

O CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN BALL E A ANÁLISE DE POLÍTICAS CURRICULARES: CONTEXTUALIZANDO A GEOGRAFIA.

Narayana Fernandes de Sousa*

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir o que se entende por políticas públicas, assim como algumas políticas públicas de currículo, utilizando como exemplo tanto o Programa Nacional do Livro Didático e os Parâmetros Curriculares Nacionais, como o próprio Livro Didático. Para tanto buscou-se entender as relações de poder que permeiam estas políticas públicas, abordando o ciclo de políticas de Stephen Ball, as hibridizações e as ressignificações de seus conteúdos, além de, tratar especificamente da relação destas políticas públicas com a disciplina escolar Geografia. Neste sentido, foi utilizado como referência para a discussão Bowe e Ball (1992), Ball (1994), Lopes e Macedo (2011) e Goodson (2001).

Palavras-chave: PNLD. PCN. Livro Didático. Geografia.

1 INICIANDO A DISCUSSÃO

Entendo como política, todas as ações, textos, elaborados e divulgados por órgãos governamentais. Nessa ótica reporto-me a Lopes e Macedo (2011, p.259),

no caso dos textos curriculares, escritos no que Ball, Bowe e Gold denominam contexto de produção do texto político, estamos tratando de documentos oficiais e de textos legais, mas também, entre outros, de materiais produzidos a partir desses textos, visando a sua maior popularização e aplicação.

Neste caso, incluo então, além do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), os próprios livros didáticos como textos políticos, muitas vezes produzidos tendo como referência os PCN's, pois foram instituídos para funcionarem como um guia, orientando a prática dos docentes. Neste sentido abordarei não somente a crítica às políticas, mas também a construção das mesmas, e quais suas

* Bacharel em Serviço Social (Universidade Castelo Branco), Licenciada em Geografia (Fundação Educacional Unificada Campo-grandense) e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Servidora pública da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e da rede municipal de ensino de Itaguaí – RJ. E-mail: naramag@yahoo.com.br

finalidades. Entendendo também que para que elas se apresentem como são, diversas relações de poder foram estabelecidas. Segundo Lopes e Macedo (2011), nesta concepção de política, ela passa a ser vista como um processo, que envolve negociação, lutas e hegemonias, lembrando que estas hegemonias não são estáticas, ao contrário, elas são fruto de lutas e negociações, ou seja, mutáveis.

Lopes e Macedo (2011) aborda também a corrente teórica que compartilha esta ideia, que seria a corrente pós-estruturalista, na qual o poder não é regido de cima para baixo, ele é difuso, proveniente de vários lugares e neste caso a escola é vista como um ambiente de poder e de legitimação para as políticas, pois sem a prática, uma política não é implementada.

Quando destaco a produção dos PCN's, uma questão surge, pois Moreira (1995) os entende como sendo algo produzido externamente à escola, e então de cima para baixo, mas ao afirmar isto, lembro que no momento de sua elaboração alguns grupos, inclusive de professores participaram do processo. Cabendo então ser mais adequado falar em participação parcial ou relativa, mas de qualquer forma, em algum momento um grupo, representante ou não da maioria participaram e tiveram suas vozes ouvidas na elaboração destes textos políticos.

Para analisar o processo de produção das políticas, me aproprio de Ball (1994), no momento em que ele aborda o ciclo de políticas, entendendo a importância do Estado na produção destas políticas. Ball (1994) fala de três contextos que influenciam a produção das políticas.

O primeiro é o contexto da influência, onde grupos discutem a elaboração dos textos políticos através de relações de poder. É neste momento do contexto da influência que os diferentes atores se pronunciam e se manifestam. Dentre estes atores destacam-se órgãos governamentais, partidos políticos, comunidades disciplinares, associações diversas e agências internacionais, cada um representando uma ideia e uma disputa, uma luta por hegemonia.

O segundo é o contexto da produção de textos, onde são colocados no papel as normas e regras que deveriam nortear as escolas. Assim, entendo neste momento os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa Nacional do Livro Didático como representações de uma política, assim como os próprios livros didáticos. Entendendo também que esses textos podem ser lidos de diversas formas, de acordo com o contexto em que está situado.

E por último aparece o contexto da prática, onde diversos significados podem ser atribuídos aos textos produzidos, que podem ser seguidos ou não pelas escolas e professores.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p.258) “este é o lugar das consequências”, onde aquele texto político é efetivado, é praticado, e é neste mesmo contexto que sua legitimidade se firma ou não.

Pensando na elaboração dos PCN's e no PNLD, percebo que ambos podem ser entendidos através do ciclo de políticas de Ball, pois passaram por contexto de influências e de produção de textos, onde grupos se sobrepuseram a outros na elaboração dos mesmos, assim como pelo contexto da prática, onde cada escola ou professor são autônomos em seus atos, resignificando estes textos produzidos.

Apesar de estes textos políticos terem sido elaborados para funcionarem como um guia para as escolas e professores, não é difícil encontrar estabelecimentos que aparentemente não seguem estes textos, talvez por não enxergarem os mesmos como o caminho certo a seguir ou até mesmo como forma de resistência a demandas não atendidas. Como exemplo para esta resistência, posso usar as escolas que ao invés de adotarem livros didáticos indicados, analisados e previamente selecionados pelo PNLD preferem criar seus próprios materiais didáticos, os quais podem ou não seguir os mesmos critérios de seleção e elaboração. Ou ao contrário, dar vez em seus materiais didáticos a conhecimentos que foram suprimidos nas lutas por hegemonia no momento da produção do texto/livro didático indicado pelo PNLD, servindo então como plataforma de resistência e luta.

Partindo do pressuposto que tanto os PCN's quanto o PNLD são representações, Lopes e Macedo (2011, p.258) enfatizam “que como representação, as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade”. Neste sentido, percebo que todo texto, assim como toda política possuem uma intencionalidade, e esta intencionalidade quase sempre está associada ao controle social, no entanto é sabido que este controle é parcial, pois estes textos podem ter múltiplas interpretações e resignificações, de acordo com o contexto em que esta inserido. Neste momento me refiro como contexto à sociedade, o bairro, os profissionais, o momento histórico e econômico, etc. Ball (1994, p.10) afirma que “qualquer teoria decente de política educacional não deveria limitar-se à perspectiva do controle social”, pois este controle não se efetiva devido as resignificações feitas no contexto da prática. Segundo Bowe e Ball (1992, p.21), “as políticas são intervenções que carregam limitações e possibilidades, e as respostas a essas intervenções acontecem no contexto da prática, para qual as políticas são endereçadas.”

Ao pensar as políticas como algo socialmente construído, tenho que me reportar a Nova Sociologia da Educação, que trouxe este novo olhar para as pesquisas acadêmicas, passando a entender também os currículos como social e historicamente construídos e permeados por disputas de poder e hegemonias. Neste sentido, o conhecimento passa a ser o principal objeto de pesquisa da Nova Sociologia da Educação.

Quando penso em conhecimento, entendendo que neste trabalho o foco são os PCN's e o PNLN, logo me deparo com algumas questões: o que vem a ser entendido por conhecimento, quais influências sofre, como se manifesta e a quem se destina?

Entendo conhecimento, da forma mais simples possível, como ato de abstrair ideias e informações, assim como ato político, que, de acordo com a Nova Sociologia da Educação, no desenvolvimento do currículo, sofre diversas influências. Entre estas influências destaco a do Estado, dos professores, das escolas, dos alunos, do momento histórico, enfim, de tudo que o cerca.

Posso perceber então que o conhecimento, apesar de sofrer diversas influências, não quer dizer que todas estão presentes, ao contrário é exatamente neste momento que as disputas por legitimidade se fazem presentes e algumas vezes se sobrepõem a outras.

Neste sentido penso nos livros didáticos enquanto representante desse conhecimento, e a partir daí outras questões se fazem presentes, como a estratificação do saber e a legitimação desses saberes. Porque um saber, em determinado momento se torna hegemônico a ponto de fazer parte de um Livro Didático e outro se torna tão insignificante a ponto de ser excluído? Posso pensar também se existem diferenças entre os livros didáticos, relacionando-o com o público ao qual se destina.

Ao analisar a estratificação do saber, automaticamente sou obrigada a abordar as disciplinas escolares, matemática, história, português, geografia, etc., como saberes escolares, estratificados enquanto conhecimento e legitimados de maneiras diversas, além de se apresentarem como conhecimento socialmente construído. Posso entender também que a própria estratificação do conhecimento ou disciplina também é algo socialmente construído, pois no seio de nossa sociedade, há como verdade que disciplinas como Matemática e Português são mais importantes para os alunos, enquanto cidadãos em formação, do que Artes e Educação Física. Segundo Goodson (2001) isso se deve a disputa por *status* e ao fato de que tanto Artes quanto Educação Física se apresentam como disciplinas utilitárias. Para que se entenda como as disciplinas se apresentam hoje, precisamos entender que as mesmas são

produzidas através de relações de poder, ambas disputam por *status* e legitimação, inclusive no que tange a horas/aula e criações de laboratórios.

Não posso, no entanto deixar de enfatizar que estas disputas não se dão de forma homogênea e igualitária em todos os lugares, a escola possui relativa autonomia para legitimar determinado conhecimento ou disciplina. Segundo Lopes e Macedo (2011, p.251), as “disciplinas são produtos políticos de lutas por poder entre grupos sociais com interesses diferentes, que competem entre si por recursos e status”. E muitas vezes este *status* é alcançado através da academia, como no caso da Geografia, ou seja, a legitimação de uma disciplina é trazida do destaque que a mesma possui enquanto ciência. A Geografia possuía um baixo *status* pelo seu caráter de disciplina prática/utilitária e a partir de sua cientificação na academia ela alcançou um *status* elevado. Mas o contrário também pode ocorrer, muitas disciplinas, nas suas lutas por legitimação se fortalecem primeiro nas escolas e depois nas academias.

Compartilho com Goodson (1983) *apud* Lopes e Macedo (2011) o questionamento da visão “*Top Down*” de Young, pois entendo que o poder não se manifesta apenas no governo instituído, nas altas esferas, de cima para baixo, entendo também que o poder pode e é também instituído por professores, alunos e escolas, ou seja, num sentido “*down top*”. Esta relação de poder “*top down*” e “*down top*” me faz incluir os livros didáticos enquanto representante desta relação uma vez que existem poderes hegemônicos, que fazem com que determinados conteúdos se manifestem nos livros, mas em contrapartida existe a ressignificação destes livros através dos professores e alunos, num processo de hibridização do conhecimento.

Neste sentido, retorno aos PCN’s e ao PNLD, pois neles existe uma tentativa de produzir um consenso, numa visão “*top down*”, ou seja, um guia a ser seguido, no entanto, segundo Lopes e Macedo (2011), este consenso só se manifesta através de articulações com outros segmentos que passaram a legitimar estas políticas. E para que esses textos alcancem seus objetivos¹, eles necessitam de uma relativa neutralidade e obscuridade, para que assim possam se adequar a diversas realidades, como a produção de híbridos, com a mesma finalidade, de serem aceitos pelo maior número de pessoas.

Neste sentido, concordo com Lopes e Macedo (2011) ao definir política tanto como produção de textos quanto como produção de discursos, pois é através da circulação dos textos e discursos socialmente construídos que as políticas se legitimam. Percebo, também, um discurso híbrido nos PCN’s, pois engloba não somente conhecimentos legitimados nas

comunidades disciplinares, mas também nas comunidades epistêmicas, a partir do momento da inserção dos temas transversais, que devem ser trabalhados por todas as disciplinas e professores, mas que nas escolas sofrem ressignificações.

Tratando um pouco mais sobre a teoria do discurso, Ball (1994, p.21) afirma que “o discurso engloba não somente o que pode ser dito, mas também quem pode falar e com que autoridade”. Neste sentido, percebo que o discurso é diferentemente influenciado pelas comunidades disciplinares e epistêmicas, onde as comunidades disciplinares estão mais envolvidas com a prática escolar e são as responsáveis pelas ressignificações, enquanto que as comunidades epistêmicas, formada por especialistas, se atêm a discutir os rumos dos discursos e as teorias propriamente ditas. Num processo de afastamento e aproximação, no momento em que as comunidades epistêmicas muitas vezes representam os discursos da comunidade disciplinar, Lopes e Macedo (2011, p.269) afirmam que,

as comunidades disciplinares contribuem para recontextualização de textos e discursos das propostas curriculares, como também abrem a possibilidade de pensarmos como os discursos disciplinares são reforçados pelos discursos das comunidades de pesquisa em ensino de disciplinas escolares, ampliando o foco das pesquisas coordenadas por Ball. Defendemos que essas comunidades de pesquisa em ensino atuam na produção de textos das políticas curriculares e também são importantes medidores desses textos junto aos professores nas escolas, por intermédio de congressos, publicações e atividades de formação continuada. Seus textos, para nos determos ao modelo proposto por Ball, circulam por todo ciclo contínuo de políticas.

Sendo assim, entendo a política enquanto lócus privilegiado de produção de textos, de significados, que ao chegarem às escolas e comunidades disciplinares sofrem um processo de hibridização, recontextualização e ressignificação. São incluídos na produção destes textos outros textos, assim como experiências cotidianas, dando novos sentidos ao que foi proposto. Mas como afirma Lopes e Macedo (2011), sempre em busca de um mesmo objetivo considerado por elas como um significante vazio, que seria a “qualidade da educação”.

Após realizar esta discussão sobre o ciclo de políticas de Ball (1994), relacionando-o com os PCN's e com o PNLD, irei, na próxima sessão abordar sucintamente o desenvolvimento da geografia enquanto ciência e assim relacioná-la com a disciplina escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa Nacional do Livro Didático. Devo enfatizar que este artigo não tem como objetivo analisar o PNLD e os PCN's de forma detalhada, assim como também não tem como foco dissertar sobre o processo de constituição da geografia enquanto disciplina escolar, o que ficará para discussões posteriores, e sim relacioná-los ao ciclo de políticas de Ball, entendendo as relações de poder que permeiam

estes textos políticos e esta disciplina escolar. Neste sentido, os itens a seguir servirão como um horizonte para finalizar as discussões.

2 CIÊNCIA GEOGRÁFICA

A Geografia enquanto ciência surge como estudo da superfície terrestre. Limitando-se a descrever a Terra. Apresentando-se como uma ciência sintética e descritiva. Segundo Moraes (2005) esta definição segue o significado etimológico de Geografia – descrição da Terra.

Também podia ser entendida como estudo da paisagem, usando dados de todas as demais ciências. Outras definições apresentam a Geografia como estudo do espaço ou estudo das relações entre sociedade e natureza. O positivismo influenciou a Geografia Tradicional, reduzindo a ciência à aparência dos fenômenos, apenas descrevendo, enumerando e classificando o que ocorria no espaço. Neste sentido, o homem aparece como elemento da paisagem.

A Geografia é bastante antiga, já era utilizada pelos Gregos, dentre eles: Sales e Anaximandro, que discutiam a forma da Terra; Heródoto, que se detinha em descrever os lugares; Hipócrates, que estudava a relação homem e meio e Aristóteles, que abordava o conceito de lugar. Estes conhecimentos não se misturavam, não se inter-relacionavam. Neste sentido, a Geografia se limitava a descrever os lugares, as paisagens, usados durante muito tempo como orientação na descoberta de novas terras, durante as Grandes Navegações. Sodré (1977) *apud* Moraes (2005) denomina este período como “pré- história da Geografia”, isto se estendeu até o final do século XVIII.

A sistematização do conhecimento geográfico só vai ocorrer no final do século XIX, incentivado pela Europa, ocasionando o aprimoramento da Cartografia, que era fundamental para a navegação. Autores iluministas como Rousseau e Montesquieu também sistematizaram a Geografia. Porém é com o surgimento das Teorias do Evolucionismo² através de Darwin e Lamarck, que a Geografia obtém o reconhecimento de sua autoridade e surge como ciência autônoma, isto foi impulsionado pelo momento político que se encontrava a Alemanha, ou seja, a emergência do modo de produção capitalista. Neste sentido a sistematização da Geografia se alimentará de temas como, apropriação de territórios e a organização do espaço.

No final do século XIX a Geografia é colocada em todas as séries do ensino básico, no estado francês, durante a reforma efetuada pela Terceira República. Em 1970, fechou-se o

ciclo da Geografia Tradicional, da ideia de ciência de síntese, empírica e de contato. Inicia-se, portanto, o movimento de renovação da Geografia. Para entender este movimento é necessário contextualizar a crise que levou a esta mudança. Havia mudado a base social onde foi fundamentada a Geografia Tradicional, o capitalismo passou do concorrencial para o monopolista. Houve a intervenção estatal na economia, devido à crise de 1929. A urbanização aumentava, formaram-se as megalópoles, a industrialização, o desenvolvimento dos transportes e da comunicação. Havia a necessidade de gerar um instrumental de intervenção, e a geografia Tradicional não ia nesta direção. De acordo com Moraes (2005) o movimento de renovação criticava a vinculação da Geografia com o imperialismo, e buscava novas técnicas de análise geográfica, como sensoriamento remoto, imagens de satélite e computação, além de uma discussão mais crítica da relação homem e meio.

Esse breve relato do movimento de desenvolvimento da Geografia vem a corroborar a discussão feita anteriormente acerca das relações de poder que legitimam saberes e conhecimentos, tornando-os integrantes de políticas diversas, pois as mudanças da Geografia ocorreram em um contexto histórico, sofrendo influências do mesmo, além de ter legitimado os interesses de um grupo, em detrimento de outro.

Para contextualizar o surgimento da Geografia enquanto disciplina escolar e sua relação com a produção de textos políticos, aqui entendidos também como livros didáticos, é preciso entender que o ensino no Brasil do século XIX era destinado à classe dominante e em 1831 a Geografia passou a ser uma disciplina escolar estudada para admissão nos cursos de direito. Somente em 1837, a Geografia tornou-se matéria obrigatória no Colégio Pedro II e a partir de então passou a ser ensinada nas escolas de todo o país. (Melo, 2006) Segundo Monteiro (2005, p.240), em 1849, foi autorizado pelo Ministério do Império duas cadeiras – história antiga e média, em conjunto com a Geografia.

Neste período os livros didáticos existentes apenas descreviam conceitos para serem decorados. O Padre Manoel Aires de Casal lançou em 1817 o primeiro livro de Geografia Brasileira chamado de “Corografia Brasília”, que atendia aos padrões descritos anteriormente. (Prado Junior, 1961)

No século XX a Geografia já tinha se consolidado na Europa e também no Brasil. Na década de 30 foi criado o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e a AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros/1934), foram fundados também Cursos superiores de Geografia em diversas cidades, como Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador, onde as aulas eram ministradas por professores franceses. Neste momento surgem livros didáticos escritos

por Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo, ancorados na Geografia Tradicional. A partir de reformas no ensino como a Lei Orgânica do Ensino Primário (1942-1946), a Geografia passou a fazer parte dos currículos do curso primário. (Pina, 2009)

Em 1961 é promulgada a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), e com o golpe Militar de 1964 acentua-se o papel dos Estudos Sociais e do “amor” à pátria, o que deixou a Geografia “esquecida”. Na década de 70 diversas reformas econômicas, fiscal, sanitária e educacional aconteceram no Brasil e os Estudos Sociais passaram a ser obrigatórios em todos os graus de ensino, abrangendo as disciplinas de Geografia e História, com intuito de formar cidadãos. Segundo Monteiro (2005, p.245):

Segundo orientações constantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1º e 2º graus, lei nº5. 692 de 1971, o ensino no 1º grau deveria ser realizado por áreas de estudo, sendo instituída a disciplina escolar estudos sociais no lugar da história e da geografia.

Porém, nos anos 80 surgem movimentos reivindicatórios da volta do ensino de Geografia e História separadamente, assim como o fim das Licenciaturas em Estudos Sociais. Através destes movimentos, e do caminhar para o fim da ditadura militar as disciplinas de OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e EMC (Educação Moral e Cívica) deixam de existir, através do Decreto nº8673 de 04 de Junho de 1993. (Monteiro, 2005)

Neste mesmo período o ensino de Geografia também passa por um movimento de transformação. Este movimento introduz a Geografia Crítica, contrária a Geografia Tradicional, até então praticada nas escolas, que enfatiza a memorização e a descrição dos ambientes. Neste sentido, os livros didáticos também acompanharam as transformações sofridas pela Geografia ao longo dos anos, sendo influenciado em cada momento histórico por uma corrente de pensamento, por uma política, por grupos hegemônicos, assim como por professores e alunos que os ressignificam. Hoje, os livros de Geografia são mais influenciados pela Geografia Crítica e os diversos atores e disputas de poderes envolvidos.

Entendido o processo de desenvolvimento da Geografia enquanto ciência, irei destacar a seguir o surgimento dos livros didáticos, assim como a relação do Programa Nacional do Livro Didático e os Parâmetros Curriculares Nacionais com a Geografia.

2. 1 O Programa Nacional do Livro Didático

No Brasil, no ano de 1934 surgiu o Instituto Nacional do Livro (INL), para regulamentar o uso do livro didático no país, quatro anos mais tarde foi criada a Comissão

Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha como objetivo analisar os livros e definir sua utilização. Entendo que a criação de um instituto que regularize o uso do Livro Didático e posteriormente uma comissão de avaliação, já demonstra a disputa de poderes que permeiam as políticas educacionais, assim como as disputas que legitimam os saberes que serão veiculados ou não por estes livros, assim como a definição de seu uso.

Em 1945 o professor passou a ter a responsabilidade de escolher qual livro didático iria utilizar, sendo norteado pela Comissão Nacional do Livro Didático. Em 1966 os livros didáticos passaram a ser distribuídos gratuitamente e houve a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Ao passar a escolher os livros que iria utilizar, os professores ganharam mais força nas relações de poder estabelecidas com os grupos hegemônicos que eram responsáveis pela sua elaboração, evidenciando o que foi tratado anteriormente, em que diversos atores estão envolvidos na legitimação das políticas e na circulação dos textos, deixando claro, que mesmo antes de poder escolher quais livros utilizar, o professor já tinha a possibilidade de ressignificação daquele material fornecido, podendo dar sentidos diferenciados dos sentidos propostos pelos livros didáticos ora distribuídos.

O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) foi elaborado em 1971 e em 1976 foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), que veio substituir o Instituto Nacional do Livro, que foi extinto. Hoje, o Governo Federal possui três programas sobre os livros didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLDAJA). Neste sentido, percebo que muitos textos políticos são elaborados, muitos programas que tentam regulamentar o uso e a distribuição do livro didático também, e isso me faz pensar, deixando a política de acesso a educação para todos de lado, em quais “verdades” estas políticas estão evidenciando, a que interesses atendem e que embates promoveram.

Para responder a essas indagações seria necessária uma pesquisa empírica com os materiais didáticos distribuídos, mas somente os livros não determinam todas as contradições deste processo, pois estão imbricadas aí as ressignificações e hibridizações existentes no contexto da prática.

Continuando a falar dos textos políticos, em 20 de Dezembro de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), reforçando a necessidade de se propiciar a todos uma formação básica comum, criando assim um currículo único, os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), que norteiam os currículos do ensino

fundamental e médio, de todas as disciplinas, explicitando os conteúdos que os alunos de todo o Brasil devem aprender em cada série, tentando promover assim um controle social. Mas segundo Lopes e Macedo (2011, p.254), existe uma

tentativa de produzir consensos em torno de um currículo nacional em relação com projeto econômico global, capaz de produzir discursos que se capilarizam socialmente. Tal projeto, entretanto, só consegue se institucionalizar pela negociação com outras demandas, não necessariamente sintonizadas com interesses econômicos desse mesmo projeto.

Dessa forma, para que uma política pública se institucionalize é necessária uma negociação com outros grupos e com a sociedade em geral, pois sem isso a política não se legitima. Atendo-me ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que em 1997 passou a fazer uma avaliação pedagógica dos livros didáticos, e após esta avaliação, os livros aprovados passaram a fazer parte do Guia do Livro Didático, onde as escolas escolhem com quais dos livros indicados irá trabalhar, percebo que neste processo de escolha, o ciclo de políticas de Ball (1994) se faz presente, uma vez que no contexto da influência, alguns grupos ou profissionais foram os responsáveis por fazer as escolhas/análises dos livros. Isto me remete a pensar em que textos se baseiam estas análises, em quais fontes e quais conhecimentos são legitimados?

Após o contexto da influência, o contexto da produção de texto desenvolveu um guia de livros para nortear a ação dos professores, mas, no entanto, no contexto da prática todos estes atores se mesclam, num movimento contínuo de relações de poder. As redes municipais e estaduais do Rio de Janeiro utilizam deste Guia para adotarem os livros didáticos, ficando a cargo de cada escola fazer sua escolha, portanto numa mesma série e município podemos ter abordagens de assuntos de forma distinta, o que mais uma vez demonstra o poder de autonomia dos professores e escolas no momento da prática, podendo ou não legitimar uma política ou um texto.

O que posso verificar é que o livro didático apresenta-se como currículo escrito, fonte de consulta tanto dos professores quanto dos alunos, que podem ressignificá-los, estando sempre num processo de mudança, pois ora um saber é hegemônico, ora surge outro saber legitimado por outros grupos que se sobressaem aos antigos. O Programa Nacional do Livro Didático apresenta como objetivo do livro didático de Geografia, tratar de assuntos como paisagem e natureza, a relação do homem com o meio, abordando os conceitos básicos de geografia, auxiliando para a construção da cidadania. Estes foram os saberes escolares legitimados pela política. Em nenhum momento o Programa Nacional do Livro Didático faz

menção diretamente à cartografia ou tecnologias, cita apenas conceitos básicos de geografia, onde a cartografia entende-se como inserida. Evidenciando que no momento de seleção dos saberes, grupos defensores da cartografia foram subsumidos, dando espaço para outros grupos se legitimarem.

2.1.1 Os parâmetros curriculares nacionais

Em 1995 foram iniciados estudos para o desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que possuem como objetivos orientar os currículos das escolas, no que diz respeito ao ensino em geral, assim como nortear os temas abordados pelos professores em sala de aula, numa forma de controle do trabalho do docente. Tendo sempre como discurso a construção da cidadania e a formação continuada dos professores. Vale ressaltar, que os dados por mim apresentados neste artigo, no que tange aos PCN's e ao PNLD foram extraídos do portal do Ministério da Educação, assim como de documentos oficiais, como o próprio Parâmetro Curricular Nacional (1998), assim como o Programa Nacional do Livro Didático (2004).

Todas as disciplinas possuem seus parâmetros curriculares. Além das disciplinas básicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais também apresentam temas transversais que devem ser tratados pelos professores em sala de aula. São temas transversais: a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente, a saúde e a orientação sexual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enquanto texto político enfatizam a normatização do trabalho do professor e a estruturação das disciplinas escolares, ao mesmo tempo em que apresenta temas que devem ser comuns a todos. O que o contexto da prática nos demonstra é que atualmente, muito se fala em temas transversais, mas efetivamente não se sabe como estes temas são de fato trabalhados pelas disciplinas, uma vez que cada disciplina dá um enfoque aos temas.

No que diz respeito à Geografia os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos da disciplina que os alunos compreendam a relação das sociedades com o lugar/espço, as modificações que o homem provoca no ambiente, desenvolvendo nos alunos a capacidade de observar, explicar e representar as características do lugar onde vive, compreendendo a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos, fazendo leituras de imagens, compreendendo conceitos como espaço, território, lugar, região, além de saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos.

Neste sentido, parto do pressuposto de que todos os livros didáticos devam apresentar todos os itens especificados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que de fato não ocorre, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais enquanto política e texto em circulação, primeiro é fruto de relações de poder, e segundo cada autor de livro didático representa a legitimação de alguns conhecimentos escolares.

Pensando na performatividade vivida nos tempos atuais, em que tanto as escolas quanto os alunos são analisados devido aos resultados obtidos, seja no Enem, Vestibulares ou provas de avaliação das escolas, é preciso ficar claro que no contexto da prática, tanto alunos quanto professores se apropriam dos materiais didáticos/livros didáticos de formas diversas resignificando-os a cada instante, não podendo evidenciar então se os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais foram alcançados ou não. E se por acaso as escolas, após serem avaliadas, apresentem resultados satisfatórios, não podemos atribuir aos PCN's ou a qualquer outro texto político o mérito pelo sucesso, pois no contexto da prática, como já foi dito, outros conhecimentos se fazem presentes e a resignificação destes textos neste contexto pode ter sido a chave do sucesso.

3 BUSCANDO CONCLUIR

A partir das discussões do ciclo de políticas de Ball (1994) entendo o PNLD e os PCN's como representações, e como tal apresentam o contexto da influência, articulando todas as relações de poder imbricadas na elaboração de um documento de cunho nacional, assim como também apresentam o contexto da produção de textos, do qual não se retiram o contexto da influência, ao contrário, mais uma vez as relações de poder estão postas. Ficando claro, ao final do texto, quais grupos foram hegemônicos e a que interesses atende.

Analisando especificamente o PNLD e o PCN de Geografia, percebi a presença e a ausência de determinados assuntos, como no caso da cartografia, citada anteriormente, evidenciando assim a presença de grupos e conhecimentos que se legitimaram em detrimento de outros. Lembrando que nesta disputa estão presentes tanto atores políticos, representantes do governo, como representantes da disciplina em questão, sejam eles da escola ou da academia.

No entanto, ao fim da discussão, o que prevalece, ou o que a meu ver se apresenta como mais relevante, é a força do contexto da prática, em como a circulação dos textos podem alcançar objetivos diferentes dos propostos ou pensados. Em como os professores, os

alunos e a escola ressignificam estes documentos e o próprio livro didático, de acordo com suas histórias, seu contexto social, político e econômico. Deixando claro que além de tentar investigar quais interesses as políticas curriculares atendem no momento de sua elaboração é necessário tentar entender a quais interesses esta mesma política atende depois de implementada e em diversas realidades e contextos, o que é muito mais difícil, dependendo também das ressignificações, leituras e hibridizações feitas pelo próprio pesquisador.

THE CYCLE OF POLICIES OF STEPHEN BALL AND ANALYSIS OF COURSE POLICIES: CONTEXTUALIZING GEOGRAPHY.

ABSTRACT

This paper aims to discuss what is meant by public policies, as well as some public policy curriculum, using as an example both the National Textbook and the National Curriculum, as the Textbook. Seeking to understand the power relations that permeate these public policies, addressing the policy cycle of Stephen Ball, the hybridizations and the reinterpretation of its contents, and, specifically address the relationship of these policies with school discipline Geography. In this sense was used as a reference for the discussion Bowe and Ball (1992), Ball (1994), Lopes and Macedo (2011) and Goodson (2001).

Keywords: Ball's policy cycle, PNLD, PCN, Textbook and Geography.

NOTAS

¹ PCN – Ensino fundamental - compreender a cidadania como participação social e política, posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, conhecer e cuidar do próprio corpo, saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos, utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, etc. PNLD – subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.

² Teorias que revolucionaram a Biologia e conseqüentemente a Geografia. Segundo Lamarck os ambientes sofrem alterações e os homens se adaptam a essas transformações, e essas adaptações ao longo de anos passam a ser características hereditárias. Darwin, após análise de várias espécies afirma que existem adaptações físicas das espécies, de acordo com suas necessidades de alimentação, de aquecimento, ou seja, para sua sobrevivência.

REFERÊNCIAS

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

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997 (Volume 5).

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html Acesso em: 03/02/2012 às 10:50.

GOODSON, I. F. **O Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. Ball, Stephen; Mainardes, Jefferson (org). In: **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Adriany de Ávila; VLACH, Vânia Rubia Farias; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. História da Geografia Escolar brasileira: continuando a discussão. **Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação**, Uberlândia, MG, Abril de 2006.

MONTEIRO, A.M. Ensino de história e história da educação: um diálogo profícuo e necessário. In: MIGUEL, M.E.B & CORRÊA, R.L.T (org). **A Educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas: Autores Associados, p.235-266, 2005.
MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia – Pequena História Crítica**. 20ª ed. – São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Em busca de alternativas**. Revista de Educação da AEC, Brasília, v.97, p.7-25, 1995.

PINA, Paula Priscila G. do Nascimento. **A relação entre o ensino e o uso do livro didático de geografia**. Mestrado. Universidade Federal da Paraíba – Geografia, 2009.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil e outros estudos**. São Paulo: Brasiliense, 1961.

Artigo recebido em 27/08/2013 para avaliação e aceito em 17/02/14 para publicação.