar. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. 2022b. **Panorama da implementação do Novo Ensino Médio**. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-novo-ensino-medio-curriculo>>. Acesso em: 13 mar. 2023.

RIO DE JANEIRO. 2019. Secretaria de Educação. **Documento de orientação curricular do Estado do Rio de Janeiro – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/rj_curriculo_riodejaneiro.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

RIO DE JANEIRO. 2022. Secretaria de Educação. **Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro – Ensino Médio**. Disponível em: <<https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/curriculo-rj.pdf>> . Acesso em: 20 mar. 2023

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

XV
ENAN
PEGE



ENCONTRO NACIONAL DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA EM EDUCAÇÃO

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade. *Revista da Fundação para o Desenvolvimento da Educação*, São Paulo, v. 26, pp. 105-119, 1995b.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 7, set./dez. 2008. pp.141-150.