



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Fernando Calheiros

A INTERDISCIPLINARIDADE DA SOCIOLOGIA E GEOGRAFIA NA ESCOLA:
A abordagem da temática urbana nos livros didáticos após a Reforma do Ensino Médio

Florianópolis

2023

Fernando Calheiros

A INTERDISCIPLINARIDADE DA SOCIOLOGIA E GEOGRAFIA NA ESCOLA:
A abordagem da temática urbana nos livros didáticos após a Reforma do Ensino Médio

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Ciências Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientador: Dr. Antonio Alberto Brunetta

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Calheiros, Fernando Vonsowski

A interdisciplinaridade da Sociologia e Geografia na
escola : A abordagem da temática urbana nos livros
didáticos após a Reforma do Ensino Médio / Fernando
Vonsowski Calheiros ; orientador, Antonio Alberto
Brunetta, 2023.

90 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências
Sociais, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

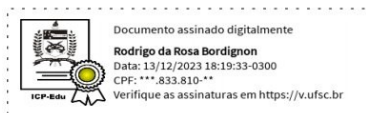
1. Ciências Sociais. 2. Interdisciplinaridade. 3.
Ensino de Sociologia e Geografia. 4. Livros Didáticos. 5.
Novo Ensino Médio. I. Brunetta, Antonio Alberto. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Ciências Sociais. III. Título.

Fernando Calheiros

A INTERDISCIPLINARIDADE DA SOCIOLOGIA E GEOGRAFIA NA ESCOLA:
A abordagem da temática urbana nos livros didáticos após a Reforma do Ensino Médio

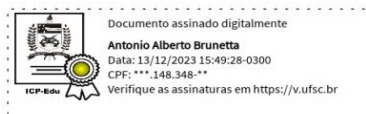
Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciado e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Sociais.

Florianópolis, 11 de dezembro de 2023

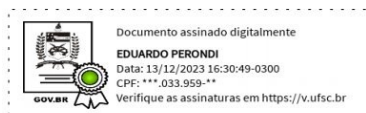


Prof. Rodrigo da Rosa Bordignon, Dr. (Coordenação do Curso)

Banca examinadora



Prof. Antonio Alberto Brunetta Dr.
MEN/CED/UFSC (Orientador)



Prof. Eduardo Perondi Dr.
SPO/CFH/UFSC



Prof. Orlando Edinei Ferretti Dr.
GCN/CFH/UFSC

Florianópolis, 2023.

Dedicado a todos os professores e professoras
que não perderam a capacidade de esperar.

Mudaram
Toda sua estrutura
Te impuseram outra cultura
E você não percebeu...

(Agoniza mas não morre – Nelson Sargento)

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar a proposta interdisciplinar da temática urbana nos livros didáticos após a Reforma do Ensino Médio. Considerando a interdisciplinaridade não como uma questão meramente de método de investigação e de técnica didática, mas como uma necessidade (algo que historicamente se impõe como imperativo) e como problema (algo que se impõe como desafio a ser decifrado) no plano histórico-cultural e no plano epistemológico (Frigotto, 2010), a pesquisa buscou avaliar se a proposição sobre o plano curricular contida nas determinações legais contribui para um trabalho didático de caráter interdisciplinar a fim de se tornarem viáveis as práticas integradoras entre a Sociologia e a Geografia escolares. Após uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular e da lei 13.415 de 2017, dos Parâmetros, Diretrizes e Orientações Curriculares do Ensino Médio, bem como a avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (2018/2021) e do estudo de caso da temática urbana na obra da editora Ática, verificou-se tanto uma definição dos termos “integração” e “interdisciplinaridade” de modo integracionista e pretensamente neutro, como também um deslocamento na ênfase dos processos didático-pedagógicos, que passam a ser orientados, conforme a BNCC, por área de conhecimento e não mais por componente curricular, dificultando não só a condição de integração em relação ao plano teórico-metodológico dos processos sociais e espaciais, como também da própria possibilidade de efetivação do trabalho interdisciplinar, uma vez que se inverte as funções da interdisciplinaridade e dos conhecimentos consagrados pelas especificidades disciplinares. Assim, na proposta de flexibilização curricular, a interdisciplinaridade passa a não ser mais sustentada pela disciplina, mas justamente o contrário. Essa avaliação foi necessária para poder inferir que a proposta definida para os estudos urbanos no Ensino Médio não conseguiu situar-se no nível da integração ou da interdisciplinaridade, ou seja, que a proposta no plano curricular que serviu como base para a elaboração dos conteúdos das obras didáticas não se constituiu numa proposição efetiva, capaz de reconstituir a unidade entre sociedade e espaço que a fragmentação dos métodos separou. Quanto ao objetivo geral do trabalho, concluiu-se que a abordagem da temática urbana, como expressão da proposta interdisciplinar da Reforma, foi incapaz de superar o tratamento estanque e compartimentalizado que caracteriza o conhecimento escolar. Ao suprimir temas fundamentais e fragmentar ainda mais os conteúdos disciplinares, perdeu-se a possibilidade de se promover uma articulação firme entre as teorias, temas e conceitos-chave que caracterizam e dão sentido aos saberes sociológicos e geográficos, ao mesmo tempo em que desrespeitou as especificidades, o plano histórico-cultural e epistemológico da Sociologia e Geografia escolares ao inviabilizar uma concepção de totalidade e de processo histórico, próprios da dinâmica socioespacial.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Ensino de Sociologia; Ensino de Geografia; Livros Didáticos; Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

The aim of this work was to analyze the interdisciplinary proposal of urban themes in textbooks after the High School Reform. Considering interdisciplinarity not merely as a matter of research method and didactic technique, but as a necessity (something that historically imposed as an imperative) and as a problem (something that imposes itself as a challenge to be decoded) on a historical-cultural and epistemological level (Frigotto, 2010), the research sought to assess whether the proposition about the curriculum contained in the legal determinations contributes to interdisciplinary didactic work in order to make integrative practices between Sociology and Geography at school. After a documentary analysis of the Common National Curriculum Base and the Law 13.415 of 2017, the Parameters, Guidelines and Curricular Guidelines for Secondary Education, as well as an evaluation of the High School, the evaluation of the National Textbook Program (2018/2021) and the case study of the urban theme in the book by Ática, we found both a definition of the terms "integration" and "interdisciplinarity" in an integrationist and neutral way, as well as a shift in the emphasis of didactic-pedagogical processes, which are now oriented, according to the BNCC, by area of knowledge and no longer by curricular component, making it difficult not only to integrate the theoretical-methodological level of social and spatial processes, but also the very possibility of interdisciplinary work, since the functions of interdisciplinarity and of the knowledge enshrined in specific disciplines. Therefore, in the motion of curricular flexibilization, interdisciplinarity is no longer supported by discipline, but just the opposite. This evaluation was necessary in order to infer that the proposal defined for urban studies in secondary education failed to locate at the level of integration or interdisciplinarity, in other words, that the proposal in the curriculum plan that served as the basis for drawing up the contents did not constitute an effective proposition, capable of reconstituting the unity between society and space that the fragmentation of methods has separated. With regard to the general objective of the work, it was concluded that the approach to the theme of as an expression of the Reform's interdisciplinary proposal was incapable of overcome the watertight and compartmentalized treatment that characterizes school knowledge. By suppressing fundamental themes and further fragmenting disciplinary contents, the possibility of promoting a firm articulation between theories, themes and key concepts that characterize and give meaning to sociological and geographical knowledge, while at the same time disrespecting the specificities, the historical-cultural and epistemological level of Sociology and epistemic level of school sociology and geography by making a conception of totality and historical of the socio-spatial dynamics.

Keywords: Interdisciplinarity; Teaching Sociology; Teaching Geography; Textbooks; New High School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CGPLI	Coordenação-Geral dos Programas do Livro
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNT	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Livro do Estudante
MDP	Material Digital do Professor
MEC	Ministério da Educação
MP	Manual do Professor
MP	Medida Provisória
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PT	Partido dos Trabalhadores
REM	Reforma do Ensino Médio
SEB	Secretaria de Educação Básica
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A TEMÁTICA URBANA	16
1.1 O ESPAÇO URBANO NA GEOGRAFIA.....	17
1.1.1 O conceito de Espaço Urbano	20
1.2 A QUESTÃO URBANA NA SOCIOLOGIA	22
1.2.1 Aspectos gerais da urbanização brasileira	25
1.3 A INTERDISCIPLINARIDADE DA TEMÁTICA URBANA.....	28
2. DETERMINAÇÕES LEGAIS E A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO INTERDISCIPLINAR DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO	34
2.1 PARÂMETROS, DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO	35
2.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	43
2.3 SISTEMATIZAÇÃO DAS DETERMINAÇÕES LEGAIS QUANTO À PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO INTERDISCIPLINAR DA TEMÁTICA URBANA.....	53
3. A INTERDISCIPLINARIDADE DA SOCIOLOGIA E GEOGRAFIA ESCOLARES	58
3.1 OS GUIAS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	59
3.2 A ABORDAGEM DA TEMÁTICA URBANA NOS LIVROS DIDÁTICOS APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	65
3.2.1 Características gerais da obra da editora Ática	66
3.2.2 A abordagem da temática urbana.....	68
3.2.3 Avaliação crítica do conteúdo	72
3.3 A PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DA TEMÁTICA URBANA PARA O ENSINO MÉDIO: EFETIVIDADE OU IDEOLOGIA?	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	87

INTRODUÇÃO

Discorrer sobre a interdisciplinaridade da Sociologia e Geografia escolares a partir da temática urbana é, pela própria complexidade que carrega, uma tarefa árdua. No contexto da flexibilização curricular imposta pela Reforma do Ensino Médio, o trabalho se torna ainda mais desafiador. Tratando-se de um tema extremamente caro aos diversos estudiosos da sociedade (sociólogos, geógrafos, antropólogos, historiadores, urbanistas, entre outros), verificou-se a necessidade de um maior aprofundamento acerca de como a questão urbana, interdisciplinar por excelência, vem sendo abordada atualmente nos materiais didáticos do Ensino Médio. Essa preocupação deriva do fato do tema se fazer presente cada vez mais no cotidiano das médias e grandes cidades brasileiras, essas que se apresentam como o principal lugar de concentração populacional, de desigualdades social e espacial, de investimentos de capital e, por sua vez, de inúmeros conflitos sociais.

Todavia, a temática urbana, sobretudo no Brasil, acaba não ganhando o merecido destaque enquanto conteúdo interdisciplinar nos livros didáticos antes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Abordada de modo estanque e superficial na maioria das vezes, sem estabelecer um diálogo consistente e satisfatório entre as disciplinas, em especial a Sociologia e Geografia escolares, o estudo da cidade enquanto parte do conteúdo de Ciências Humanas - e essa pode ser considerada a hipótese desta pesquisa - perdeu ainda mais relevância após a implementação da Reforma do Ensino Médio (REM). Ao fragmentar-se em conceitos isolados e sem a adoção de uma perspectiva teórico-metodológica dialógica, contextual e interdisciplinar, a temática deixou de lado o seu potencial crítico e emancipador, para se tornar, ao que tudo indica, um amontoado de “conteúdos sem conteúdo” de “disciplinas sem disciplina”.

A preocupação com a temática urbana justifica-se pelas atividades acadêmicas e profissionais deste pesquisador, bem como da participação e engajamento político junto ao tema do direito à cidade. Na busca por um conhecimento que fosse, ao mesmo tempo, capaz de contemplar a sociedade e o espaço urbano, concentrei meus estudos nas áreas da Sociologia Urbana, com o bacharelado em 2016, e Geografia Humana, através da conclusão do mestrado em 2020. Posteriormente, essa preocupação aumentou ao passar a trabalhar como professor, onde ministrei aulas de ambas as disciplinas no ensino médio, na modalidade regular

e no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), ambas na rede pública de ensino. Enquanto professor e pesquisador, me deparei com algumas dúvidas e dificuldades sobre processos disciplinares e didáticos, bem como da pouca importância dada as questões relativas à interdisciplinaridade dos estudos urbanos na escola. Tais questões me levaram a indagar o porquê da pouca relevância do tema e, também, o real sentido da proposta interdisciplinar contidos nos Parâmetros, Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais.

Diante de tal indagação, enquanto problema de pesquisa, procurou-se avaliar se a abordagem da temática urbana nos livros didáticos após a Reforma do Ensino Médio poderia situar-se no nível da integração ou da interdisciplinaridade, se houve uma consciência clara sobre o valor, utilidade e possibilidades da prática interdisciplinar entre as disciplinas de Sociologia e Geografia escolares, ou seja, se as determinações legais que serviram como base para a elaboração dos conteúdos das obras didáticas constituíram-se em proposição efetiva e capaz de reconstituir a unidade entre sociedade e espaço que a fragmentação dos métodos separou.

Permeando os objetivos e a hipótese do trabalho, a interdisciplinaridade, por caracterizar-se como um termo instável, cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma (Fazenda, 2011), aparece como um ponto chave para entender o que houve com a temática urbana na escola, bem como da apreensão acerca dos reais objetivos da mudança imposta pela BNCC, não somente em relação aos conteúdos e aos propósitos didáticos das disciplinas de Sociologia e Geografia escolares, mas do próprio sentido de integração interdisciplinar previsto para a área das Ciências Humanas no Ensino Médio.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos e à estruturação do trabalho, o primeiro capítulo propõe uma revisão bibliográfica em torno das noções de “integração” e “interdisciplinaridade”, relacionando-o aos conteúdos de Sociologia e Geografia no sentido de precisar as principais ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade existentes entre os saberes sociológicos e geográficos em relação aos estudos urbanos. Nesse sentido, adota-se como matriz teórico-metodológica um referencial que considera a importância do debate interdisciplinar e o acúmulo de conhecimento crítico produzido sobre a cidade, propondo, ao mesmo tempo, a apreensão das dinâmicas socioespaciais a partir da perspectiva de totalidade e de processo histórico.

No segundo capítulo, busca-se realizar uma avaliação da proposta curricular apresentada pelas determinações legais que embasam a implementação da Reforma. A partir de uma análise documental da BNCC e da Lei 13.415 de 2017, que institui a Reforma do Ensino Médio, dos Parâmetros, Diretrizes e Orientações Curriculares do Ensino Médio, buscou-se avaliar as possibilidades da proposta legal em constituir-se como proposição efetiva na área das Ciências Humanas (contexto em que está inserido o nosso objeto de pesquisa). Enquanto etapa fundamental dos objetivos, propõe-se averiguar a proposta de integração da Sociologia e Geografia considerando, enquanto determinante, o plano curricular constituinte da interdisciplinaridade escolar.

No terceiro e último capítulo buscou-se inferir, por meio de um estudo de caso, de que forma a interdisciplinaridade no plano didático-pedagógico é tratada nos Guias do Programa Nacional do Livro Didático e em um dos materiais didáticos produzidos no contexto de implementação da Reforma do Ensino Médio. Assim, propõe-se avaliar tanto os princípios e critérios gerais dos Guias do PNLD de 2018 e 2021, como também o próprio conteúdo referente a temática urbana presente em uma das obras didáticas aprovadas no PNLD mais recente. Enquanto objetivo geral do trabalho, essa avaliação foi essencial para poder precisar se a proposição da REM para a área das Ciências Humanas tem sentido, na medida em que seja introduzido um trabalho didático-pedagógico de caráter interdisciplinar a fim de se tornarem viáveis as práticas integradoras entre a Sociologia e a Geografia na escola.

Por fim, mais do que apresentar afirmações e conclusões efetivas, o presente trabalho propõe novas possibilidades de reflexão e questionamento sobre as implicações da Reforma no Ensino Médio na área das Ciências Humanas. Valendo-se da perspectiva sugerida pelo Severino (1998), ao considerarmos que o saber, ao mesmo tempo em que se propõe como desvendamento dos nexos lógicos do real, tornando-se então instrumento do fazer, propõe-se também como desvendamento dos nexos políticos do social, tornando-se instrumento do poder. Nessa perspectiva, “o saber não pode se exercer perdendo de vista essa sua complexidade: só pode mesmo se exercer interdisciplinarmente” (p. 31-44).

Ao ressaltar que ser interdisciplinar, para o saber, é uma exigência intrínseca, não uma circunstância aleatória, Severino afirma que a prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos e que em todas as esferas de sua prática, os seres humanos atuam como sujeitos coletivos, e por isso mesmo:

[...] o saber, como expressão da prática simbolizadora dos homens, só será autenticamente humano e autenticamente saber quando se der interdisciplinarmente. Ainda que mediado pela ação singular e dispersa dos indivíduos, o conhecimento só tem seu pleno sentido quando inserido nesse tecido mais amplo do cultural (SEVERINO, 1998, p.40).

É, precisamente, nutrido desse espírito, reconhecendo a prática interdisciplinar do saber como a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos atuantes e, nesse sentido, como expressão da prática simbolizadora dos seres humanos, que este trabalho objetiva analisar a abordagem da temática urbana nos livros didáticos após a Reforma do Ensino Médio.

A TEMÁTICA URBANA

O presente capítulo objetiva apresentar, através do estabelecimento de uma perspectiva teórico-metodológica, os aspectos interdisciplinares da Sociologia e da Geografia considerados de maior relevância ao estudo da questão urbana no Brasil. Contudo, ao adentrarmos na temática urbana, se faz necessário uma breve explanação acerca do referencial teórico adotado, sobretudo, como modo de apresentação e justificação das ideias e conceitos que serão trabalhados ao longo dos capítulos.

De acordo com Ana Fani A. Carlos (2007), a realidade urbana nos apresenta problemas cada vez mais complexos, os quais, por sua vez, envolvem o desvendamento dos conteúdos do processo da urbanização contemporânea. Trata-se, pois, de uma tarefa coletiva, “apoiada em um debate que seja capaz de contemplar várias perspectivas teórico-metodológicas como possibilidades abertas à pesquisa urbana”. Para a autora, deve-se usar o conhecimento acumulado sobre a cidade, “que engloba um profícuo debate interdisciplinar, resultado do esforço das ciências parcelares na direção da elucidação da cidade”. Tal acúmulo aponta para a produção de um conhecimento que dê conta da construção “de uma teoria da prática sócio-espacial que se realiza na cidade, expressando o desafio de desvendar a realidade urbana em sua totalidade, bem como as possibilidades que se desenham no horizonte para a vida cotidiana na cidade” (CARLOS, 2007, p.19).

Sem a intenção de tecer um panorama sobre a história da pesquisa urbana, porém, sem deixar de buscar um aprofundamento teórico por meio da perspectiva marxista-lefebvriana¹ como possibilidade de entendimento da cidade em sua totalidade, Carlos (2007) propõe como ponto de partida para o desenvolvimento dos estudos sobre a realidade urbana “a ideia de cidade como construção humana, produto histórico-social, contexto no qual a cidade aparece como trabalho materializado, acumulado ao longo de uma série de gerações, a partir da relação da

¹ De acordo com tal perspectiva “a análise deve captar o processo em movimento e, no mundo moderno, esta orientação sinaliza a articulação indissociável de três planos: **o econômico** (a cidade produzida como condição de realização da produção do capital - convém não esquecer que a reprodução das frações de capital se realizam através da produção do espaço), **o político** (a cidade produzida como espaço de dominação pelo Estado na medida em que este domina a sociedade através da produção de um espaço normatizado); e **o social** (a cidade produzida como prática sócio-espacial, isto é, elemento central da reprodução da vida humana). Esses três planos revelam dimensões, como aquelas de local e global; tendo como pano de fundo o processo de mundialização da sociedade, enquanto constituição da sociedade urbana/espaço mundial” (CARLOS, 2007, p.21).

sociedade com a natureza”. Nesse sentido, a análise espacial da cidade, no que se refere ao processo de produção, “revela a indissociabilidade entre espaço e sociedade, na medida em que as relações sociais se materializam em um território real e concreto, o que significa dizer que, ao produzir sua vida, a sociedade produz/reproduz um espaço através da prática socioespacial” (CARLOS, 2007, p.21).

[...] Nessa direção, a cidade pode ser entendida, dialeticamente, enquanto produto, condição e meio para a reprodução das relações sociais — relações produtoras da vida humana, no sentido amplo da reprodução da sociedade. Aqui a cidade se reafirma enquanto espaço social na medida em que se trata da realização do ser social — produzindo um espaço — ao longo do processo histórico. Na perspectiva apontada, a análise da cidade, em sua dimensão espacial, se abre para a análise da vida humana em sua multiplicidade (CARLOS, 2007, p.21).

Desse modo, pode-se considerar que a construção de um pensamento sobre a problemática urbana, passa, necessariamente, por uma análise do conteúdo da prática socioespacial que, por sua vez, contemple o processo de produção do espaço de modo indissociável do processo de reprodução da sociedade. Assim, adota-se como matriz teórico-metodológica um referencial que considera a importância do debate interdisciplinar e o acúmulo de conhecimento crítico produzido sobre a cidade, e que, ao mesmo tempo, proponha a apreensão do real tendo como perspectiva a noção de totalidade e de processo histórico.

Nesse sentido, é impreterível pensar a sociedade e o espaço enquanto conteúdos disciplinares que se complementam e se implicam mutuamente, numa interdependência baseada na própria especificidade de cada área de conhecimento (Sociologia e Geografia). Por sua vez, o desenvolvimento interdisciplinar de ambos os conceitos não pode ser assegurado sem que haja uma clara definição e uma sólida articulação entre eles. Imbricados dialeticamente, constituem-se tanto em possibilidades quanto em desafios para pensarmos o urbano contemporâneo, não apenas como realidade concreta, mas também como virtualidade “em um momento de constituição da sociedade urbana a partir da generalização do processo de urbanização do mundo” (CARLOS, 2007, p.22).

O ESPAÇO URBANO NA GEOGRAFIA

A compreensão da cidade (enquanto espaço urbano) na perspectiva da Geografia nos coloca diante de sua dimensão espacial — “a cidade analisada

enquanto realidade material — a qual, por sua vez, se revela através do conteúdo das relações sociais que lhe dão forma” (CARLOS, 2007, p.20). No entanto, a cidade vem sendo amplamente formulada como mero quadro físico, ou naturalizada como meio ambiente urbano, ignorando-se o conteúdo da prática socioespacial que lhe confere forma e conteúdo, numa tentativa de neutralização dos aspectos econômicos, políticos e sociais. Em consequência disso, a Geografia acabou sendo invadida por uma suposta necessidade de aplicação, “revelando o discurso do mercado em direção a um pragmatismo que, se não impede a teorização, descarta-a de forma preconceituosa” (CARLOS, 2007, p.19).

Considerando tais implicações, juntamente da necessidade e importância de garantir não somente a condição relacional entre sociedade e espaço, mas também o rigor e a coerência teórico-conceitual, destacamos a concepção clássica de espaço do geógrafo Milton Santos e, também, o conceito de espaço urbano definido por Roberto Lobato Corrêa, duas grandes referências do pensamento geográfico brasileiro. De modo dialógico, acreditamos que ambos os conceitos possuem a capacidade de apresentar, a partir da Geografia, uma definição que permita apreender a essência do conteúdo interdisciplinar existente nos processos socioespaciais.

Enquanto componente fundamental da totalidade social, o espaço é compreendido em *Por uma geografia nova* (1978) de Milton Santos, como “um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente”. Isto é, o espaço pode ser definido como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por “uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções²” (SANTOS, 2012, p. 153).

O espaço é a matéria trabalhada por excelência. Nenhum dos objetos sociais tem tanto domínio sobre o homem, nem está presente de tal forma no cotidiano dos indivíduos. A casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem entre si estes pontos são elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e

² Milton Santos estabelece *Estrutura, Processo, Função e Forma* como categorias do método geográfico. Segundo o autor, o espaço constitui uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de transformação. Consequentemente, para estudá-lo, “cumpra apreender sua relação com a sociedade, pois é esta que dita a compreensão dos efeitos dos processos (tempo e mudança) e especifica as noções de forma, função e estrutura, elementos fundamentais para a nossa compreensão da produção do espaço” (SANTOS, 2020, p.67).

comandam sua prática social. A práxis, ingrediente fundamental da transformação da natureza humana, é um dado socioeconômico, mas é também tributária das imposições espaciais. (SANTOS, 2012, p.172).

No que diz respeito a formulação clássica do conceito, em *Metamorfoses do Espaço Habitado* (1988), Milton Santos vai definir o espaço como um conjunto indissociável do qual participam os objetos geográficos e a vida que os preenche, ou seja, a sociedade (relações sociais) em movimento. Na concepção do geógrafo, o espaço deve ser considerado a partir de dois componentes que interagem de modo contínuo, a saber: a configuração territorial, isto é, o conjunto de dados naturais, mais ou menos modificados pela ação consciente do ser humano; e a dinâmica social ou o conjunto de relações que definem uma sociedade em um dado momento. Nas palavras do autor:

O espaço não é nem uma coisa nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas. Eis porque sua definição não pode ser encontrada senão em relação a outras realidades: a natureza e a sociedade, mediatizadas pelo trabalho. [...] O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento (SANTOS, 2014, p. 30-31).

Em *Espaço e Método* (1985), Santos chama a atenção para a condição do espaço enquanto uma instância da sociedade, da mesma forma que a instância econômica, político-institucional e a cultural-ideológica. Isso quer dizer que, como instância, ele contém e é contido pelas demais instâncias, da mesma forma que cada uma delas o contém e é por ele contida. Por outro lado, revela o autor que, assim como as demais instâncias sociais, o espaço se constituirá numa estrutura subordinada-subordinante. Isso significa que, embora submetido à lei da totalidade, o espaço irá dispor de uma certa autonomia que se manifestará por meio de leis próprias, específicas de sua própria evolução.

Enquanto uma estrutura social como as demais instâncias da sociedade, o espaço vai dispor de um certo número de características particulares que fazem dele algo diferente no conjunto das instâncias sociais. Essa é, de acordo com o autor, sua *differentia specifica*, ou seja, aquilo que, “de um lado, lhe dá uma situação particular

dentro do sistema social e assegura a autonomia (relativa) de seu próprio desenvolvimento e, de outro lado, ajuda a reconhecer em um momento dado a especificidade de sua própria existência histórica” (SANTOS, 2012, p.190).

De modo geral, ao considerar a relação dialética entre objetos geográficos e sociais, em diferentes escalas (mundial, nacional, regional e local), tal proposição analítica manifesta uma preocupação com análises globalizantes que levam em consideração os aspectos econômicos, sociais e espaciais de uma dada unidade geográfica de estudo. Nesse aspecto, toda e qualquer dinâmica espacial necessita ser compreendida não somente pelos processos sociais que a engendram, mas, também, pelas características geográficas ou espaciais que forneceram as bases para o seu desenvolvimento.

1.1.1 O conceito de Espaço Urbano

Tomando a cidade capitalista enquanto espaço urbano por excelência, Roberto Lobato Corrêa (2003) na busca por uma definição conceitual, propõe quatro momentos constitutivos do espaço urbano. O primeiro deles diz respeito ao complexo conjunto de usos da terra. Justapostos entre si, tais usos definem a organização espacial fragmentada da cidade ao estabelecerem os locais de concentração das atividades industriais, comerciais e de serviços, bem como as áreas residenciais distintas em termos de forma e conteúdo social, de lazer, de futura expansão, entre outras.

O segundo momento proposto pelo autor, refere-se a condição simultânea de fragmentação e articulação do espaço urbano, uma vez que cada uma de suas partes mantém relações espaciais (de intensidades variáveis) com as demais. Ao manifestar-se de modo menos visível na cidade capitalista, a articulação das relações espaciais envolverá desde a circulação de decisões e investimentos de capital, mais-valia, juros, rendas, até a prática de poder econômico e político e, também, o uso da ideologia.

Ao observar que o espaço urbano é simultaneamente fragmentado e articulado, e que tal expressão espacial remete aos processos sociais, (Corrêa, 2003) verifica que o espaço da cidade capitalista é fortemente marcado por uma divisão segregada das áreas residenciais, reflexo da complexa estrutura social em classes. Enquanto reflexo da sociedade (terceiro momento de apreensão) o espaço urbano seria constituído tanto por ações que se realizam no presente como também das marcas impressas realizadas no passado.

Apresentando-se profundamente desigual e mutável, o espaço da cidade capitalista exerce também uma função de condicionante da sociedade (quarto momento de sua apreensão). Para Corrêa (2003), tal fator condicionante pode ser verificado através das formas espaciais produzidas e dos papéis que desempenham, tanto na reprodução das condições quanto nas relações de produção.

Nesse sentido, as áreas residenciais segregadas ganham destaque, uma vez que exercem um papel preponderante no processo de reprodução das diversas classes sociais e suas frações. “Isto envolve o cotidiano e o futuro próximo, bem como as crenças, valores e mitos criados no bojo da sociedade de classes e, em parte, projetados nas formas espaciais” (CORRÊA, 2003, p.09). Ao assumir uma dimensão simbólica, o cotidiano vivenciado na cidade será enquadrado num contexto de fragmentação desigual do espaço, dando origem aos mais diversos conflitos sociais, constituindo-se em cenário e objeto das lutas sociais pelo direito à cidade.

Por fim, e não menos importante, cabe ressaltar o papel dos agentes diretamente ligados à produção do espaço urbano. Trata-se, como o próprio autor expõe, “de agentes sociais concretos, e não de um mercado invisível ou processos aleatórios atuando sobre um espaço abstrato” (CORRÊA, 2003, p.11). A complexidade das ações desses agentes sociais (os proprietários dos meios de produção; os proprietários fundiários; os promotores imobiliários; o Estado; os grupos sociais excluídos) inclui desde práticas que levam a um constante processo de reorganização espacial que abarcam desde a incorporação de novas áreas ao espaço urbano, densificação, deterioração e renovação urbana, relocação diferenciada da infraestrutura, até mudanças do próprio conteúdo social e econômico de determinados espaços da cidade.

Em linhas gerais, de acordo com Corrêa, o espaço urbano capitalista apresenta características fundamentais tal e qual a própria sociedade em uma de suas dimensões mais aparente, materializada nas formas espaciais. Eis a síntese do autor sobre o que é o espaço urbano capitalista: “(...) fragmentado, articulado, reflexo, condicionante social, cheio de símbolos e campos de lutas – é um produto social, resultado de ações acumuladas através do tempo, e engendradas por agentes que produzem e consomem espaço” (CORRÊA, 2003, p.11).

1.2 A QUESTÃO URBANA NA SOCIOLOGIA

Se a compreensão da cidade na perspectiva da Geografia nos coloca diante de sua dimensão espacial — “a cidade analisada enquanto realidade material” — a compreensão da cidade na perspectiva da Sociologia apresenta sua dimensão social a qual, por sua vez, se revela através do conteúdo das relações sociais que alimentam e fornecem sentido aos objetos espaciais. Entretanto, os estudos de Sociologia Urbana, embora significativos desde os clássicos, não se restringem apenas a perspectiva sociológica, abarcando também outras importantes áreas do conhecimento: econômica, geográfica, antropológica, historiográfica, urbanística, etc.

Considerando, portanto, a característica interdisciplinar dos estudos urbanos, propomos uma breve nota acerca do conceito clássico de sociedade e, também, dos aspectos gerais do processo de urbanização capitalista, procurando destacar os principais elementos de ordem social, econômica e política. A intenção é a de possibilitar um diálogo introdutório entre as perspectivas sociológica e geográfica no sentido de identificar, através dos aspectos socioespaciais, os processos mais elementares da urbanização brasileira e, dessa forma, servir como parâmetro para as análises e reflexões dos livros didáticos.

No que concerne ao conceito clássico (ainda válido), assim como a maior parte dos sociólogos, Marx utilizou o termo “sociedade” em três sentidos, que se distinguem contextualmente, para referir-se a fenômenos distintos, mas correlatos: “(1) a sociedade humana, ou “humanidade socializada” enquanto tal; (2) tipos historicamente existentes de sociedade (por exemplo, a sociedade feudal ou a sociedade capitalista), e (3) qualquer sociedade particular (por exemplo, a Roma antiga ou a França moderna)” (BOTTOMORE, 2012, p.505). Em *O Capital*, Marx observou que uma base econômica, que é a mesma em suas principais características, pode revelar “variações e gradações infinitas devido ao efeito de numerosas circunstâncias externas, influências climáticas e geográficas, peculiaridades raciais, influências externas etc.” e que essas variações só podiam ser percebidas pela investigação das “condições dadas empiricamente” (BOTTOMORE, 2012, p.507).

De fato, a concepção geral da sociedade proposta por Marx e sua classificação de tipos de sociedade mostram seu valor ao proporcionarem um quadro geral para

estudos históricos e sociológicos concretos de sociedades e conjunturas particulares, uma vez que:

[...] trata a relação entre a sociedade e a natureza como um intercâmbio que se desenvolve historicamente através do trabalho humano e que ao mesmo tempo cria e transforma as relações sociais entre os seres humanos. [...] Portanto, para Marx são o nível do desenvolvimento das forças produtivas materiais e as relações de produção a ele correspondentes que determinam o caráter dos distintos tipos de sociedade. (BOTTOMORE, 2012, p.506).

Tornando-se o ponto de partida que deu origem ao modo de produção capitalista, a história da expropriação da terra e dos meios de produção que antes pertenciam ao artesão camponês, constituiu a base do complexo processo que proporcionou a eclosão da grande indústria capitalista. É partindo desse movimento histórico que Friedrich Engels, em seu clássico estudo sobre *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, observou como a divisão do trabalho, com a utilização da força hidráulica, sobretudo a maquinaria, contribuiu para a veloz expansão da indústria capitalista, dando início aos processos de industrialização e urbanização, ambos ligados à primeira revolução industrial e, conseqüentemente, ao surgimento da burguesia industrial e da classe operária inglesa.

De acordo com Manuel Castells (2011), a urbanização ligada à primeira revolução industrial e inserida no desenvolvimento do modo de produção capitalista constitui-se em um processo de organização do espaço, que repousa sobre dois conjuntos de fatos fundamentais, a saber: a decomposição prévia das estruturas agrárias através da emigração em massa da população para os centros urbanos, fornecendo a força de trabalho essencial à industrialização e; a passagem de uma economia doméstica para uma economia de manufatura, e em seguida para uma economia de fábrica, gerando assim as grandes cidades industriais. Para o autor, em ambos os casos, o elemento dominante será a indústria, que além de organizar o espaço urbano, expressará a lógica capitalista que está na base do próprio processo de industrialização.

Nota-se, portanto, o grande impulso tomado pela urbanização a partir do desenvolvimento da industrialização, tornada possível através da acumulação primitivista e do progresso técnico-científico. Como sugere Henri Lefebvre, é justamente no decorrer do processo de industrialização que a cidade começará a desempenhar um papel histórico determinante, gerando “simultaneamente, ou quase,

o capitalismo e o mercado mundial, a nação e o Estado, a burguesia e o proletariado” (LEFEBVRE, 1972, p.62).

No decurso deste processo a cidade gera algo de diferente. Algo que a ultrapassa: no plano econômico, gera a indústria; no plano social, gera a propriedade de bens móveis (não sem transigir com as formas feudais de propriedade e de organização); no plano político, finalmente, gera o Estado. (LEFEBVRE, 1972, p.44).

Por sua vez, com a ascensão da grande indústria ocorre uma distinção radical entre o trabalho industrial e do trabalho agrícola, configurando assim a separação entre cidade e campo e seus respectivos interesses. Como assinala Lefebvre, trata-se da divisão do trabalho material e do trabalho intelectual, separação que “incumbe ao campo o trabalho material que não requer inteligência e à cidade o trabalho enriquecido e desenvolvido pelo intelecto, incluindo as funções de administração e de comando” (LEFEBVRE, 1972, p.51).

Nota-se, portanto, que as transformações históricas que permitiram a estruturação do modo de produção capitalista são decorrentes do próprio processo de urbanização. Conforme aponto Maria Encarnação Sposito (1998), as cidades se apresentarão como o espaço de dominação e gestão do próprio sistema capitalista, constituindo-se no lugar da concentração de capital e da força de trabalho, por sua vez, da produção de mercadorias. Ao tornarem-se centros da vida social, política e econômica, as grandes cidades industriais irão reunir “qualitativa e quantitativamente as condições necessárias ao desenvolvimento do capitalismo, e por isso ocupar o papel de comando na divisão social do trabalho” (SPOSITO, 1998, p.64).

Chega-se, desse modo, a possibilidade de consideração acerca de um fundamento essencial para a análise do processo de urbanização capitalista, a qual de acordo com Harvey pode ser compreendida através da relação entre “o urbanismo como ‘forma social’, a cidade como ‘forma construída’ e o modo de produção dominante” (HARVEY, 1980, p.174). Trata-se de conceber essa relação enquanto um componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos, uma vez que a cidade e o urbanismo tendem a funcionar como um pivô em torno do qual um dado modo de produção se estrutura e se organiza.

1.2.1 Aspectos gerais da urbanização brasileira

O Brasil, bem como os demais países da América Latina, sofreu um intenso processo de urbanização, principalmente a partir da segunda metade do século XX. Tal processo, consideradas as singularidades que lhe são próprias, realizou grandes transformações do ponto de vista econômico, político, social e espacial no país. Reproduzindo tanto novas quanto antigas chagas sociais, o país conservou em sua urbanização vários aspectos de uma sociedade colonial escravocrata, oligárquica e patrimonialista. De acordo com Florestan Fernandes (1991), tais aspectos marcam o desenvolvimento do período colonial e neocolonial, seguido pela emergência e expansão de um capitalismo de caráter dependente no Brasil, os quais, por sua vez, remetem à escravidão mercantil e sua constituição enquanto eixo principal e estruturador do Estado-nação emergente, sendo, portanto, “a fonte da viabilidade econômica e política das novas estruturas sociais que iriam surgir nas cidades, nas relações dos estamentos senhoriais dominantes entre si e com os outros setores da sociedade e na ‘comunidade nacional’ em elaboração”. (FERNANDES, 1991, p.239).

Considera-se, portanto, as chagas indelévels de uma sociedade de passado escravocrata inscritas no processo histórico da formação socioespacial do Brasil, chagas que irão influir consideravelmente na transição da era senhorial à sociedade de classes. Trata-se, pois, de uma combinação de fatores sociais, econômicos e políticos que, somados aos processos espaciais em formação, irão determinar uma urbanização de caráter dependente, predominantemente elitista e autoritário. O atraso, característico do modelo de modernização conservadora imposto à sociedade brasileira, forneceu as bases para o desenvolvimento de uma urbanização desigual, própria dos países subdesenvolvidos, a qual, de acordo com Milton Santos, apresentará como elemento essencial uma íntima associação com a pobreza, “cujo *locus* passa a ser cada vez mais a cidade, sobretudo, a grande cidade”, uma vez que “o campo brasileiro moderno repele os pobres, e os trabalhadores da agricultura capitalizada vivem cada vez mais nos espaços urbanos” (SANTOS, 2009, p.11).

Analisando a gênese do processo de urbanização brasileiro, Milton Santos (2009) observará que até a segunda metade do século XIX, o território nacional não havia criado as condições de integração entre suas regiões, sendo constituído por subespaços fragmentados e sem relações entre si, ou seja, um grande “arquipélago”,

por sua vez, “formado por subespaços que evoluíam segundo lógicas próprias, ditadas em grande parte por suas relações com o mundo exterior” (SANTOS, 2009, p.29).

No entanto, segundo Ermínia Maricato (2013), somente a partir do início do século XX que o processo de urbanização vai começar a se consolidar, impulsionado principalmente pela “emergência do trabalhador livre, a proclamação da República e uma indústria ainda insipiente que se desenrola na esteira das atividades ligadas à cafeicultura e às necessidades básicas do mercado interno” (MARICATO, 2013, p. 16-17). De acordo com a autora, a partir daí a urbanização brasileira dispara, atingindo uma escala sem precedentes de populações urbanas. Impulsionado pela expulsão de parcela da população rural com a consequente migração para as cidades, em poucos mais de 50 anos, o Brasil passará de um país predominantemente agrário para um país em franco processo de urbanização, exibindo ritmos cada vez mais acelerados de crescimento urbano.

Esse processo acelerado que toma a urbanização brasileira pode ser analisado levando em conta como paradigma referencial a divisão do trabalho entre cidade e campo³. De acordo com Francisco de Oliveira (2013), ao tornarem-se o centro do aparelho produtivo da nação, as cidades se constituíram enquanto locais autárquicos em contraponto ao campo, impondo um padrão de urbanização superior ao próprio ritmo da industrialização. Para o autor, o fato da divisão social do trabalho nos períodos anteriores (de autarquia no campo) ter sido estanque, vai impor que a industrialização no Brasil se estabeleça como “imediatamente urbana e excepcionalmente urbana”.

Na conjuntura de globalização, com a expansão das políticas neoliberais por todo o continente latino-americano, especialmente no Brasil a partir das décadas de 80 e 90, a implementação da agenda neoliberal promoveu uma intensificação dos problemas sociais, tais como o aumento do desemprego, precarização das relações de trabalho, recuo nas políticas sociais, privatizações e mercantilização de serviços

³ De acordo com Francisco de Oliveira (1976), “o urbano no Brasil é historicamente fundado numa contradição singular: enquanto o *locus* da produção era rural, agrário, o *locus* do controle foi urbano. [...] A sede dessa produção era, *naturalmente*, o campo; mas, a sede do controle era urbano, exatamente porque não se tratava de uma economia que estava transitando desde a divisão social do trabalho fundada na agricultura para outros setores, mas de uma economia fundada para cumprir um papel específico na acumulação internacional *a partir de controles metropolitanos*: não apenas porque a exportação necessitasse de serviços urbanos, mas porque a produção foi fundada para a exportação, a cidade nasce no Brasil antes mesmo do campo. Daí o caráter político-administrativo das cidades no Brasil desde a Colônia” (OLIVEIRA, 1976, p.6, Grifos do autor).

públicos, aumento da desigualdade social. Surge então um modelo de urbanização e de cidade submetidos de forma radical aos novos valores impostos por uma economia globalizada (Maricato, 2013).

De acordo com Vainer (2013), a agenda neoliberal adquiriu força a partir da implementação dos planos estratégicos junto ao planejamento e gestão urbanos. Sob as diretrizes do Consenso de Washington⁴, as cidades passaram por um processo de investida sem mediações do capital financeiro, apresentando-se como empresas em concorrência pela atração de capitais no cenário do mercado global. A surpreendente subordinação do espaço urbano aos interesses privados aprofundou ainda mais os conhecidos problemas sociais e espaciais que as cidades brasileiras herdaram de quarenta anos de desenvolvimento urbano excludente: “favelização, informalidade, serviços precários ou inexistentes, desigualdades profundas, degradação ambiental, violência urbana, congestionamento e custos crescentes de um transporte público precário e espaços urbanos segregados” (VAINER, 2013, p.39).

Embora tenham ocorrido importantes conquistas no plano institucional⁵ (fruto da luta da sociedade civil organizada) numa conjuntura de retomada das políticas sociais e de investimentos públicos, sobretudo nas gestões petistas, as últimas três décadas não possibilitaram avanços concretos de melhoria dos problemas urbanos, ao contrário. Como demonstra Maricato (2015), de modo paradoxal, quando finalmente o Estado brasileiro retomou o investimento em habitação, saneamento e transporte urbano de forma mais efetiva, um intenso processo de especulação fundiária e imobiliária promoveu a elevação do preço da terra e dos imóveis. Especialmente, porque a terra se manteve com precário controle estatal, apesar das leis e dos planos que objetivavam o contrário. “O ‘nó da terra’ continua como trava,

⁴ A partir do Consenso de Washington (1989) foram instituídas propostas visando novas formas de subordinação econômica às agendas dos países centrais. Lideranças políticas como Thatcher, na Inglaterra e Reagan, nos Estados Unidos, se destacaram como os principais precursores do programa neoliberal, onde através do FMI e Banco Mundial foram fomentadas propostas de adaptação dos países em desenvolvimento aos novos tempos de reestruturação produtiva no mundo (MARICATO, 2007).

⁵ O Movimento pela Reforma Urbana conquistou importantes marcos institucionais, dentre os principais: “a) um conjunto de leis que, a partir da Constituição Federal de 1988, aporta instrumentos jurídicos voltados para a justiça urbana, sendo o Estatuto da Cidade a mais importante delas; b) um conjunto de entidades, como o Ministério das Cidades (2003) e as secretarias nacionais de habitação, mobilidade urbana e saneamento ambiental, que retomavam a política urbana agora de forma democrática; e c) consolidação de espaços dirigidos à participação direta das lideranças sindicais, profissionais, acadêmicas e populares como as Conferências Nacionais das Cidades (2003, 2005, 2007) e o Conselho Nacional das Cidades (2004)” (MARICATO, 2015, p.34 e 35).

revisitada na globalização, para a superação do que podemos chamar de subdesenvolvimento urbano” (MARICATO, 2015, p.39).

1.3 A INTERDISCIPLINARIDADE DA TEMÁTICA URBANA

Ao discutirmos a questão da interdisciplinaridade na educação escolar, não há como tratá-la fora do âmbito das Ciências Sociais, uma vez que se considere o fato de serem “os processos educativos constituídos nas e pelas relações sociais sendo eles mesmos constituintes destas relações” (FRIGOTTO, 2010, p.42). Por conseguinte, não há também, consideradas as especificidades apresentadas pela temática urbana, condições de tratá-la com o mínimo de rigor sem prescindir dos conceitos e das questões gerais colocadas pelos estudos sobre a interdisciplinaridade na atualidade, começando por sua definição.

Tratando-se de um termo que ainda não possui um sentido único e estável, a noção de “interdisciplinaridade” para Ivani Fazenda (2011) constitui “um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma”. Embora as distinções terminológicas possam ser inúmeras, para a autora o princípio delas é sempre o mesmo: “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (FAZENDA, 2011, p.51).

De acordo com a autora, a noção de interdisciplinaridade deve ser apreendida a partir da relação de gradação estabelecida junto aos conceitos de pluri, multi e transdisciplinaridade. Assim, em nível de multi e de pluridisciplinaridade, “ter-se-ia uma atitude de justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina, atingindo-se quando muito o nível de integração de métodos, teorias ou conhecimentos”. Já em nível de interdisciplinaridade ter-se-ia uma relação de reciprocidade, ou seja, “um regime de copropriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados”. Por fim, o nível da transdisciplinaridade “seria o nível mais alto das relações iniciadas nos níveis multi, pluri e inter” (FAZENDA, 2011, p.70).

Ao destacar as principais diferenças terminológicas entre inter, multi, pluri e transdisciplinaridade, Fazenda (2011) chama a atenção para a existência de uma profunda diferença entre integração e interdisciplinaridade, ou seja, “a integração poderia acontecer em aspectos parciais, como: confronto de métodos, teorias-modelo ou conceitos-chave das diferentes disciplinas”, ao passo que, delimitando mais

rigorosamente o conceito de interdisciplinaridade, “conclui-se que este seria um passo além dessa integração”, ou seja, para que haja interdisciplinaridade “deve haver uma ‘sintonia’ e uma adesão recíproca, uma mudança de atitude diante de um fato a ser conhecido; enfim, o nível interdisciplinar exigiria uma ‘transformação’, ao passo que o nível de integrar exigiria apenas uma ‘acomodação’”(FAZENDA, 2011, p.87).

Entretanto, segundo Fazenda (2008), para que ocorra um efetivo diálogo e integração entre as disciplinas, é necessário um novo enfoque pedagógico que possibilite uma mudança de atitude que, por sua vez, seja capaz de revolucionar os hábitos já estabelecidos como forma de passar de um saber setorizado a um conhecimento integrado, onde não seja mais possível fragmentar e separar o conhecimento de forma estanque. Nesse sentido, uma atitude interdisciplinar deve buscar, antes de tudo, a superação das barreiras existentes entre as disciplinas através de um movimento de renovação da atitude num sentido de “interação”, de uma “intersubjetividade” como possibilidade real de efetivação de um trabalho interdisciplinar. A partir desse novo enfoque pedagógico, não haveria mais espaço para o caráter intuitivo de práticas onde impera “a circulação de conceitos e esquemas cognitivos sem consistência, ou apenas disciplinarmente consistentes, portanto, insuficientes para agir ou pensar interdisciplinarmente” (FAZENDA, 2008, p.13).

Cabe ressaltar, como destaca Yves Lenoir (1998), que a perspectiva interdisciplinar não se opõe à perspectiva disciplinar, ao contrário, “não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela”. Para o autor, tal constatação mostra “a existência de uma ligação efetiva entre a interdisciplinaridade e a didática, que aqui traz fundamentalmente sua razão de ser na descrição do conhecimento que instaura para ensinar” (LENOIR, 1998, p.46). Essa concepção exige da didática um trabalho interdisciplinar que possa produzir “os elementos cognitivos saídos de diferentes matérias escolares que detêm um potencial de associação, de complementaridade, cuja prática comum - a ligação funcional entre os conhecimentos que terá como efeito facilitar as aprendizagens” (LENOIR, 1998, p.63-64).

Contudo, como nos alerta Gaudêncio Frigotto (2010), é preciso dar atenção ao tecido histórico dentro do qual se produz o conhecimento e as práticas pedagógicas, a fim de evitar tratar a questão da interdisciplinaridade dentro de um prisma meramente “didatista”, ou seja, a partir de uma visão integracionista e neutra de conhecimento e de interdisciplinaridade, a qual se apresenta como sendo “um recurso didático capaz de integrar, reunir as dimensões particulares dos diferentes campos

científicos ou dos diferentes saberes numa totalidade harmônica” (FRIGOTTO, 2010, p.44).

Como forma de buscar superar essa forma fragmentária e estanque do conhecimento e de produção da vida humana em todas as suas dimensões, Frigotto (2010) propõe apreender a interdisciplinaridade não como uma questão meramente de método de investigação e de técnica didática, mas como uma necessidade (algo que historicamente se impõe como imperativo) e como problema (algo que se impõe como desafio a ser decifrado) no plano histórico-cultural e no plano epistemológico. Como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que é isolada do contexto originário do real, para poder ser explicada efetivamente, necessita ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade⁶. Enquanto problema, uma vez que se reconhece os limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, também, a complexidade desta realidade e seu caráter histórico. “Todavia esta dificuldade é potenciada pela forma específica que os homens produzem a vida de forma cindida, alienada no interior da sociedade de classe” (FRIGOTTO, 2010, p.47).

No que diz respeito propriamente à interdisciplinaridade da temática urbana, a necessidade imperativa de explicitação das características e qualidades da totalidade passa, necessariamente, por uma delimitação do objeto a fim de proporcionar uma integração interdisciplinar através da identificação das principais ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade existentes entre as disciplinas de Sociologia e Geografia escolares em relação à questão urbana. Contudo, como expõe Frigotto (2010), delimitar um objeto para a investigação não pressupõe fragmentá-lo ou limitá-lo de modo arbitrário. Quando o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema, não significa que é preciso abandonar as múltiplas determinações que o constituem. “É neste sentido que, mesmo delimitado, um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável”. (FRIGOTTO, 2010, p.43-44)

⁶ Para Frigotto (2010), a concepção da totalidade significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui. “A historicidade dos fatos sociais consiste fundamentalmente na explicitação da multiplicidade de determinações fundamentais e secundárias que os produzem” (FRIGOTTO, 2010, p.44).

Procurando manter as especificidades das duas disciplinas escolares⁷, sem contudo abrir mão da noção de totalidade, verifica-se o caráter unitário da temática urbana envolvendo os saberes sociológicos e geográficos a partir das noções de sociedade e espaço, uma vez considerado que o processo de produção do espaço é indissociável do processo de reprodução da sociedade, e que ao produzir sua existência mediante as diversas relações e práticas socioespaciais, a sociedade urbana o faz enquanto uma unidade que articula, segundo a perspectiva lefebvriana, os planos econômico (a cidade produzida como condição de realização da produção do capital), político (a cidade produzida como espaço de dominação pelo Estado) e social (a cidade produzida como prática socioespacial). Se do ponto de vista disciplinar podemos delimitar um desses três planos, não podemos perder de vista que para que sua compreensão seja a mais adequada possível, é preciso apresentá-la de modo interdependente e complementar junto aos demais planos, incluindo-se sobretudo o espacial.

Por sua vez, isso exige uma condução das articulações teórico-metodológicas envolvendo conceitos, teorias e temas que caracterizam as disciplinas de Sociologia e Geografia escolares em relação ao estudo da cidade, não somente a partir da necessidade de uma maior integração e compreensão teórica e conceitual, mas também de sua caracterização interdisciplinar enquanto possibilidade de reconstituição da unidade existente entre sociedade e espaço que a fragmentação dos métodos separou. Nessa perspectiva, as noções de totalidade e de processo histórico passam a ser o ponto de convergência e de partida, no que se refere à caracterização de uma proposta interdisciplinar envolvendo a temática urbana na escola.

Contudo, ao retomarmos os elementos fundamentais do processo de urbanização, juntamente dos conceitos de espaço de Milton Santos e Roberto Lobato Corrêa, verificou-se a importância de apreensão do espaço urbano como “um conjunto indissociável do qual participam os objetos geográficos e a vida que os preenche, ou

⁷ De acordo com Lenoir, devemos ter cuidado para não confundir disciplina científica e disciplina escolar, uma vez que a interdisciplinaridade escolar deve ser diferenciada da interdisciplinaridade científica. “Frequentemente, tem-se tentado fazer uma transferência direta dos trabalhos realizados no domínio científico, uma transferência, entre outros, dos sistemas de classificação do tipo de interdisciplinaridade e de seus atributos para o domínio da educação escolar. Logo, a interdisciplinaridade escolar tem uma especificidade que impede tais transferências, tanto simplistas como mecânicas”. (LENOIR, 1998, p.51)

seja, a sociedade (relações sociais) em movimento”. Tal perspectiva considera que toda e qualquer dinâmica socioespacial necessita ser compreendida não somente pelos processos sociais que a engendram, mas, também, pelas características geográficas ou espaciais que forneceram as bases para o seu desenvolvimento.

Cabe frisar, por outro lado, que a proposta de integração interdisciplinar não significa a anulação do caráter disciplinar, ou seja, da compreensão da cidade na perspectiva geográfica enquanto realidade material e espacial, assim como também a apreensão das relações sociais por meio da perspectiva sociológica, visto que uma não pode existir sem a outra, pois, ao se integrarem de modo dialético, abrem possibilidades para uma reflexão mais abrangente e dinâmica dos processos socioespaciais tais como o processo de urbanização no Brasil e a problemática do uso e ocupação do solo, as diversas formas de desigualdades, de segregação, violência e pobreza urbanas, abarcando também temas transversais importantes como as questões de âmbito cultural, ideológico, demográfico, do mundo do trabalho, ético-racial e de classe social.

Em linhas gerais, podemos considerar que a necessidade da interdisciplinaridade da temática urbana impõe-se não só como forma de compreensão da sociedade e do espaço como possibilidade de transformação e de emancipação humana, proporcionando uma condição de engajamento na vida social e política da cidade, como também por uma exigência interna de interação das duas disciplinas a fim de recuperar a unidade “socioespacial” do saber sobre a cidade. Nessa perspectiva, a proposta de integração interdisciplinar entre a Sociologia e a Geografia pode contribuir tanto para uma melhor formação geral com vistas a uma educação de caráter permanente e humanista, quanto como possibilidade de superar “a forma fragmentária de produção da vida humana em todas as suas dimensões e, especificamente na produção e socialização do conhecimento [...]” (FRIGOTTO, 2010, p.60).

Partindo da concepção de integração proposta por Ivani Fazenda, ou seja, enquanto “momento de organização e estudo dos conteúdos das disciplinas, como uma etapa que só pode ocorrer num regime de coparticipação, reciprocidade, mutualidade (condições essenciais para a efetivação de um trabalho interdisciplinar)”, o próximo capítulo tem como objetivo analisar os aspectos referentes à integração das disciplinas de Sociologia e Geografia escolares a partir das determinações legais selecionadas. Tal etapa será essencial para auxiliar na identificação dos propósitos

curriculares em relação à forma de integração e o sentido interdisciplinar estabelecido para a área das Ciências Humanas na Educação Básica. Condição fundamental que vai, posteriormente, nos permitir refletir sobre o modo de abordagem da temática urbana nos livros didáticos após a Reforma do Ensino Médio.

2. DETERMINAÇÕES LEGAIS E A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO INTERDISCIPLINAR DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO

Embora o Ensino Médio seja responsabilidade de cada estado da federação, a definição mais ampla de sua estrutura e da organização curricular decorre de políticas estabelecidas no âmbito nacional, a exemplo dos Parâmetros, Orientações e Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como a Base Nacional Comum Curricular e a própria Reforma do Ensino Médio de 2017.

Tratam-se, como o próprio nome sugere, de “determinações legais” elaboradas com a finalidade de difundir os princípios da reforma curricular e orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares e redes de ensino de todo o país.

Quanto aos aspectos legais selecionados, estes foram compilados e posteriormente retomados à luz dos aspectos teóricos levantados na primeira etapa do trabalho. Procurou-se, desse modo, estabelecer um paralelo entre ambos para verificar se a proposta legal poderia constituir-se como proposição efetiva na área das Ciências Humanas (contexto em que está inserido o nosso objeto de pesquisa).

Enquanto etapa fundamental dos objetivos, busca-se avaliar a proposta de integração interdisciplinar da Sociologia e Geografia considerando, enquanto aspecto determinante, o plano curricular constituinte da interdisciplinaridade escolar. Nesse sentido, de acordo com Lenoir (1998) a interdisciplinaridade curricular, além de abarcar preliminarmente a interdisciplinaridade didática e pedagógica, consiste no estabelecimento de “ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade entre as diferentes matérias escolares [...] a fim de permitir que surja do currículo escolar - ou de lhe fornecer - uma estrutura interdisciplinar segundo as orientações integradoras” (LENOIR, 1998, p.57).

Desse modo, a interdisciplinaridade curricular requer, de preferência, uma incorporação de conhecimentos dentro de um todo indistinto, a manutenção da diferença disciplinar e a tensão benéfica entre a especialização disciplinar, que permanece indispensável, e o cuidado interdisciplinar, que em tudo preserva as especificidades de cada componente do currículo, visando assegurar sua complementaridade dentro de uma perspectiva de troca e de enriquecimento. [...] Ademais, a interdisciplinaridade curricular exclui toda tendência à hierarquização dominante, e requer a colaboração de diferentes matérias escolares em termos de igualdade, complementaridade e interdependência quanto às contribuições que podem dar, e que devem existir em um

processo de formação. Aqui, trata-se de afirmar que cada disciplina escolar detém um lugar e uma função específica no seio do currículo. Enfim, essa *performance* interdisciplinar sobre o plano curricular tem sentido na medida em que seja introduzido um trabalho didático, ele mesmo de caráter interdisciplinar, e que se tornem viáveis as práticas integradoras (LENOIR, 1998, p.57-58. Grifos do Autor).

Com a finalidade de verificar de que forma essa questão é tratada na atual legislação da educação básica brasileira, foram pesquisados os documentos considerados mais significativos, ou seja, os que apresentaram informações mais detalhadas a respeito da integração e interdisciplinaridade das Ciências Humanas no Ensino Médio. Essa avaliação é necessária para poder precisar, enquanto objetivo geral do trabalho, se a proposta interdisciplinar sobre o plano curricular contida nas legislações selecionadas tem sentido, na medida em que seja introduzido um trabalho didático de caráter interdisciplinar a fim de se tornarem viáveis as práticas integradoras.

2.1 PARÂMETROS, DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem o conjunto de orientações gerais do projeto de reforma curricular do Ensino Médio brasileiro. Alterado pelo Ministério da Educação, os PCNs de 1998 buscam difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias de ensino, que por sua vez proporcionem “uma aprendizagem permanente, uma formação continuada, considerando como elemento central “a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 2000, p.05).

Partindo dos princípios gerais definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96⁸, os PCNs propõem a reorganização curricular com o

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, “nos obriga a respeitar, ao estabelecer como finalidade da educação ‘o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’. (Art. 2º). E como finalidades do Ensino Médio, ‘a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos’; ‘a preparação básica para o trabalho e a cidadania’; ‘o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico’; e ‘a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos’ (Art. 35) (BRASIL, 2000, p.8. Grifos do Autor).

objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos a partir de uma Base Nacional Comum⁹ organizada em três áreas de conhecimentos - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – estabelecendo como base “a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade” (BRASIL, 2000, p.18).

O documento reinterpreta os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, amparados no aprender a conhecer (o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado como meio e como fim), no aprender a fazer (o desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões como processos essenciais), no aprender a conviver (aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências) e no aprender a ser (a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor). Tais princípios e competências¹⁰ (ligadas à representação, comunicação, investigação, compreensão e contextualização sociocultural) estabelecem a base que dá sentido à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

De acordo com os PCNS, ao constituir-se enquanto objeto de conhecimento de caráter histórico, geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico, psicológico e, sobretudo, filosófico, a área das Ciências Humanas aponta para uma organização interdisciplinar. Agrupados e reagrupados, a critério da escola, em

⁹ O documento ressalva “que uma base curricular nacional organizada por áreas de conhecimento não implica a desconsideração ou o esvaziamento dos conteúdos, mas a seleção e integração dos que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social. Essa concepção curricular não elimina o ensino de conteúdos específicos, mas considera que os mesmos devem fazer parte de um processo global com várias dimensões articuladas” (BRASIL, 2000, p.18).

¹⁰ De acordo com o parecer “As competências de representação e comunicação apontam as linguagens como instrumentos de produção de sentido e, ainda, de acesso ao próprio conhecimento, sua organização e sistematização. Já as competências de investigação e compreensão apontam os conhecimentos científicos, seus diferentes procedimentos, métodos e conceitos, como instrumentos de intervenção no real e de solução de problemas. Por fim, as competências de contextualização sociocultural apontam a relação da sociedade e da cultura, em sua diversidade, na constituição do significado para os diferentes saberes” (BRASIL, 2000, p.18). Contudo, cabe ressaltar que esses princípios orientadores tendem a se afastar do cabedal de críticas conferidas a tais legislações e aos conceitos nos quais se baseiam, sobretudo em relação aos propósitos atribuídos à questão interdisciplinar. Nesse contexto, o próprio conceito de interdisciplinaridade acaba por se constituir enquanto alvo dessas críticas, na medida em que o mesmo é mobilizado no sentido de apartar e/ou suprimir dos componentes disciplinares os seus conhecimentos de origem.

disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar, “tais temas e objetos, ao invés de uma lista infindável de conteúdos a serem transmitidos e memorizados, constituem a razão de ser do estudo das Ciências Humanas no Ensino Médio” (BRASIL, 2000, p.09).

Através da organização curricular por áreas e da compreensão da concepção “transdisciplinar e matricial”, que articula as Ciências Humanas e as Tecnologias, pretende-se contribuir para a “superação do tratamento estanque e compartimentalizado que caracteriza o conhecimento escolar”. De acordo com o documento, “para essa visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superar pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos” (BRASIL, 2000, p.21).

No que diz respeito especificamente ao aspecto interdisciplinar, a perspectiva apresentada pela proposta de reforma curricular do Ensino Médio prevê que “a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência” (BRASIL, 2000, p.21). A partir de tal concepção, o documento estabelece a “função instrumental da interdisciplinaridade” ao prever a utilização dos conhecimentos de várias disciplinas para a “resolução de problemas concretos” por meio do diálogo entre os diferentes saberes escolares. Trata-se, portanto, “de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 2000, p.21).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Definida pela Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio. (BRASIL, 2013, p.194).

Tratando-se de um documento orientador dos sistemas de ensino e das escolas, bem como do próprio trabalho docente, desde a sua primeira formulação em 1998, as DCNEM sofreram diversas atualizações com o propósito de incorporar as mudanças em curso na sociedade contemporânea, nas políticas educacionais brasileiras, a fim de constituir-se num documento que sugira alterações nos procedimentos que permitam a revisão do trabalho das escolas e dos sistemas de ensino. Nesse sentido, o parecer busca “afirmar que as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do Ensino Médio. Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da *interdisciplinaridade* e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos” (BRASIL, 2013, p.154. Grifos nossos).

A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica a qual “os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis”, com diferentes alternativas, “para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo” que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica (BRASIL, 2013, p.155). Assim, em seus Art. 7º e 8º o documento de 2013 estabelece a organização curricular¹¹ do Ensino Médio a partir de uma base nacional comum e uma parte diversificada, a qual, por sua vez, deve contemplar quatro áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas “com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos” (BRASIL, 2013, p.195).

Apontadas pelo documento como “práticas desafiadoras na organização curricular”, na medida em que exigem uma articulação e um diálogo entre os conhecimentos, “rompendo com a forma fragmentada como historicamente tem sido organizado o currículo do Ensino Médio, tais metodologias encontram barreiras em função da necessidade do aprofundamento dos conceitos inerentes às disciplinas escolares”, já que cada uma se caracteriza por ter objeto próprio de estudo e método

¹¹ Ainda de acordo com o Art. 8º § 2º “A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores” (BRASIL, 2013, p.195).

específico de abordagem. Propondo “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos” ao substituí-las por aspectos mais “globalizadores”, as DCNEM apresentam então uma proposta¹² baseada em “metodologias mistas”, as quais devem ser desenvolvidas articulando “o aprofundamento conceitual no interior das disciplinas (recorte do real para aprofundar conceitos) com as atividades integradoras (imersão no real ou sua simulação para compreender a relação parte-totalidade por meio de atividades interdisciplinares)” (BRASIL, 2013, p.184).

Com relação às atividades integradoras interdisciplinares, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica estabelecem por meio do (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) que:

A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, **mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar**. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos (BRASIL, 2013, p.184. Grifos nossos).

Entendida como abordagem teórico-metodológica com ênfase no trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, o citado Parecer considera que a interdisciplinaridade deve articular-se junto à proposta temática trabalhada transversalmente, no sentido de promover o exercício do processo da transversalidade, constituindo-se, assim, “em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes”. Nesse contexto, a transversalidade assumiria a função de “organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas” (BRASIL, 2013, p.184).

Em relação às atividades integradoras, o Parecer não especifica denominações, embora haja várias na literatura, cada uma com suas peculiaridades. O documento assume essa postura por compreender que tal definição é função de cada sistema de ensino e escola, a partir da realidade concreta vivenciada, o que inclui suas especificidades e possibilidades, assim como as características sociais,

¹² Conforme aponta o documento “Há dois pontos cruciais nessa proposta: a definição das disciplinas com a respectiva seleção de conteúdos; e a definição das atividades integradoras, pois é necessário que ambas sejam efetivadas a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio integrando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura” (BRASIL, 2013, p.184).

econômicas, políticas, culturais, ambientais e laborais da sociedade, do entorno escolar e dos estudantes e professores. Assim sendo, a cada tempo de organização escolar “as atividades integradoras podem ser planejadas a partir das relações entre situações reais existentes nas práticas sociais concretas (ou simulações) e os conteúdos das disciplinas, tendo como fio condutor as conexões entre o trabalho e as demais dimensões” (BRASIL, 2013, p.185).

Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Publicado no ano de 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) apresentam e discutem questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina em particular. Com base nos Artigos 26 e 35 da LDB o Documento propõe a organização curricular com os seguintes componentes:

- base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26);
- planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, **superando a organização por disciplinas estanques**;
- integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de **interdisciplinaridade e contextualização**;
- proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;
- participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (BRASIL, 2006, p.07. Grifos nossos).

No que se refere à área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, em conformidade com os Parâmetros e as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, as OCEM estabelecem a divisão em quatro áreas de conhecimento, a saber: Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Considerando os objetivos deste trabalho, bem como a divisão proposta pelo documento, procuraremos destacar os principais pontos envolvendo o aspecto da integração interdisciplinar das disciplinas de Geografia e Sociologia escolares.

Conhecimentos de Geografia

Ao compor o currículo do Ensino Médio, a disciplina de Geografia deve preparar o aluno para: “localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua

transformação” (BRASIL, 2006, p.43). Para que tais objetivos sejam alcançados, o ensino da Geografia deve fundamentar-se num corpo teórico-metodológico baseado nos conceitos estruturantes e articulações entre espaço e tempo, sociedade, lugar, paisagem, região e território, estabelecendo como referência “os pressupostos da Geografia como ciência que estuda as formas, os processos, as dinâmicas dos fenômenos que se desenvolvem por meio das **relações entre a sociedade e a natureza**, constituindo o espaço geográfico (BRASIL, 2006, p.43, Grifos Nossos).

Nesse contexto, o processo de aprendizagem deve buscar promover competências e habilidades que permitam “comparar, analisar, relacionar os conceitos e/ou fatos como um processo necessário para a construção do conhecimento” (BRASIL, 2006, p.43). No que diz respeito à temática urbana, dentre as principais competências, destaca-se a “capacidade de compreender o espaço geográfico a partir das múltiplas interações entre sociedade e natureza”, a qual, por sua vez, deve suscitar habilidades capazes de “Analisar os espaços considerando a influência dos eventos da natureza e da sociedade; Observar a possibilidade de predomínio de um ou de outro tipo de origem do evento; Verificar a inter-relação dos processos sociais e naturais na produção e organização do espaço geográfico em suas diversas escalas” (BRASIL, 2006, p.45).

Ainda de acordo com as OCNEM, muitos são os documentos oficiais e acadêmicos que se referem a como se ensina Geografia no ensino médio. Tais documentos buscam entender como e por que determinados fenômenos se produzem no espaço e suas relações com os processos econômicos, sociais, culturais e políticos. Desse modo, ampliou-se a participação e o debate nas discussões e “o professor deixou de ser mero transmissor de conhecimento, pensando o mundo de forma dialética”. “Esse processo abriu a possibilidade de efetiva integração metodológica entre as diferentes áreas do conhecimento e a Geografia, numa perspectiva interdisciplinar” (BRASIL, 2006, p.44).

Conhecimentos de Sociologia

A presença da Sociologia no currículo do Ensino Médio tem provocado muita discussão. Além da justificativa que se tornou *slogan* - “formar o cidadão crítico” -, há razões objetivas decorrentes da concretude com que a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro, a saber: aproximá-lo de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, sistematizando os debates em torno de temas sociais tanto da

tradição quanto contemporâneos. (BRASIL, 2006, p.105). Nesse sentido, as OCEM constituem-se muito mais como uma proposta de orientação no que se refere às escolhas dos conteúdos e dos processos didáticos dos professores da disciplina de Sociologia escolar.

Como destaca Moraes (2020), as OCEM-Sociologia tiveram como hipótese interpretativa que os conteúdos e formas de ensino de Sociologia são um produto histórico e não a simples transposição de teorias acadêmicas uma vez que, ao serem elaboradas, pretendeu-se intervir o mínimo possível nessa história, “não definindo conteúdos a serem ensinados, mas reconhecendo e legitimando formas de trabalho já consagradas pelos professores, elevando o nível dos debates ao dar maior consistência e organicidade às práticas que vinham se efetivando” (MORAES, 2020, p.263).

Quanto às atribuições do ensino de Sociologia no Ensino Médio, o documento destaca dois princípios fundamentais que caracterizam o pensamento sociológico: a *desnaturalização* e o *estranhamento*. A *desnaturalização* por parte das concepções ou explicações dos fenômenos sociais, uma vez que “há uma tendência recorrente de se explicar as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, etc. com argumentos naturalizadores”. Por sua vez, “só é possível tomar certos fenômenos sociais como objeto da Sociologia na medida em que os submetemos a um processo de *estranhamento*, que os coloquemos em questão, problematizando-os” (MORAES, 2020, p.261).

No que diz respeito ao aspecto interdisciplinar, o documento aponta para o fato de tanto a História quanto a própria Geografia terem sofrido influências decisivas das Ciências Sociais desde meados do século XIX, influências que causaram mudanças significativas nos padrões de pesquisa e compreensão dos fenômenos históricos, sociais e geográficos. Por outro lado, a fronteira entre as Ciências Sociais e as outras disciplinas das Ciências Humanas, a exemplo da Geografia, não deve constituir impedimento para um diálogo entre elas ou para uma atuação interdisciplinar. De acordo com as OCEM, “ao se tomar um fenômeno como objeto de pesquisa ou de ensino, podem-se reconhecer tanto os limites quanto as possibilidades que cada ciência tem para tentar compreendê-lo ou falar dele” (BRASIL, 2006, p.112).

Considera-se, portanto, que tais objetos não são exclusivos de uma determinada ciência, “mas deve-se atentar para as diferenças de tratamento, da própria linguagem com que cada ciência fala dele, das metodologias, dos aspectos

ressaltados, e perceber até que ponto uma ciência aprofunda tal objeto, ou ainda tem um conhecimento precário acerca dele”. Nesse sentido, esses procedimentos – “que muitos chamam de interdisciplinaridade, outros de multidisciplinaridade e outros ainda de transdisciplinaridade, porque ainda não se conseguiu unificar ou homogeneizar a linguagem pedagógica – são tanto mais profícuos quanto menos ilusões e entusiasmos, se tiver ao exercitá-los” (BRASIL, 2006, p.112).

2.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A BNCC

Homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define “o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.07). Propondo-se a ser referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC estabelece que as aprendizagens essenciais devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais desdobradas no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017, p.08).

De acordo com Ileizi Fiorelli Silva, a BNCC é uma ação de política pública que visa elaborar e implementar políticas educacionais na dimensão de definições dos currículos para a educação básica. Trata-se, segundo a autora, de uma ação pública que mobiliza atores¹³ individuais e coletivos em disputa pelas arenas decisórias do Estado. O objetivo de uma base comum seria o de “ordenar o conjunto de componentes curriculares e os conteúdos a serem ensinados em cada nível, etapa e

¹³ “A despeito das diferenças de abordagens nas análises sobre as instituições e os agentes envolvidos nas disputas em torno da pertinência ou não da elaboração da BNCC, é consenso que há uma diversificação de atores e que os institutos e corporações financeiras e de famílias milionárias dos setores econômicos mais dominantes entraram com vantagens nessa disputa. Como Michetti (2020) demonstrou em sua pesquisa, o movimento Todos pela Educação, em 2006, e o Movimento pela Base Nacional Comum, em 2013, ambos patrocinados pela Fundação Lemann, direcionaram os trabalhos em torno da política curricular” (SILVA, 2020, p.52).

ano dos sistemas de ensino, então, desde a educação infantil até o ensino médio” (SILVA, 2020, p.51).

Centrada no desenvolvimento de competências¹⁴ e orientadas pelo princípio da educação integral, a BNCC do Ensino Médio estabelece que as competências gerais previstas para a Educação Básica devem orientar tanto as aprendizagens essenciais quanto também os itinerários formativos a ser ofertados pelos diferentes sistemas, redes e instituições de ensino. Organizada¹⁵ por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), caberia a cada uma a função de integrar dois ou mais componentes do currículo a fim de contribuir para a integração dos conhecimentos, entendida como “condição para a atribuição de sentidos aos conceitos e conteúdos estudados nas escolas” (BRASIL, 2017, p.09).

No entanto, como ressalta Silva (2020), mudanças significativas num curto espaço de tempo no ordenamento do currículo determinaram a supressão de 11 componentes curriculares obrigatórios em todas as séries/módulos do Ensino Médio. Como observa a autora, o documento da BNCC de 2016 contemplava as disciplinas escolares de Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Artes, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Filosofia e Sociologia e organizava em áreas desde “os *direitos de aprendizagem* transformados em *objetivos de aprendizagem*”. Contudo, o documento da BNCC de 2018, em conformidade com a Lei nº 13.415/2017 do Novo Ensino Médio, aponta apenas como componentes curriculares obrigatórios em todas as séries/módulos do Ensino Médio as disciplinas Língua Portuguesa (na área de Linguagens e suas Tecnologias) e Matemática (na área de Matemática e suas Tecnologias).

A mudança de 13 para apenas 2 componentes curriculares fez com que as demais disciplinas fossem agrupados por áreas de conhecimento, como nos casos das Ciências da Natureza e suas Tecnologias e a Ciências Humanas e Sociais

¹⁴ “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.08).

¹⁵ Essa organização “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (Parecer CNE/CP nº 11/2009).

Aplicadas, tomando como princípio organizador uma lista de “competências e habilidades”¹⁶ para cada área. As disciplinas de Geografia e Sociologia, juntas com História e Filosofia sobreviveram nesse novo currículo, compondo a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, “mas sem as suas especificidades científicas de origem, que foram dissolvidas nas *habilidades e competências*” (SILVA, 2020, p.54).

Nessa nova proposta curricular da BNCC, ainda são definidas competências específicas para cada área do conhecimento, que também orientam a construção dos itinerários formativos relativos a essas áreas. No Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve desenvolver e ampliar a base conceitual do Ensino Fundamental, cabendo como competência geral:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles (BRASIL, 2017, p.559).

No que diz respeito à temática urbana, a BNCC do Ensino Médio se aproxima de uma proposta interdisciplinar através da *competência específica 2*, a qual visa analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito sociais. De acordo com o documento:

Nesta competência específica, pretende-se comparar e avaliar a ocupação do espaço, a delimitação de fronteiras e o papel dos agentes responsáveis pelas transformações. Os atores sociais, na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, no interior de uma cidade, região, Estado ou mesmo entre Estados, produzem diferentes territorialidades que envolvem variados níveis de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. Dada essa complexidade de relações, **é prioritário levar em conta o raciocínio geográfico e estratégico, bem como o significado da história e da política na produção do espaço** (BRASIL, 2017, p.561, Grifos nossos).

Nota-se, no entanto, que com as mudanças implementadas pela BNCC há uma alteração significativa do currículo, não só na questão referente à obrigatoriedade das

¹⁶ Com relação ao princípio organizador, um dos aspectos negativos apontados por Ferretti “diz respeito ao objetivo visado por tal forma de arranjo curricular, qual seja, o desenvolvimento de competências e habilidades propostas na BNCC, mais do que o estabelecimento de relações dialéticas entre conteúdos disciplinares tendo em vista a compreensão de fenômenos naturais e sociais” (FERRETTI, 2018, p.39).

disciplinas, mas também em relação aos conteúdos dos componentes curriculares das disciplinas das Ciências Humanas, a exemplo da Sociologia e Geografia escolares, impactando diretamente nas práticas de ensino dos conteúdos específicos e de temas interdisciplinares, como no caso da temática urbana. Nesse sentido, questiona-se a possibilidade de efetivação do objetivo da competência específica supracitada, uma vez suprimidos os conteúdos disciplinares indispensáveis aos procedimentos epistemológicos e científicos e, conseqüentemente, à prática interdisciplinar.

Considera-se, portanto, a condição inalienável do debate crítico frente à brutal redução disciplinar, na medida em que a mesma põe em risco a própria possibilidade da atuação interdisciplinar. Desse modo, a proposta de mudança na estrutura curricular abre espaço para o questionamento acerca dos sentidos (políticos e ideológicos) estabelecidos para a educação básica, sobretudo no que diz respeito à flexibilização curricular e à concepção de integração interdisciplinar em que se baseiam tanto a BNCC quanto a Reforma do Ensino Médio.

A Reforma do Ensino Médio

A atual Reforma do Ensino Médio (REM), expressa na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, é um conjunto de novas diretrizes que altera de modo significativo a proposta de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) referente a última etapa do ensino básico no Brasil. Iniciada em 2020, a REM estabelece mudanças estruturais nos currículos escolares com a finalidade de definir objetivos de aprendizagem dentro de quatro áreas de conhecimento, instituindo também o ensino de tempo integral de modo progressivo. Dessa forma, determina que a BNCC do Ensino Médio deverá passar a ocupar 1800 horas, com 1200 horas sendo destinadas ao novo modelo diversificado dos itinerários formativos, totalizando três mil horas, as quais deverão ser implantadas conforme as condições de cada Estado (SILVA, 2020).

De acordo com Ferretti e Silva (2017), os principais argumentos que embasaram a REM estão relacionados ao baixo desempenho dos estudantes do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a necessidade de melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); bem como a justificativa de que o Brasil seria o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa composta por 13 disciplinas, modelo de ensino que seria responsável pelo desinteresse e desempenho fraco dos estudantes.

Já no plano do executivo e do legislativo, para se compreender o sentido da Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória nº 746 (posteriormente transformada na Lei 13.415), é necessário atentar para a ação que as antecedeu, ou seja, a da construção da BNCC, “prevista na Constituição Nacional, na LDB, reafirmada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)”. (FERRETTI e SILVA, 2017). Segundo os autores, a razão para tal deve-se a dois aspectos. De um lado, ao fato de que seu desenvolvimento foi condicionado à aprovação final da BNCC pelo CNE, “na medida em que os componentes curriculares da MP, seja na sua parte comum a todos os alunos do Ensino Médio, seja nos percursos formativos flexibilizados, deveriam ser estruturados de acordo com a referida BNCC”. Por outro lado, devido a estreita aproximação entre o propósito que orienta a BNCC e o que serve de base teórica, política e ideológica à MP nº 746.

O primeiro elemento que aproxima os dois documentos, sob esse aspecto, é o da preocupação com o desempenho do Brasil nas avaliações internacionais realizadas pelo PISA por meio das quais se produz, de um lado, a hierarquização interna dos sistemas escolares estaduais do país e, de outro, entre países, quanto à “qualidade da educação”, expressa basicamente em termos de resultados quantitativos, associáveis à “responsabilização” e à “meritocracia”. O segundo é o da contribuição da educação para a produção de sujeitos sociais, como trabalhadores, consumidores, cidadãos que se mostrem adaptados à atual forma de organização produtiva do capital, de caráter neoliberal, e à sociabilidade dela decorrente (FERRETTI e SILVA, 2017, p.397-398).

Além disso, para Ferretti (2018), a Lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular. A instância que busca dar conta dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no entanto, não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo. Evidência disso é a crítica da Lei à organização curricular existente, a saber: multiplicidade de disciplinas e rigidez na sua estrutura. “Por isso mesmo suas propostas centrais giram em torno de dois aspectos principais: a flexibilização curricular e a oferta de cursos em tempo integral (sete horas diárias)” (FERRETTI, 2018, p.27)

Ademais, para o autor, a concepção expressa pela Lei 13.415 que determina a separação entre uma parte de formação comum, e outra, diversificada em itinerários formativos por área, acaba por determinar o acesso fragmentado aos mesmos conhecimentos. Desse modo, tal formulação propõe a diminuição do número de

disciplinas¹⁷ que os alunos cursarão durante o Ensino Médio ao mesmo tempo em que busca tornar atrativo cada itinerário formativo¹⁸, “estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora” (FERRETTI, 2018, p.27-28).

Ao se tratar da questão da formação integrada, seja envolvendo os componentes curriculares do Ensino Médio, seja na relação entre este e a formação profissional, Ferretti e Silva (2017) chamam atenção para uma forma de integração que se aparta da perspectiva defendida pelas Diretrizes, uma vez considerada que as propostas de integração presentes na segunda versão da BNCC, quando assentadas na perspectiva delineada pelas atuais DCNEM e para a educação profissional, conflitam com a proposição central da MP nº 746, “na medida em que esta flexibiliza o currículo dessa etapa estruturando-o sob a forma de percursos formativos, o que não permite a integração na forma indicada naqueles documentos, embora possam ocorrer pela articulação interna dos componentes de cada um dos percursos”, conseqüentemente, limitando-a não apenas do ponto de vista dos campos de conhecimento envolvidos, mas também daquele referente à sua concepção (FERRETTI e SILVA, 2017, p.386).

No que se refere à instituição da escola de tempo integral¹⁹ a proposta, que conforme Ferretti está ancorada no Plano Nacional de Educação (PNE), lança mão

¹⁷ Segundo Ferretti e Silva (2017), alguns dos aspectos presentes no texto da MP nº 746 (assim como em sua transformação na Lei 13.415), chamaram imediata atenção da mídia, em especial duas situações: “a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas — Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física — e a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com “notório saber” em alguma especialidade técnico-profissional. Se, por um lado, a ampla exposição midiática colocou na ordem do dia o debate sobre a reforma, por outro, a ênfase nesses dois aspectos escondeu outros de igual ou maior relevância: a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação (FERRETTI e SILVA, 2017, p.386-387).

¹⁸ Quanto à questão sobre a escolha entre os itinerários pelos jovens, segundo Ferretti, “a única menção oficial é a constante do §12 do artigo 36, segundo o qual ‘as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput’. Esse artigo faz supor que a escolha de um ou mais itinerários é definida pelo aluno, mas deve-se considerar o pressuposto anterior, ou seja, o de que a definição dos arranjos curriculares a serem definidos por um dado ente federativo é prerrogativa desse, não do aluno, como apregoado pela propaganda oficial. Os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo” (FERRETTI, 2018, p.29).

¹⁹ Segundo Ferretti (2018) “ocorrem problemas concretos relativos a tal propositura na sociedade brasileira. Um deles refere-se a que, apesar de a extensão da jornada ser, em si, medida positiva, observada a recomendação do PNE, as condições existentes nas redes públicas de ensino brasileiro, do ponto de vista tanto da infraestrutura das escolas quanto das condições de trabalho e da carreira

da recomendação desse, por meio da meta 6, segundo a qual deveria ser ofertada, até 2024, “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (FERRETTI, 2018, p.28). Por outro lado, segundo o autor, o número de escolas de tempo integral a ser implementado inicialmente será de apenas 500 em relação às 20.083 escolas públicas de Ensino Médio existentes no país, ou seja, aproximadamente 2,5% delas. Este constitui o segundo aspecto negativo da proposição, “na medida em que contribui para o aumento da desigualdade que marca a educação básica no país, seja no tocante à situação dos professores, seja no referente aos setores sociais que poderão efetivamente beneficiar-se da proposta” (FERRETTI, 2018, p.38).

Outro ponto que merece destaque, além dos já elencados, diz respeito à carreira e às condições de trabalho docente. De acordo com Ferretti (2018), entre as principais situações em que o trabalho docente é afetado pela flexibilização curricular, destaca-se a exclusão da obrigatoriedade das disciplinas como Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte, restringindo “o mercado de trabalho para professores que atuam nessas disciplinas, o que pode conduzir à precarização tanto das oportunidades de trabalho como de sua natureza”. Uma segunda situação refere-se à possibilidade de diminuição da oferta de postos de trabalho por meio da instituição dos itinerários formativos “na medida em que cada escola de Ensino Médio, nos diferentes Estados, não poderá oferecer, simultaneamente, os cinco itinerários estabelecidos pela Lei”. Já a terceira situação apontada pelo autor remete ao caso específico do itinerário “formação técnica e profissional”. Institui-se aqui a possibilidade de que postos de trabalho possam ser ocupados por “profissionais detentores de *notório saber*”, o que representa redução de oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados (FERRETTI, 2018, p.37-38. Grifos do Autor).

No que se refere à flexibilização curricular, Ferretti chama atenção para a necessidade de adaptação dos professores aos processos de implementação da reforma manifestada por meio da obrigatoriedade de que eles se orientem pela BNCC, tanto no desenvolvimento da parte comum do Ensino Médio quanto no dos itinerários

dos docentes, bem como de oferta de alimentação adequada aos alunos, mostram ser tal meta de difícil execução (FERRETTI, 2018, p.28).

formativos. “Os arranjos curriculares a que se refere o art. 36 da LDB 9394/1996, modificado pelo art. 36 da Lei 13.415 deverão ser estruturados com base na BNCC”. Tal proposição visa, segundo o autor, o desenvolvimento de projetos por meio da atuação de mais de um professor, “o que implica tanto a revisão das licenciaturas quanto a formação continuada tendo por referência o trabalho docente realizado por meio da interdisciplinaridade pedagógica” (FERRETTI, 2018, p.38).

De modo geral, a Lei 13.415 não aponta, segundo Ferretti (2018), na direção da mudança social, “mas apenas da permanência, ainda quando de melhor qualidade, posto que voltada para a mera instrumentalização dos trabalhadores e seus filhos, valendo-se, inclusive, do fortalecimento de projetos de educação de instituições privadas articuladas em torno do Movimento Todos pela Educação, estendidas, por meio da BNCC, à educação pública e à própria REM. Contrariamente à formação integral que tais setores alardeiam no discurso, o que a Lei oferece é um processo de “semiformação de caráter pragmático manifestada sob a forma de política pública” em razão do contexto político e econômico instituído no país desde 2016 (FERRETTI, 2018, p.35).

Atualização das DCNEM

A Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018 atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, “a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017”. Entre os principais termos definidos pela nova Resolução, destaca-se no Art. 6º a “formação geral básica” - com carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas -, a qual deve ser composta por um “conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular”. O mesmo Art. 6º ainda determina que o arranjo curricular deve ser pautado agora pela seleção de competências que promovam o aprofundamento das “aprendizagens essenciais”²⁰ demandadas de acordo com a natureza do respectivo itinerário formativo,

²⁰ De acordo com o Art. 7º do documento “as aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho” (CNE/CEB, 2018, p.4).

compreendido como cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino (CNE/CEB, 2018, p.1 e 2).

Compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente, as propostas curriculares do ensino médio devem, conforme o Art. 8º, “garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”; com a finalidade de possibilitar ações que promovam “a integração curricular como estratégia de organização do currículo em áreas do conhecimento que dialogue com todos os elementos previstos na proposta pedagógica na perspectiva da formação integral do estudante”, por sua vez “adotando metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que potencializem o desenvolvimento das competências e habilidades e estimulem o protagonismo dos estudantes” (CNE/CEB, 2018, p.5).

Com relação à questão interdisciplinar da organização curricular, o Parecer estabelece, em seu Art. 10º, que atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, “o currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma **interdisciplinar e transdisciplinar**”, com os estudos e práticas “podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (CNE/CEB, 2018, p.6. Grifos Nossos). De modo geral:

O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a **contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos**, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho. (CNE/CEB, 2018, p.4. Grifos Nossos).

Em seu Art. 12, determina que a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser organizados nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, considerando o “aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho”, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em “relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros”, considerando o

contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (CNE/CEB, 2018, p.7).

A partir de tal proposição, em seu Art. 17º, o documento estipula que as áreas de conhecimento podem ser organizadas em unidades curriculares, competências e habilidades, unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados ou diversamente articuladores de saberes, “desenvolvimento **transversal ou transdisciplinar** de temas ou outras formas de organização”. Conclui, portanto, que “**a contextualização e a interdisciplinaridade** devem assegurar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento”, a fim de “propiciar ao estudante a apropriação de conceitos e categorias básicas e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos” (CNE/CEB, 2018, p.10 e 11. Grifos Nossos).

De modo geral, a partir da vinculação direta às determinações da BNCC, verifica-se uma alteração de caráter tecnicista e mercadológico da atualização das DCNEM, especialmente, no que se refere aos itinerários formativos, esses que devem considerar “as demandas e necessidades do mundo contemporâneo” (leia-se: mundo do trabalho em cada região e Unidade de Federação), “estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade”. Além de considerar as possibilidades estruturais e de recursos, ao mesmo tempo orientando os estudantes no processo de escolha do seu itinerário, as instituições ou redes de ensino – podendo agora desenvolver parceria com as empresas empregadoras – “devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil”, e organizar-se em torno de “eixos estruturantes” a exemplo dos “processos criativos” e do “empreendedorismo”²¹ (CNE/CEB, 2018, p.7).

Por fim, mas não menos importante, em suas Disposições Gerais e Transitórias o documento de atualização das DCNEM determina em parágrafo único que o Ministério da Educação “deve adequar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

²¹ Conforme especificado no Art. 12 os “processos criativos supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de **processos ou produtos** que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade, enquanto que o eixo empreendedorismo supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao **desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços** inovadores com o uso das tecnologias” (CNE/CEB, 2018, p.7. Grifos Nossos).

e demais programas nacionais” voltados à distribuição de livros e materiais didáticos, recursos físicos e digitais para alunos e professores “que atendam ao que foi definido para formação básica geral e itinerários formativos”, organizados de acordo com tais Diretrizes. (CNE/CEB, 2018, p.16). Nota-se, portanto, que não somente as DCNEM como também o próprio PNLD precisou ser alterado a fim de se adequar a reorganização curricular promovida pela BNCC, passando desse modo a seguir o cronograma de implementação dos novos currículos do Ensino Médio.

2.3 SISTEMATIZAÇÃO DAS DETERMINAÇÕES LEGAIS QUANTO À PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DA TEMÁTICA URBANA

Numa tentativa de organizar os dados para uma posterior reflexão, a sistematização da proposta interdisciplinar para a área das Ciências Humanas busca apresentar, sinteticamente, os aportes legais com respeito aos aspectos teóricos tratados no primeiro capítulo, sobretudo no que se refere à conceituação e às proposições de integração e interdisciplinaridade previstas para as disciplinas de Sociologia e Geografia em relação ao estudo da temática urbana no Ensino Médio.

Considerando tal objetivo e o contexto mais amplo em que a temática em questão está inserida, destacamos os seguintes pontos:

Constituindo as orientações gerais do projeto de reforma curricular do ensino médio brasileiro, os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)** de 1998 propõem a reorganização curricular da Educação Básica com o propósito de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos a partir de uma Base Nacional Comum organizada por áreas de conhecimentos. Ao assumir uma perspectiva instrumental da interdisciplinaridade, essa organização curricular prevê “a utilização dos conhecimentos de várias disciplinas para a resolução de problemas concretos por meio do diálogo entre os diferentes saberes escolares”. Pretendendo contribuir para a superação – por meio da prática interdisciplinar - do tratamento estanque e compartimentalizado que, segundo o documento, caracteriza o conhecimento escolar sob o enfoque disciplinar, o parecer não propõe a eliminação do ensino dos conteúdos específicos, no entanto, considera de modo genérico que os mesmos devem fazer parte de um “processo global” com várias dimensões articuladas.

Em conformidade com os Parâmetros e as Diretrizes, as **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)** de 2006 buscam tratar das questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina em particular. Nesse sentido, o

documento propõe a orientação curricular com o objetivo de superar a organização por “disciplinas estaques”, promovendo, ao mesmo tempo, a integração e a articulação dos conhecimentos “em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização”. Ao definir as quatro áreas de conhecimento, estabelece os objetivos gerais do ensino das disciplinas das Ciências Humanas no Ensino Médio.

Em relação ao ensino de Geografia, o documento prevê que este deve fundamentar-se num corpo teórico-metodológico baseado em conceitos estruturantes devidamente articulados entre si, estabelecendo como uma das principais competências o estudo e a compreensão do espaço geográfico a partir das múltiplas interações entre sociedade e natureza.

No caso da Sociologia, as OCEM constituem-se muito mais como um guia de orientação do que propriamente uma proposta de conteúdos e de processos didáticos a serem trabalhados no Ensino Médio, destacando apenas a *desnaturalização e o estranhamento* como dois princípios fundamentais que caracterizam o pensamento sociológico.

No intuito de romper com a centralidade das disciplinas nos currículos ao substituí-las por aspectos mais “globalizadores”, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)** de 2012, estabelecem uma organização curricular do Ensino Médio baseada em “metodologias mistas” (articulação dos conteúdos disciplinares com as atividades integradoras). Embora considere a importância dos estudos disciplinares, o documento propõe que a interdisciplinaridade – entendida como “a transferência de métodos de uma disciplina para outra por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos - deve articular-se junto à proposta temática trabalhada transversalmente, no sentido de promover o exercício do processo da transversalidade e, dessa forma, organizar o trabalho didático-pedagógico visando promover a integração e articulação entre diferentes campos de saberes específicos”. Nesse contexto, a transversalidade assumiria a função de organizar o trabalho didático-pedagógico em que eixos temáticos são integrados às disciplinas de forma a estarem presentes em todas elas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2016, no intuito de elaborar e implementar políticas educacionais na dimensão de definições dos currículos para a educação básica, estabelece as competências gerais que devem orientar tanto as aprendizagens essenciais quanto também os itinerários formativos a serem ofertados pelos diferentes sistemas, redes e instituições de ensino.

Em sua proposta curricular - organizada por áreas e não mais por disciplinas - são definidas “competências específicas” para cada área do conhecimento, as quais devem orientar a construção dos itinerários formativos relativos a essas áreas.

Em relação à temática urbana, a proposta da Base para o Ensino Médio prevê uma competência específica (no campo da Geografia) na qual pretende-se comparar e avaliar a ocupação do espaço mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito sociais.

No entanto, a organização curricular proposta pela BNCC, estruturada por competências e habilidades, altera significativamente os conteúdos dos componentes curriculares das disciplinas da área de Ciências Humanas, sendo suprimida grande parte das especificidades científicas de origem. Fato que vai promover mudanças substanciais tanto na prática do ensino disciplinar quanto também dos temas transversais, provocando um questionamento acerca dos sentidos políticos e ideológicos estabelecidos para a educação básica, em especial, no que diz respeito à flexibilização curricular e à concepção de interdisciplinaridade em que se baseiam tanto a BNCC quanto a Reforma do Ensino Médio.

Enquanto determinação legal, a **Reforma do Ensino Médio (REM)** de 2017 altera radicalmente a proposta de Lei de Diretrizes e Bases referente a última etapa do ensino básico no Brasil, ao estabelecer mudanças estruturais nos currículos escolares a partir da determinação de uma base comum e de itinerários formativos por área de conhecimento, bem como a proposta de instituição do regime de tempo integral. Sob a justificativa da necessidade de melhorar o desempenho dos estudantes do Ensino Médio no IDEB e PISA, criticando ao mesmo tempo a rigidez da organização curricular estruturado por disciplinas, a REM propõe um modelo curricular que além de se apartar da perspectiva de integração definida pela literatura especializada, acaba por limitar não somente a concepção do termo, bem como também as áreas de conhecimento envolvidas. Tendo por referência os propósitos que orientam a BNCC, ao propor uma diminuição do número de disciplinas obrigatórias que os alunos deverão cursar ao longo do Ensino Médio - criando ao mesmo tempo uma hierarquização entre elas -, tal formulação vai flexibilizar não só o currículo, mas o tempo de duração do período escolar (integral ou não), bem como a oferta de itinerários formativos por instituição e por estado, impactando tanto na carreira e nas condições do trabalho docente como também na prática do ensino interdisciplinar da Educação Básica.

Por fim, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** de 2018 é atualizada a fim de garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, desse modo, possibilitar ações que promovam “a integração curricular como estratégia de organização do currículo em áreas do conhecimento” - a exemplo da Ciências Humanas - devendo ser organizado e planejado dentro das áreas de forma “interdisciplinar e transdisciplinar”. Entretanto, de forma genérica e superficial, o documento de atualização determina que o currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie “a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos”. Nesse sentido, conclui que “a contextualização e a interdisciplinaridade” devem assegurar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, a fim de propiciar ao estudante a apropriação de “conceitos e categorias básicas” e não mais o acúmulo de informações e conhecimentos desnecessários e insignificantes. De modo geral, ao ser submetido às determinações da BNCC, o documento de atualização das DCNEM ao mesmo tempo em que busca utilizar a integração interdisciplinar de modo instrumental, deixa transparecer aspectos de âmbito tecnicista e mercadológico da Reforma do Ensino Médio.

Verifica-se, portanto, com base na sistematização das determinações legais, que embora as mesmas contemplem as concepções de “integração” e de “interdisciplinaridade” – havendo pontos de convergência e de divergência entre elas - os trabalhos científicos (FAZENDA, 2011; FRIGOTTO, 2010; LENOIR, 1998) que se voltam para o estudos críticos de tais práticas não têm se preocupado apenas com as questões de ordem descritiva, mas com o sentido e o propósito com que as mesmas são incorporadas nas legislações atuais. Assim, o tratamento que conferem aos termos em questão, bem como a forma pela qual esses atendem ou não às necessidades e expectativas das diferentes realidades escolares é muito mais amplo e complexo do que a atual flexibilização curricular propõe, essa, preocupada mais com o número e a diluição de disciplinas pela matriz curricular do que com a qualidade e efetivação da prática interdisciplinar no Ensino Médio.

Nessa perspectiva, percebe-se que entre as legislações compiladas, a BNCC (2016) e a REM (2017), assim como a própria Atualização das DCNEM (2018) ganham destaque ao caminharem no sentido contrário ao daquelas que buscam considerar a relevância dos conteúdos disciplinares, a exemplo dos PCNs (1998), OCEM (2006) e

as DCNEM (2012), ainda que todas, sem exceção, partilhem da proposta geral de reorganização curricular da Educação Básica a partir de uma Base Nacional Comum organizada por áreas de conhecimento, sobretudo, como forma de superação do tratamento estanque e compartimentalizado que, segundo tais pareceres, caracteriza o conhecimento escolar sob o enfoque disciplinar.

De modo geral, para além do uso meramente instrumental da interdisciplinaridade, as avaliações das determinações legais – no plano da interdisciplinaridade curricular - revelam a ausência de indicadores consistentes para a efetivação da integração interdisciplinar das Ciências Humanas no Ensino Médio. Ao procurar destacar os objetivos gerais do ensino de Sociologia e Geografia escolares, observou-se a falta de uma proposta de integração tanto em relação ao plano didático-pedagógico de ambas as disciplinas, como também da própria condição de efetivação da competência específica 2 (a que mais se aproxima de uma proposta interdisciplinar), uma vez que ela só pode ocorrer de modo limitado e ocasional por meio de itinerários formativos por área de conhecimento.

Com base em tal sistematização, conclui-se que não há somente uma inconsistência, mas também uma discrepância entre as proposições legais e o plano teórico no que se refere à forma de integração interdisciplinar prevista para a área das Ciências Humanas no Ensino Médio. Tal constatação aponta para o questionamento acerca do caráter atribuído pelas determinações legais – em especial a BNCC – no que condiz à prática interdisciplinar proposta para o estudo da temática urbana, a saber: se a mesma se constitui como uma proposição efetiva ou num mero simulacro de cunho ideológico.

A fim de responder a essa indagação, impõe-se a necessidade da análise e apreensão dos propósitos didático-pedagógicos previstos para os conteúdos interdisciplinares dos livros didáticos após a REM. Discorrer sobre tais questões e seus desdobramentos consistirá no objetivo geral do terceiro e último capítulo.

3. A INTERDISCIPLINARIDADE DA SOCIOLOGIA E GEOGRAFIA ESCOLARES

Considerando a interdisciplinaridade não como uma questão meramente de método de investigação e de técnica didática, mas na perspectiva de Frigotto (2010), ou seja, como uma necessidade que historicamente se impõe como imperativo, e como problema que se impõe como desafio a ser decifrado no plano histórico-cultural e no plano epistemológico, o presente capítulo se propõe a realizar um questionamento pedagógico no sentido de avaliar a mudança que a proposta de integração interdisciplinar da REM implicou no âmbito didático-pedagógico, em especial, no que se refere à interdisciplinaridade da temática urbana envolvendo as disciplinas de Sociologia e Geografia escolares.

Como elemento de ligação entre as determinações legais e o trabalho do professor, encontram-se os guias e materiais didáticos. Apresentando-se como instrumento fundamental utilizado por todo o professorado do Ensino Médio, procurou-se conhecê-los melhor a fim de verificar se os conteúdos neles contidos revelam a existência ou não de uma integração, de fato, interdisciplinar. Por sua vez, como explica Lenoir (1998), é importante conceber os modelos didáticos como “instrumentos conceituais que possuem uma dimensão conjuntural de maneira limitativa, e que servem para guiar a concepção de práticas educativas interdisciplinares, conforme a visão integradora”. Assumindo uma função mediadora entre os planos curriculares e pedagógicos:

[...] a interdisciplinaridade didática leva em conta a estruturação curricular para estabelecer preliminarmente seu caráter interdisciplinar, tendo por objetivo a articulação dos conhecimentos a serem ensinados e sua inserção nas situações de aprendizagem. É do vaivém dialético entre os planos curriculares e pedagógicos, levando em conta o plano pedagógico, que se elaboram nesse nível os modelos didáticos interdisciplinares (LENOIR, 1998, p.58).

Ao enfatizar a necessidade de uma complementaridade entre didática e interdisciplinaridade, Lenoir (1998) explica que toda didática, por suas características de sistema, é obrigatória e intrinsecamente interdisciplinar. “[...] Levam em conta o sistema didático em sua globalidade e na contextualização sócio-espáço-temporal dos processos de aprendizagem do sujeito, e nas dimensões históricas, social e epistemológica dos conhecimentos a serem ensinados”. Segundo o autor, essa concepção exige da didática um trabalho interdisciplinar que possa produzir, no seio

de modelos didáticos, “os elementos cognitivos saídos de diferentes matérias escolares que detêm um potencial de associação, de complementaridade, cuja prática comum terá como efeito facilitar as aprendizagens” (LENOIR, 1998, p.64).

Em termos gerais, para Lenoir (1998), a função da didática não é outra que a de “recorrer a modelos interdisciplinares de maneira a conceber situações didáticas que reúnam os alunos e, ao mesmo tempo, garantam o respeito das especificidades disciplinares”. Tal perspectiva repousa, segundo o autor, “sobre a especificidade das matérias escolares em direção às disciplinas científicas e sobre a especificidade de cada uma delas”. Essa especificidade reivindica, “numa visão de formação e precisamente levando em conta as particularidades de cada matéria escolar no plano de suas finalidades, de seu conteúdo e de suas tentativas, o estabelecimento de uma complementaridade e de inter-relações que impulsionem os aprendizes” (LENOIR, 1998, p.65 e 66).

Com a finalidade de verificar de que forma a interdisciplinaridade no plano didático-pedagógico é tratada nos Guias do PNLD e materiais didáticos para o Ensino Médio, procurou-se verificar os princípios e critérios gerais dos Guias do Programa Nacional do Livro Didático (2018/2021), bem como o próprio conteúdo referente à temática urbana presente nas atuais obras didáticas. Essa avaliação é necessária para poder precisar, enquanto objetivo geral do trabalho, se a proposta de integração definida para a áreas das Ciências Humanas tem sentido, na medida em que seja introduzido um trabalho didático-pedagógico de caráter interdisciplinar a fim de se tornarem viáveis as práticas integradoras entre a Sociologia e a Geografia escolares.

3.1 OS GUIAS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política pública executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação destinada a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita. O Guia de Livros Didáticos do PNLD, no intuito de facilitar a escolha das obras pelos professores do Ensino Médio, apresenta os princípios didáticos e pedagógicos que moveram a avaliação dos livros didáticos a serem adotados nas escolas.

Embora existam exemplares mais atuais, optou-se pela escolha dos Guias referentes aos PNLDs de 2018 e o de 2021. Procura-se, como forma de auxiliar a análise posterior das obras didáticas, destacar as principais diferenças entre os

princípios gerais adotados antes e depois da implantação da BNCC em relação aos conteúdos didático-pedagógicos definidos para a área das Ciências Humanas.

PNLD 2018

O processo de avaliação do PNLD 2018 teve início com a publicação do Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI, no Diário Oficial da União de 02/02/15, documento orientador das editoras para a inscrição das coleções didáticas a serem submetidas à avaliação pedagógica. “O processo de avaliação foi realizado por universidades públicas, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Essas universidades foram selecionadas por meio de concorrência pública (Edital 42/2016)” (BRASIL, 2017, p.07).

A análise das obras foi realizada de acordo com os princípios e os critérios gerais e específicos que constam no referido Edital, os quais serviram de base para a elaboração das fichas de avaliação, que se encontram registradas nos respectivos Guias. O Guia de cada componente curricular apresenta os livros didáticos aprovados no processo avaliativo, por meio de resenhas que informam aos professores e às professoras da rede pública de ensino as características pedagógicas de cada obra, seus pontos fortes e suas limitações (BRASIL, 2017, p.07).

Com relação aos princípios gerais estipulados, o PNLD de 2018 define que o livro didático para o Ensino Médio deve ser inserido, constituindo-se como mais uma ferramenta de apoio à construção dos processos educativos, com vista a assegurar a articulação das dimensões ciência, cultura, trabalho e tecnologia no currículo dessa etapa da educação básica.

Compreende-se, portanto, que a educação deve desenvolver-se de forma **contextualizada e interdisciplinar**, a partir de um currículo pensado com base nas quatro áreas de conhecimento” — Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas — e que articule os componentes curriculares das áreas e entre as áreas, no processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2017, p.8 e 9, Grifos Nossos).

Ao assumirem o papel como mediador pedagógico, os livros didáticos devem proporcionar, ao lado de outros materiais pedagógicos e educativos, “ambiente propício à busca pela formação cidadã, favorecendo que os estudantes possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que se colocam para a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia”. Como

parte integrante de suas propostas pedagógicas, “as obras didáticas devem contribuir, efetivamente, para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais” (BRASIL, 2017, p.9).

Organizados enquanto componentes curriculares (por disciplina), os Guias de Geografia e de Sociologia do PNLD 2018 propõem-se a potencializar a interação entre o professor e o estudante através do Livro Didático. Submetidas a um processo de avaliação pedagógica, os critérios eliminatórios comuns aos componentes curriculares destinados aos três anos do Ensino Médio – expressos no Anexo III do Edital do PNLD 2018 – apresentaram os seguintes tópicos:

- a. respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio;
- b. observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- c. coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- d. **respeito à perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos;**
- e. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- f. observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
- g. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra (BRASIL, 2017, p.17, Grifos Nossos).

Além dos critérios eliminatórios comuns a todos os componentes curriculares, foram estabelecidos requisitos eliminatórios específicos para cada componente curricular (disciplina), que consistem em detalhamentos dos critérios comuns mencionados anteriormente.

Ressalta-se, por fim, que na parte do edital referente aos critérios eliminatórios da área das Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), os membros da comissão técnica responsáveis por essas disciplinas buscaram sintetizar os princípios e critérios didático-pedagógicos que têm permeado as diretrizes curriculares nacionais e estaduais e, sobretudo, “respeitar as experiências didáticas acumuladas por professoras e professores no cotidiano das salas de aula”, assegurando não somente a qualidade dos livros, “mas principalmente que eles possam condensar em suas páginas o repertório de saberes presentes na escola,

assim como os conteúdos e a mediação didática consagrados por cada componente curricular” (BRASIL, 2017, p.08).

PNLD 2021

O Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2021 (PNLD 2021) contém as resenhas das obras didáticas por área do conhecimento e obras didáticas específicas. Trata-se, de acordo com o documento, “de um material didático original, produzido e distribuído pela primeira vez no país, e que poderá **oferecer subsídios para o trabalho interdisciplinar**, assim como para o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2021, Grifos Nossos).

Diferentemente do Programa de 2018 (estruturada por disciplinas), as obras didáticas do PNLD 2021 foram organizadas por área do conhecimento e obras didáticas específicas, elaboradas com base nas diretrizes da REM. Do ponto de vista escolar, a reformulação do Ensino Médio compreendeu a ampliação da carga horária mínima e a flexibilização curricular. Ela implicou também um direcionamento do foco, onde, segundo o novo Programa “os jovens passam a ocupar lugar estratégico no processo educacional, transformando-se no centro do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2021).

Do ponto de vista normativo, as obras didáticas do PNLD 2021 seguem um conjunto de princípios éticos e marcos legais para a educação determinados pelo Edital de convocação Nº 03/2019 – CGPLI, dentre as quais a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996), a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), o Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024 (Lei 13.005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e a Resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP Nº 02/2017) (BRASIL, 2021).

No que se refere aos marcos legais, os materiais didáticos devem contemplar as competências gerais, competências específicas e habilidades definidas pela BNCC. O conjunto dos seis volumes do livro do estudante deve abordar, portanto, todas as competências gerais, específicas e habilidades de cada área do conhecimento de maneira equânime. Ainda, de acordo com a PNLD 2021, “ao se

abordar as habilidades e as competências específicas, está explicitada a devida articulação delas com as competências gerais, os temas contemporâneos e as culturas juvenis, conforme indicado pela BNCC” (BRASIL, 2021).

Sobre a proposta interdisciplinar, o PNLD 2021 ressalta que o material didático das obras por área do conhecimento deve explorar “a aprendizagem interdisciplinar, sugerindo caminhos de articulação entre os diferentes componentes curriculares”. As práticas específicas desses componentes curriculares devem contribuir para que a diversidade de vivências e experiências seja favorecida na articulação que o trabalho proporciona. Nessa perspectiva, “a interdisciplinaridade deve conferir ferramentas para enriquecer a visão de mundo dos estudantes”, com a “transversalidade entre as disciplinas estimulando os estudantes a pensar por si próprios, usando sua autonomia para enxergar soluções diferenciadas para velhos problemas – o que leva à inovação” (BRASIL, 2021).

No horizonte deste Ensino Médio, encontra-se um novo direcionamento da sua ênfase, de maneira a compreender a incorporação de práticas e propostas que sejam mais interativas e atraentes aos estudantes, concedendo um lugar estratégico aos jovens, sobre quem recai o protagonismo no exercício pedagógico. Para dar conta de responder na plenitude as expectativas dos sujeitos escolares, **a nova matriz curricular, orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem como princípio a abordagem interdisciplinar por área de conhecimento e não por componente curricular e o trabalho por meio de metodologias ativas, com enfoque no desenvolvimento de competências e habilidades.** Ela é dividida em duas etapas. Uma é a Formação Geral, comum a todos os estudantes, e que propõe uma abordagem interdisciplinar por área do Conhecimento bem como o trabalho com o conhecimento aplicado, com a sua ênfase voltada para o desenvolvimento de competências e a outra se chama Itinerários Formativos, que trata de ofertar diferentes arranjos curriculares, organizados em torno de uma ou mais áreas de conhecimento, as quais os estudantes podem optar, segundo seus interesses e as possibilidades dos sistemas de ensino (BRASIL, 2021. Grifos Nossos).

Entendendo o protagonismo juvenil como elemento caro à BNCC, o PNLD 2021 determina que as obras dedicadas ao Ensino Médio devem utilizar os conteúdos dos componentes curriculares como “ferramentas que auxiliem o estudante a resolver problemas reais do seu cotidiano”. Nesta nova perspectiva, “não se evidencia o conteúdo por si mesmo, ainda que se reconheça sua relevância teórica”. Desse modo, as propostas pedagógicas devem objetivar aproximar-se dos problemas reais vividos pelos jovens, “assim os textos, o conteúdo a ser ensinado, os exercícios propostos

tendem a afastar-se da clássica nomenclatura tipicamente escolar - que geralmente tem pouco a ver com a realidade dos estudantes - e passem a fazer sentido para eles”²². Assim, o desafio maior das obras do PNL D 2021 Novo Ensino Médio é o de superar o “conteudismo” (BRASIL, 2021).

No que diz respeito à área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), as obras didáticas se destinam à etapa da Formação Geral e são compostas por seis volumes autocontidos (ou seja, que não são sequenciais). “No contexto das CHSA, compreendem de maneira integrada os conhecimentos de Filosofia, Geografia, História e Sociologia e podem ser utilizadas em qualquer ano do Ensino Médio. Seus níveis de complexidade e de progressão da aprendizagem permitem percursos didáticos flexíveis e usos variados” (BRASIL, 2021).

Instadas a apresentar propostas inovadoras de ensino-aprendizagem orientadas pela BNCC, as obras foram elaboradas a partir do eixo da interdisciplinaridade - como se pressupõe pela complexidade do desafio de integrar os saberes relativos aos componentes ao mesmo tempo em que respeita as particularidades “disciplinares”, permitindo outras formas de potencializá-los a partir da sua integração. Este exercício permitiu, de maneira geral, que os conhecimentos filosóficos, históricos, geográficos e sociológicos se apresentem contextualizados e articulados, criando uma espécie de identidade para tais obras.

No que se refere à proposta de integração interdisciplinar, conforme indicado no próprio PNL D 2021, “a interdisciplinaridade é a chave para se compreender as obras, que buscaram garantir a integração de diferentes componentes curriculares e, ao mesmo tempo, respeitar suas características epistemológicas e metodológicas como conhecimentos específicos que são”. As “metodologias ativas”, centradas no protagonismo dos jovens de diferentes perfis e na valorização das culturas juvenis, “são o meio pelo qual essa integração se consolida”. Desse modo, propostas de resolução de problemas, formulação de hipóteses e desenvolvimento de argumentação devem ser considerados os pontos fortes nessas obras, “que possuem

²² Neste trecho do PNL D 2021 é utilizada os termos de Andreas Schleicher, diretor de Educação da OCDE e responsável pelo PISA, quando diz que “é necessário que o estudante ‘pense como’, por exemplo, um sociólogo ou um linguista. Portanto, é necessário que ele pense como um pesquisador. Então, deve-se ir além da relação texto/interpretação de texto/atividades de validação da interpretação. O estudante pode buscar fora do livro com certa facilidade diversos conteúdos, mas o mesmo não acontece com propostas sistemáticas de vivências investigativas. Por isso reitera-se que as práticas de pesquisa sejam os fios condutores dos volumes” (BRASIL, 2021).

a missão de mobilizar as competências e habilidades previstas para esse nível de ensino”. Este é considerado pelo Programa como “um ponto que une, que volta a conectar as obras de Projetos Integradores e de Projetos de Vida com estes referentes às áreas do conhecimento e às didáticas específicas: a valorização do protagonismo juvenil em suas abordagens” (BRASIL, 2021).

Em linhas gerais, verificou-se, com base na comparação dos Guias, um deslocamento na ênfase dos processos didático-pedagógicos, que passam a ser orientados pela BNCC no sentido de superar o “conteudismo”, ou seja, as especificidades disciplinares e a mediação didática consagradas por cada componente curricular do Ensino Médio. Ao definir a abordagem interdisciplinar por área de conhecimento com enfoque no desenvolvimento de competências e habilidades, o PNLD de 2021 acaba por suprimir grande parte dos conteúdos disciplinares do PNLD 2018, dificultando não somente a condição de integração em relação ao plano teórico-metodológico das disciplinas de Humanas (Sociologia e Geografia), como também a própria possibilidade de efetivação do trabalho interdisciplinar, uma vez que ele só pode ocorrer de modo limitado e ocasional por meio de itinerários formativos por área de conhecimento. Tal constatação aponta para o questionamento acerca do caráter didático-pedagógico proposto para o estudo da temática urbana na escola. Objetivando responder a essa indagação, a seguir buscaremos analisar os conteúdos interdisciplinares dos livros didáticos no intuito de apreender o sentido de integração estabelecidos pela REM.

3.2 A ABORDAGEM DO TEMÁTICA URBANA NOS LIVROS DIDÁTICOS APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A fim de precisar as formas e os sentidos da abordagem dos conteúdos interdisciplinares nos livros didáticos, bem como da proposta de integração definida pela BNCC, procura-se avaliar a mudança que a interdisciplinaridade, no plano didático-pedagógico implicou para a área das CHSA. Numa tentativa de organizar os dados para uma reflexão conclusiva, a análise do material didático busca apresentar, sinteticamente, os aportes didáticos-pedagógicos com respeito aos aspectos teóricos tratados anteriormente: conceituação, necessidades, obstáculos e possibilidades da interdisciplinaridade da Sociologia e Geografia escolares.

A partir das discussões realizadas no primeiro e segundo capítulo deste trabalho, propõe-se identificar, com base nos referenciais teóricos adotados, como se

deu a articulação teórico-conceitual entre os processos sociais e espaciais a partir do eixo estruturador escolhido, bem como os temas e conceitos que foram abordados ou que deixaram de constar nos livros didáticos da editora Ática²³, selecionada no Edital do PNLD 2021. Chegando-se a um consenso sobre o significado, necessidade e possibilidades da interdisciplinaridade no ensino da temática urbana, impõe-se a exigência de conhecer até que ponto esta constituiu motivo de preocupação nas obras didáticas após a REM.

Ao final, procura-se estabelecer uma análise geral da abordagem selecionada para concluir basicamente se a proposta no plano didático-pedagógico da temática urbana poderia situar-se no nível da integração ou da interdisciplinaridade, se existe uma consciência clara sobre o valor, utilidade e possibilidades da prática interdisciplinar na área das CHSA, ou seja, se a proposição da obra didática em relação aos aspectos teóricos e conceituais constitui-se numa proposição efetiva, capaz de superar - como propõe a BNCC - a fragmentação dos métodos e o conhecimento estanque por disciplinas que caracteriza a educação básica.

3.2.1 Características gerais da obra da editora Ática

De autoria de Eduardo Campos, Eustáquio de Sene e Claudio Vicentino, a obra intitulada “Diálogos em Ciências Humanas”, para o Ensino Médio (1ª edição de 2020), da Editora Ática, é constituída por seis volumes do Livro do Estudante (LE), Manual do Professor (MP) e Material Digital do Professor (MDP)²⁴. O LE possui estrutura fixa, com duas unidades, quatro capítulos e duas atividades práticas. “Como característica

²³ O objetivo inicial da pesquisa previa analisar o material didático de duas editoras (Ática e Moderna). No entanto, no processo de desenvolvimento da pesquisa, observou-se uma dificuldade em se trabalhar com mais de uma editora, visto que excederia, pelo volume de conteúdo a ser analisado, os limites traçados pelo capítulo, inviabilizando, ao mesmo tempo, uma análise mais substancial das teorias, temas e conceitos trabalhados nos livros didáticos. Nesse sentido, optou-se pela escolha da obra da editora Ática, por avaliar que ela, por si só, já seria capaz de contemplar os objetivos da pesquisa, uma vez que propõe um conteúdo mais abrangente e significativo da temática urbana que a editora Moderna. Do mesmo modo, procurou-se avaliar o conteúdo didático-pedagógico considerando, em especial, o plano teórico-conceitual, visto que uma avaliação dos conteúdos gerais (imagens, gráficos e mapas, etc.) excederia os limites dos objetivos da pesquisa e do próprio formato de uma monografia.

²⁴ “Na primeira parte do MP encontra-se a reprodução integral do LE, com observações pontuais. A segunda parte é composta por Orientações gerais que apresentam o Novo Ensino Médio, a BNCC, a organização curricular por área do conhecimento e uma discussão sobre as culturas juvenis; e Orientações específicas que abordam o conteúdo do volume - por meio das seções “Sobre o volume; Diálogos com a BNCC”; e “Trabalho em sala de aula” - contendo sugestões de material complementar, parâmetros de respostas e comentários sobre as atividades propostas. O MDP é composto por seis videotutoriais que evidenciam o trabalho com as competências e habilidades da BNCC em cada volume do LE e do MP” (PNLD, 2021).

principal, os livros buscam apresentar a discussão de temas contemporâneos com enfoque nos Direitos Humanos, no combate às desigualdades, na promoção da cidadania e no desenvolvimento sustentável” (PNLD, 2021).

Em sua visão geral, os conceitos e categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) devem ser mobilizados numa “abordagem teórico-metodológica interdisciplinar e contextualizada”, perpassando questões como o acesso à informação, a imigração, a situação dos refugiados, as epidemias, a degradação ambiental, os modelos econômicos, as desigualdades étnico-raciais, culturais e de gênero, a sociedade em rede, o trabalho no mundo globalizado e a democracia. Ao longo dos volumes são abordados os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), Cidadania e Civismo, Vida familiar e social, Educação em Direitos Humanos, Ciência e tecnologia, Economia, Educação ambiental, Educação para o consumo, Multiculturalismo, Diversidade cultural, Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras e Saúde (PNLD, 2021).

Sobre a divisão dos conteúdos disciplinares por eixos estruturadores, o volume 1 é composto pelas unidades Ciência, cultura e etnia; e Espaço e tempo. O volume 2 traz as unidades População, território e territorialidade; e Estado e capitalismo. O volume 3 é formado pelas unidades O ser humano e sua relação com a natureza; e Alternativas para o desenvolvimento. O volume 4 é composto pelas unidades Trabalho na História; e Produção e trabalho nos dias atuais. O volume 5 traz as unidades Os desafios do nosso tempo; e Direitos e impasses. O volume 6 é formado pelas unidades Dimensões da cidadania; e Caminhos da cidadania (PNLD, 2021).

As obras devem instigar o(a) estudante a propor soluções e alternativas de ação diante de situações-problema, tornando-o protagonista no processo de aprendizagem. A organização dos conteúdos deve permitir o trabalho interdisciplinar entre os componentes das CHSA, além do diálogo com as Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), possibilitando o desenvolvimento de competências gerais, competências específicas e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por fim, as obras devem buscar favorecer a aproximação entre teoria e prática, valorizando o conhecimento do(a) estudante e os elementos presentes na realidade que o cerca de forma articulada com as culturas juvenis, além de conferir autonomia e flexibilidade ao(a) professor(a) (PNLD, 2021).

Além dos tópicos, os capítulos²⁵ estão divididos nas seções Contexto, Diálogos, Conexões, Questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Você precisa saber e Retome o contexto, que se ocupam da apresentação dos temas, atividades, sugestão de abordagens interdisciplinares, discussão de questões avaliativas e revisão dos conteúdos. Ao final de cada unidade, a seção Prática busca promover a utilização de técnicas de pesquisa, apresentando as etapas para o desenvolvimento do trabalho e as instruções para a construção do produto final. As competências gerais devem ser trabalhadas em todos os volumes da obra. Por sua vez, as competências específicas das CHSA devem ser desenvolvidas de maneira integrada com os temas tratados nos volumes, com especial atenção para as competências 1, 2 e 5²⁶ (PNLD, 2021).

3.2.2 A abordagem da temática urbana

A partir da leitura do sumário de cada um dos 6 volumes da obra da editora Ática destinada à área das Ciências Humanas, tomando como referência a discussão teórica realizada na primeira parte do trabalho, procurou-se identificar os capítulos e tópicos que propõem abordar, de modo interdisciplinar, a temática urbana sob as perspectivas sociológica e geográfica. De todos os conteúdos verificados, destacam-se os volumes 5 (Convívio democrático) e o 6 (Construção da cidadania).

²⁵ Embora a nossa análise se restrinja apenas aos aspectos teórico-conceituais, cabe ressaltar que “As aberturas dos capítulos trazem recursos diversos (fotografias, mapas, gráficos, entrevistas, charges) que buscam sintetizar o conteúdo que será trabalhado, além de propor questionamentos, por meio de uma nova ocorrência da seção **Contexto**, que busca ajudar o(a) estudante a realizar o projeto proposto na seção **Prática**. Na abertura de cada capítulo, o (a) aluno(a) também encontrará um box com os objetivos, a justificativa para o trabalho com os conteúdos propostos e as competências, habilidades e temas contemporâneos transversais mobilizados no capítulo. Em todos os capítulos, os (as) estudantes encontrarão uma ocorrência da seção **Conexões**, que propõe trabalhar a interdisciplinaridade com componentes curriculares de outras áreas do conhecimento, especialmente as Ciências da Natureza e suas Tecnologias e as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como com disciplinas que não estão presentes no currículo escolar (PNLD, 2021).

²⁶ **Competência específica 1:** Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. **Competência específica 2:** Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações. **Competência específica 5:** Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (Ática, Vol.6, 2020, p.).

Com relação aos objetivos gerais de cada um deles “o volume 5 propõe trazer a discussão sobre as distintas formas de desigualdade e violência, contextualizando o debate no âmbito das cidades, da diversidade de costumes e das culturas juvenis” com destaques para o tópico “Violência urbana e marginalidade no Brasil” do capítulo 2 (Sociedades e violência), e o tópico “Mundo urbano” do capítulo 3 (Convivendo nas cidades e nas redes). Já o volume 6, formado pelas unidades Dimensões da cidadania; e Caminhos da cidadania, busca “discutir a democracia e os desafios para a construção da justiça no Brasil”, destacando-se o capítulo 3 (A cidade e a cidadania).

Contudo, ao avaliarmos os objetivos gerais e as propostas dos temas e dos conteúdos a serem trabalhados pelos capítulos selecionados, sem deixar de considerar os tópicos dos dois capítulos do volume 5, optou-se em centralizar a análise no capítulo 3 (A cidade e a cidadania) do volume 6, por entender que a temática escolhida pretendeu integrar - considerando a interdisciplinaridade no plano didático-pedagógico - os processos históricos e socioespaciais a partir das especificidades das disciplinas da área das Ciências Humanas em relação ao tratamento da questão urbana. Com o intuito de destacar a articulação das disciplinas de Sociologia e de Geografia, a seguir apresentaremos um resumo detalhado dos objetivos gerais, bem como dos temas e conceitos articulados em cada um dos capítulos e tópicos selecionados.

O capítulo 3 (A cidade e a cidadania) do volume 6 (Construção da cidadania) é constituído por 26 páginas e dividido em quatro tópicos: A cidade e o cidadão; O processo de urbanização; Rede e hierarquia urbanas; Os problemas sociais urbanos, esse último subdividido em Desigualdades e segregação socioespacial; O problema da moradia. A partir da proposta de articulação dos conceitos de cidade e de cidadania, apresenta os objetivos gerais a serem detalhados em cada tópico.

Na parte introdutória busca-se apresentar aos estudantes uma problematização geral do capítulo a partir da “identificação da desigualdade socioespacial urbana na vida cotidiana dos indivíduos segundo suas classes sociais, associando a localização dos indivíduos no espaço urbano ao maior ou menor acesso à cidadania” (SENE; VICENTINO; CAMPOS, 2020a, p.96). No intuito de promover a integração e contextualização dos conteúdos disciplinares das Ciências Humanas, são mobilizados três parágrafos com citações ligadas aos temas da Segregação socioespacial e precariedade habitacional (Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano); Território e cidadania (Milton Santos); Direito à cidade (David Harvey).

Intitulado “A cidade e o cidadão”, o primeiro tópico do capítulo propõe “relacionar o conceito de cidade na *civitas* romana e na *pólis* grega aos conceitos de cidadão e política” (SENE; VICENTINO; CAMPOS, 2020a, p.96). A partir de uma perspectiva filosófica, é apresentada de modo sucinto a etimologia da palavra *cidade* e o significado clássico e moderno de política do filósofo político italiano **Norberto Bobbio** (1909 – 2004), assim como também a origem do termo *civitas*, segundo o Dicionário de Filosofia de **Gérard Durozoi** e **André Rousset**. De modo geral, percebe-se a tentativa do tópico em realizar uma introdução da temática urbana por meio dos conceitos oriundos da disciplina de Filosofia.

Considerado como um dos temas centrais dos estudos urbanos, o segundo tópico “O processo de urbanização” propõe como objetivo “a compreensão do processo de urbanização, diferenciando suas especificidades nacionais e regionais” (SENE; VICENTINO; CAMPOS, 2020a, p.96). A partir do conceito de **urbanização**, bem como de gráficos e tabelas elaborados pela Organização das Nações Unidas (ONU), propõe-se uma discussão da evolução da taxa de urbanização e de distribuição da população mundial, tomando, como marco histórico, o processo de industrialização promovido pela primeira Revolução Industrial. No que diz respeito aos aspectos teóricos-conceituais, o texto procura aprofundar a discussão por meio dos fatores **atrativos** e **repulsivos**, apontados como principais condicionadores do processo de urbanização no mundo. Notou-se, contudo, que ao longo do desenvolvimento do tópico não foram mobilizados autores e/ou conceitos para tratar das especificidades históricas da urbanização brasileira, destacando-se apenas uma breve referência aos termos **cortiço** e **estrutura fundiária**.

O terceiro tópico “Rede e hierarquia urbanas” busca “aplicar tanto os conceitos de cidade, metrópole, megalópole e urbanização para compreensão da vida urbana e suas relações socioespaciais, como também os conceitos de hierarquia e rede urbana para compreensão das relações entre as cidades no território” (SENE; VICENTINO; CAMPOS, 2020a, p.96). Ao enfatizar o estudo da Geografia Urbana, inicia a discussão a partir da ideia de **espaço urbano** (sem referencial teórico) e da proposta da “teoria das localidades centrais” desenvolvida pelo geógrafo alemão **Walter Christaller** (1893-1969). Na sequência, apresenta um resumo dos conceitos de **aglomeração urbana**, **metrópole**, **megalópole** e **cidades globais** como forma de buscar ampliar o entendimento acerca dos conceitos de **rede urbana** e de **hierarquia urbana** (todos sem referencial teórico). Para a explicação do conteúdo, da mesma forma que o tópico

anterior, desconsidera-se os aspectos gerais da população, da rede urbana e das regiões metropolitana brasileiras, bem como da hierarquia e influência dos centros urbanos no Brasil.

O último tópico do capítulo “Os problemas sociais urbanos”, é constituído por dois subtópicos: “Desigualdades e segregação socioespacial” e “O problema da moradia”. Propondo uma abordagem sociológica, estabelece como objetivo “reconhecer os principais problemas urbanos, com destaque para a moradia, pensando em formas de atuação cidadã” no sentido de “identificar as dificuldades de acesso à moradia no mundo e no Brasil e refletir sobre as possíveis soluções” (SENE; VICENTINO; CAMPOS, 2020a, p.96). Para tanto, são mobilizados, de modo abreviado e superficial, a noção de **espaço urbano** (sem referencial teórico) e os conceitos de **Segregação socioespacial** (sem referencial teórico) e de **Gentrificação**, desenvolvido pela socióloga britânica **Ruth Glass** (1912-1990). Sem demonstrar a preocupação de apresentar uma abordagem embasada teoricamente, o conteúdo referente aos problemas sociais urbanos é centralizado na discussão do problema da moradia. Optando mais uma vez pelo uso de termos técnicos em detrimento de conceitos clássicos e contemporâneos validados pela Sociologia Urbana, utiliza-se o termo técnico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de **Aglomerado subnormal** a fim de propor uma contextualização da problemática habitacional em escala global, desconsiderando as particularidades regionais e nacionais. Da mesma forma que o tópico dedicado à Geografia Urbana, o conteúdo referente aos aspectos sociológicos deixou de abordar os principais problemas sociais urbanos (pobreza, violência e mobilidade urbanas) que se materializam no espaço urbano brasileiro, bem como questões centrais da discussão em torno da problemática habitacional como, por exemplo, a função social da propriedade e as lutas sociais por reforma urbana e pelo direito à cidade.

No que diz respeito aos conteúdos relacionados à temática urbana do volume 5 (Convívio democrático), destaca-se o subtópico “Violência urbana e marginalidade no Brasil” do capítulo 2 (Sociedades e violência). Tratando-se de um tema próprio da Sociologia, o capítulo objetiva “reconhecer as diversas manifestações de violência envolvidas nos processos políticos, econômicos, sociais e culturais ao longo da História; analisar as circunstâncias dessas manifestações e refletir criticamente sobre elas” (SENE; VICENTINO; CAMPOS, 2020b, p.46). Enquanto parte da discussão mais geral envolvendo o tema das “Violências na sociedade atual”, o conteúdo destinado a

questão da violência urbana aborda o “comércio ilícito e as drogas” e a “atuação das milícias”. No intuito de promover uma contextualização do tema, apresenta um trecho de uma entrevista com José Cláudio Alves, sociólogo e professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ).

Além do tema da violência urbana, ganha destaque também o tópico “Mundo urbano” do capítulo 3 (Convivendo nas cidades e nas redes). Como objetivo geral, o tópico propõe “relacionar as transformações produtivas e o mundo do trabalho à transformação das cidades e à expansão da urbanização; Identificar os principais problemas da vida urbana atual nas grandes cidades, associando-os com as diferenças socioespaciais; Avaliar as condições de vida e cidadania da população urbana especificamente pelo aspecto da mobilidade” (SENE; VICENTINO; CAMPOS, 2020b, p.86). Sem trazer qualquer referência sobre a ideia de “mundo urbano”, o texto inicia trazendo estimativas da Divisão de População Urbana da ONU, mobilizando logo em seguida os conceitos de **Fixos e fluxos artificiais** (sem referencial teórico). Na sequência, retoma o tema do capítulo anterior ao destacar o conceito de **enclaves urbanos** do sociólogo francês **Loïc Wacquant** (1960-), além de dois trechos publicados em jornais sobre a violência urbana nas grandes cidades e um levantamento de dados publicados no Mapa da desigualdade (2019).

Valendo-se de recursos gráficos (fotografias, charges e gráficos) e dados de uma pesquisa do IBGE, o tópico finaliza propondo uma abordagem dos principais problemas, desafios e possíveis soluções de mobilidade urbana nas médias e grandes cidades, porém, sem fazer menção ou uso de termos, conceitos ou autores que tratam do tema no Brasil.

3.2.3 Avaliação crítica do conteúdo

Ao compararmos as propostas didático-pedagógicas previstas pelo PNLD de 2018 e o de 2021, é possível notar mudanças significativas em relação tanto à organização dos componentes curriculares quanto à proposição de conteúdos definida antes e depois da implementação da BNCC. No arranjo curricular do PNLD 2018 as obras didáticas, organizadas por disciplinas, deveriam contribuir para a construção de conceitos no sentido de favorecer a compreensão dos processos sociais, científicos e culturais. Além disso, buscou-se sintetizar os princípios e critérios didático-pedagógicos visando respeitar as experiências didáticas acumuladas pelo professorado no sentido de condensar o repertório de saberes preservando os

conteúdos e a mediação didática consagrados por cada componente curricular, respeitando a perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos.

Por sua vez, no novo arranjo curricular do PNLD 2021 as obras didáticas passam a ser estruturadas por áreas de conhecimento e não mais por disciplinas. Elaboradas com base nas diretrizes da REM, a reorganização curricular determina que os materiais didáticos devem agora contemplar as competências gerais, específicas e habilidades definidas pela BNCC. No referente à proposta de integração, o Programa de 2021 estabelece que o material didático das obras por área do conhecimento deve explorar a aprendizagem interdisciplinar, sugerindo caminhos de articulação entre os diferentes componentes curriculares. Nesse sentido, a nova matriz curricular define como princípio a abordagem interdisciplinar por área de conhecimento e não por componente curricular, bem como o trabalho por meio de metodologias ativas, com enfoque no desenvolvimento de competências e habilidades.

Como forma de procurarmos avaliar os impactos causados pela flexibilização curricular no plano didático-pedagógico e como isso se refletiu na proposta interdisciplinar dos livros didáticos, ao buscarmos comparar as obras do Autor Eustáquio de Sene “Geografia Geral e do Brasil” da editora Scipione (2016)²⁷, indicada no PNLD 2018, e a obra “Diálogos em Ciências Humanas” do PNLD 2021, notou-se que na obra da editora Scipione o conteúdo relacionado à temática urbana foi dividido em dois capítulos de uma única unidade (num total de 11 tópicos), enquanto que na obra da editora Ática o conteúdo foi subdividido em dois volumes, sendo abordado em três capítulos distintos (totalizando 6 tópicos). Verificou-se, entretanto, que não se trata de um material original e inovador como sugere a BNCC, mas do mesmo conteúdo do PNLD 2018, que agora compilado, apresenta não só uma supressão radical das teorias, temas e conceitos consagrados pelas disciplinas de Humanas,

²⁷ Trata-se da Unidade 4: “O espaço urbano e o processo de urbanização” do volume 3 da obra didática “Geografia Geral e do Brasil” da editora Scipione (2016), de autoria de João Carlos Moreira e do próprio Eustáquio de Sene, formada por dois capítulos, o primeiro “O espaço urbano no mundo contemporâneo” apresenta os tópicos: 1. O processo de urbanização; 2. Os problemas sociais urbanos (Desigualdades e segregação socioespacial, Moradias precárias e Violência urbana); 3. Rede e hierarquia urbanas; 4. As cidades na economia global. O segundo capítulo “As cidades e a urbanização brasileira” apresenta os tópicos: 1. O que consideramos cidade? 2. População urbana e rural; 3. A rede urbana brasileira; 4. A integração econômica; 5. As regiões metropolitanas brasileiras; 6. Hierarquia e influência dos centros urbanos no Brasil; 7. Plano Diretor e Estatuto da Cidade.

como também uma fragmentação da questão urbana no novo material didático produzido sob as diretrizes da REM.

Explica-se. No capítulo 3 (Cidade e cidadania) do Volume 6 da obra da Ática o conteúdo foi distribuído em 4 tópicos, com cada um deles propondo estabelecer uma integração a partir dos saberes: filosófico (A cidade e o cidadão); historiográfico (O processo de urbanização); geográfico (Rede e hierarquia urbanas); e sociológico (Os problemas sociais urbanos). Já o tópico “Violência urbana e marginalidade no Brasil” do capítulo 2 (Sociedades e violência) e o tópico “Mundo urbano” do capítulo 3 (Convivendo nas cidades e nas redes) ambos do volume 5 da mesma editora - que antes faziam parte da mesma unidade da obra da Scipione - foram abordados pelos autores de modo apartado do capítulo principal destinado ao tratamento da temática urbana (A cidade e a cidadania).

Notou-se, no entanto, que além de uma redução extremada do conteúdo, que passou de 11 tópicos trabalhados na obra do PNLD 2018 para apenas 6 na obra selecionada de 2021, temas fundamentais foram suprimidos da discussão acerca da questão urbana, a exemplo do conteúdo referente à urbanização brasileira - tema de um capítulo inteiro na obra da Scipione (2016) -, que aborda os aspectos gerais da população urbana; rede, hierarquia e as regiões metropolitanas brasileiras, bem como assuntos relacionados ao acesso ao solo urbano e o direito à cidade. Por outro lado, buscou-se estabelecer um diálogo entre temas que aparentemente não trazem uma relação de convergência e de complementaridade com a temática urbana, como é o caso do tema das violências na sociedade atual (exceto à violência urbana) e do conteúdo referente à convivência nas redes sociais.

Em relação às teorias, temas e conceitos das disciplinas das Ciências Humanas mobilizados nos livros da editora Ática, sem buscar tecer uma crítica quanto às escolhas dos autores, porém, sem deixar de avaliar a proposta interdisciplinar no plano didático-pedagógico, percebeu-se, em relação ao conteúdo integrador selecionado, uma escolha por termos mais técnicos e neutros (a exemplo da ONU e de empresas públicas e privadas) em detrimento das teorias e conceitos de âmbito científico, esses mobilizados de modo parco e pontual por tópicos disciplinares compartimentalizados e estanques, sem que houvesse uma tentativa clara de articulação interdisciplinar entre seus conteúdos, no máximo uma proposta em nível de multi e de pluridisciplinaridade, ou seja, de justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas num mesmo capítulo, atingindo-se quando muito o nível de

integração de conceitos e esquemas cognitivos sem consistência, ou apenas disciplinarmente consistentes, portanto, insuficientes para agir ou pensar interdisciplinarmente.

Não é que não se possa mobilizar referências de caráter técnico ou conceitos apenas disciplinarmente consistentes. Não é disso que se trata. O problema é que ao priorizá-las, abriu-se mão de uma interpretação mais facilitadora, abrangente e crítica dos conteúdos referente aos processos socioespaciais justamente por desconsiderar e/ou desqualificar a validade e eficácia do conhecimento acumulado pelas disciplinas escolares. Por outro lado, ao serem apartados de suas matrizes teórico-metodológicas de origem para se adequarem a uma proposta didático-pedagógica alinhada às diretrizes da BNCC, as múltiplas determinações que constituem os processos históricos, sociais e espaciais perderam o conteúdo teórico-conceitual capaz de proporcionar uma integração de caráter interdisciplinar por meio da identificação das principais ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade existentes entre as disciplinas de Filosofia, História, Geografia e Sociologia em relação à temática urbana.

No concernente à integração dos saberes sociológicos e geográficos, compreende-se que os mesmos não puderam ser devidamente efetivados por meio dos eixos temáticos selecionados pelos livros da editora Ática. Como visto anteriormente, ao serem abordados por capítulos distintos em tópicos estanques, os conteúdos geográficos “o Processo de urbanização” e “Redes e hierarquia urbanas” e os de âmbito sociológico “Os problemas sociais urbanos”; “Violência urbana e marginalidade no Brasil” e “Mundo urbano” perderam as condições de estabelecerem um diálogo capaz de promover uma integração real a partir do confronto de teorias, métodos ou conceitos-chave envolvendo as ideias de sociedade e espaço urbano, em especial, no capítulo 3 (Cidade e cidadania) do volume 6, destinado a tratar exclusivamente da questão.

Antes de serem mobilizados por uma “abordagem teórico-metodológica interdisciplinar e contextualizada” como propõe o PNLD 2021, os temas e conceitos referentes aos processos socioespaciais, a fim de possibilitarem uma integração real, necessitam ser desenvolvidos e explicitados de forma disciplinar, uma vez que se admita as singularidades das formas de abordagem sociológica e geográfica em relação ao estudo da questão urbana. Dessa forma, não há como prescindir da

especificidade disciplinar, visto que a interdisciplinaridade se alimenta dela e não o contrário, como supõe a proposta da BNCC.

Em última análise, ao avaliar o conteúdo das obras da PNLD 2021, o que se percebe é que os eixos estruturadores adotados não conseguiram realizar a devida integração dos processos sociais e espaciais, o que explica a necessidade de se trabalhar de modo fragmentado com os temas da violência urbana e sociedade urbana em tópicos, capítulos e volumes distintos, comprometendo não somente a possibilidade de uma integração de caráter interdisciplinar quanto também da objetividade e coerência da própria obra, na medida em que só se conseguiu concluir parcialmente os objetivos dos tópicos e capítulos destinados à discussão da temática urbana no Ensino Médio.

Conclui-se, portanto, que a proposta de integração da REM não conseguiu dar conta da complexidade do desafio de integrar os saberes relativos à temática urbana ao mesmo tempo em que desrespeitou as particularidades disciplinares, o plano histórico-cultural e epistemológico das Ciências Humanas, não permitindo outras formas de potencializá-los a partir de uma perspectiva interdisciplinar no plano didático-pedagógico.

3.3 A PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DA TEMÁTICA URBANA PARA O ENSINO MÉDIO: EFETIVIDADE OU IDEOLOGIA?

Ao discorrer sobre a interdisciplinaridade da Sociologia e Geografia escolares por meio da abordagem da temática urbana nos livros didáticos, buscou-se considerar, primeiramente, o caráter instável do termo “interdisciplinaridade”, cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma (Fazenda, 2011). Embora as distinções terminológicas possam ser inúmeras, procurou-se tratar o termo a partir de seu princípio mais fundamental, ou seja, enquanto forma de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de estudo e pesquisa. Nesse sentido, ao questionarmos o caráter interdisciplinar da prática do conhecimento escolar, propomos compreendê-la enquanto necessidade e como problema (Frigotto, 2010), na perspectiva de articulação do todo com as partes e dos meios com os fins, sempre em função da prática, do agir (Severino, 1998).

Procurando manter as especificidades das disciplinas de Sociologia e Geografia escolares, sem contudo abrir mão das possibilidades da prática

interdisciplinar, considerou-se o caráter unitário da temática urbana envolvendo os saberes sociológicos e geográficos, uma vez compreendido que o processo de produção do espaço é indissociável do processo de reprodução da sociedade, e que ao produzir sua existência mediante as diversas relações a sociedade urbana o faz enquanto uma unidade que articula, em especial, os planos social e espacial. Por sua vez, isso exige uma condução das articulações teórico-metodológicas envolvendo conceitos, teorias e temas que caracterizam os saberes disciplinares em relação ao estudo da cidade capitalista no sentido de promover, a partir das noções de totalidade e de processo histórico, uma integração de caráter interdisciplinar capaz de reconstituir a unidade entre sociedade e espaço que a fragmentação dos métodos separou.

A partir de tal perspectiva, procurou-se verificar se a abordagem da temática urbana nos livros didáticos após a REM poderia situar-se no nível da integração ou da interdisciplinaridade, se houve uma consciência clara sobre o valor, utilidade e possibilidades da prática interdisciplinar entre as disciplinas de Sociologia e Geografia escolares, ou seja, se as determinações legais que serviram como base para a elaboração dos conteúdos das obras didáticas constituíram-se numa proposição efetiva, capaz de superar a fragmentação dos métodos e o conhecimento estanque por disciplinas que caracteriza a Educação Básica.

Compreendendo a diferenciação entre os termos “integração” e “interdisciplinaridade”, após a análise documental e a sistematização da proposta interdisciplinar no plano curricular, verificou-se que os princípios e critérios gerais que embasaram a proposição da REM apresentaram uma definição de ambos os termos discrepante da perspectiva definida pela literatura especializada acima mencionada. Ao serem confrontadas pelo referencial teórico, as definições generalistas adotadas pelas determinações legais – sobretudo a BNCC - divergiram no momento em que estas flexibilizam o currículo escolar, estabelecendo como princípio a abordagem interdisciplinar por área de conhecimento e não por componente curricular e o trabalho por meio de metodologias ativas, com enfoque no desenvolvimento de competências e habilidades, não permitindo a integração na forma indicada pelo plano teórico, ou seja, “como uma etapa que só pode ocorrer num regime de reciprocidade a partir da organização e estudo dos conteúdos disciplinares” (FAZENDA, 2011)

Mesmo podendo ocorrer pela articulação interna dos componentes de cada um dos percursos (competências específicas), tanto a BNCC quanto a atual Reforma

do Ensino Médio acabaram indo na contramão de uma prática interdisciplinar integradora, limitando-a não apenas do ponto de vista da articulação e integração entre a Sociologia e Geografia escolares em relação aos estudos sobre a cidade - uma vez compilados e/ou suprimidos boa parte dos conteúdos específicos de ambas as disciplinas para se adequarem à proposta da BNCC -, mas também daquela referente a uma concepção efetiva do termos “integração” e “interdisciplinaridade”, tratados de modo integracionista e pretensamente neutro pela maioria dos documentos analisados.

Como explica Frigotto (2010), ao constituir-se consciente ou inconscientemente como “uma forma específica cultural, ideológica e científica de conceber a realidade”, a concepção integracionista e neutra de interdisciplinaridade impossibilita a efetivação do trabalho interdisciplinar pela incapacidade de transcender a fragmentação e o plano fenomênico, heranças fortes do empiricismo e do positivismo. “Todavia, e esta é uma segunda consequência, ele também não se efetiva se cairmos no reducionismo estruturalista que abandona o plano histórico-empírico e se locupleta no plano discursivo” (FRIGOTTO, 2010, p.44).

Ao buscar priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades em detrimento do estabelecimento de relações dialéticas entre os conteúdos disciplinares, tal arranjo curricular contribuiu ainda mais para uma precarização e empobrecimento do corpo teórico-metodológico das disciplinas de Sociologia e Geografia, prejudicando o processo de integração e as possibilidades da prática interdisciplinar.

Ao serem abordados por capítulos distintos em tópicos estanques nas obras da Ática, os saberes geográficos e sociológicos sobre a cidade perderam as condições de estabelecer uma articulação capaz de promover a integração real por meio do confronto de teorias, métodos ou conceitos-chave envolvendo as noções de sociedade e espaço urbano.

Priorizando o uso de termos técnicos e supostamente neutros em detrimento das teorias e conceitos de âmbito científico (mobilizados de modo parco e pontual), sem que houvesse uma tentativa clara de integração entre seus conteúdos, avaliou-se que a proposta interdisciplinar no plano didático-pedagógico atingiu, quando muito, o nível de integração de conceitos e esquemas cognitivos sem consistência, ou apenas disciplinarmente consistentes, portanto, insuficientes para agir ou pensar interdisciplinarmente.

Na avaliação conjunta dos planos curricular e didático-pedagógico, percebeu-se que a proposição legal que serviu como base para a elaboração dos conteúdos das obras didáticas constituiu-se, de maneira geral, numa proposição de integração com fim em si mesma, em vez de caminhar para uma mudança ou transformação da própria realidade, resultando em fator de “estagnação” e de manutenção do *status quo*, “num novo jogo de palavras, numa nova rotulação para velhos problemas, enquanto as causas reais permaneceram sem solução ou mesmo sem questionamento” (FAZENDA, 2011).

Assim, desconsiderou-se o processo de integração como momento, como possibilidade de mudança no compreender e entender os processos socioespaciais. Ao se preocupar apenas com as formas de integrar, perdeu-se a condição de promover reflexões críticas acerca da sociedade e do espaço urbano contraditório. Utilizando-se aqui dos termos de Fazenda (2011), percebeu-se que em nome de uma integração para o “desenvolvimento”, a proposição da REM perdeu a oportunidade de integrar para a “mudança”.

Por mais inegável que seja a necessidade de se promover uma reforma na educação básica a fim de superar a fragmentação dos métodos e o conhecimento estanque do modelo de educação positivista – alvo de críticas da literatura especializada e da própria BNCC -, a proposta interdisciplinar no plano curricular que influenciou diretamente no conteúdo das obras didáticas acabou não possibilitando uma integração real entre os componentes curriculares como pretendia, mas uma inversão dos princípios e critérios curriculares e didático-pedagógicos que norteavam os Parâmetros, Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais antes da REM.

Ao ignorar as experiências didáticas acumuladas por professoras e professores no cotidiano das salas de aula, essas que asseguravam não somente a qualidade dos livros, mas, principalmente, o repertório de saberes (teorias, temas e conceitos) e a mediação didática consagrados por cada componente curricular, a proposta integracionista da Reforma não fez outra coisa senão inverter as funções da interdisciplinaridade e dos conhecimentos consagrados por cada componente curricular. Ou seja, em tal proposição a interdisciplinaridade passa a não ser mais sustentada pela disciplina, mas justamente o contrário. Subordinadas aos desígnios da flexibilização curricular, agora são as teorias, temas e conceitos disciplinares validados ao longo do processo de construção do conhecimento da Sociologia e Geografia escolares que devem ser organizados e orientados por uma pedagogia

incapaz de transcender a fragmentação dos métodos e o plano fenomênico. Com isso, subverteu-se a função primordial da interdisciplinaridade escolar que seria o de facilitar a aprendizagem, e o da especificidade disciplinar que seria o de promover, considerando o nível de ensino, uma explicação embasada e crítica dos processos sociais e espaciais.

Em síntese, ao considerar a abordagem da temática urbana não como representação, mas como expressão da proposta interdisciplinar da REM para a área das Ciências Humanas, conclui-se que a mesma foi incapaz de superar o tratamento estanque e compartimentalizado que caracteriza o conhecimento escolar, pois, ao invés de fortalecer a integração das disciplinas da Sociologia e Geografia de modo interdisciplinar, se contribuiu ainda mais para a fragmentação dos conteúdos disciplinares ao diluí-los em capítulos e tópicos estanques, perdendo assim a capacidade de oferecer uma articulação firme entre as teorias, temas e conceitos-chave que caracterizam e dão sentido aos saberes sociológicos e geográficos, inviabilizando uma concepção de totalidade e de processo histórico, próprios da dinâmica socioespacial.

No entanto, a investigação científica mora nos detalhes. Assim como não se deve julgar um livro pela capa, não se deve criticar a proposta de integração interdisciplinar da REM considerando apenas os aspectos mais aparentes que ela apresenta nos planos curricular e didático-pedagógico. Antes, é preciso considerá-la sob o ponto de vista do que faltou, deixou escapar, ou seja, do que não foi revelado: a sua proposição ideológica²⁸. Nesse sentido, deve-se considerar que não existe (re)organização curricular neutra e imparcial. Segundo Veiga (1998), todo e qualquer currículo passa necessariamente por um crivo ideológico, expressa uma cultura, não podendo ser separado do contexto social, “uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado”. (VEIGA, 1998, p. 11-35).

²⁸ No Brasil, o debate contemporâneo sobre o conceito de ideologia, ganha uma grande contribuição nos trabalhos teóricos realizados pela professora da USP, Marilena Chauí, que desenvolve um contradiscurso ideológico a partir da concepção marxista. Para a filósofa, uma dos principais efeitos da ideologia é o de imobilizar o tempo, fazendo com que os indivíduos não consigam precisar sua historicidade social. Através de um discurso impessoal sobre a sociedade e a política é que se dá a primeiro momento na elaboração da ideologia, quando tal discurso ideológico afirma que é a partir das ideias que se pode explicar as relações sociais, impedindo que se identifique que são as ideias que podem ser explicáveis pela forma da organização social e política e que, portanto, “a ideologia desenvolve uma lógica de identificação social com o fim preciso de escamotear o conflito, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, dando inclusive aparência de universal” (SEVERINO, 1986, p.28).

Inserida no contexto social e político do golpe civil-parlamentar que depôs Dilma Rousseff e deu margem para a ascensão do pensamento reacionário e anticientífico, a proposição da REM por meio da medida provisória pode sugerir, conforme observa Ferretti (2018), que se tratou de uma ação intempestiva do governo autoritário de Michel Temer. No entanto, a Medida Provisória 746/2016, que antecedeu a atual Lei da Reforma do Ensino Médio, foi, na verdade, a etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (6840/2013) apresentado por uma Comissão Especial de Educação da Câmara dos Deputados. Para o autor, apesar de o PL 6840 ter sido alvo de questionamento por parte da sociedade civil, especialmente do Movimento em Defesa do Ensino Médio, elementos dele constantes estão presentes na Lei 13.415, com modificações, o principal dos quais se refere à constituição dos denominados percursos formativos, ainda que bastante modificados. Por sua vez, tal Projeto de Lei resultou de uma intensa atuação de “setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional que, há tempos, inclusive nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira” (FERRETTI, 2018, p. 26).

Considerar o contexto político da formulação da REM é fundamental, pois é no âmbito estatal que são produzidas todas as leis e diretrizes que dão corpo e forma as políticas educacionais e, dessa maneira, viabilizam as ações e práticas a serem adotadas por todas as instituições de ensino, e é justamente a partir dessa política que se pode apreender o conteúdo ideológico presente no campo educacional. De acordo com Severino (1986, p. 41), “a educação não acontece de forma autônoma, espontânea, na realidade social a qual faz parte”. Todavia, antes de ser um projeto pedagógico, “a educação se faz através de um projeto político, devidamente regulamentado de acordo com regras e normas impostas pelo Estado”.

Dessa maneira, entende-se que toda legislação educacional deveria ser elaborada mediante os interesses gerais da sociedade, o que de fato não ocorre. O que ocorre é a vinculação de uma ideologia dominante enquanto concepção de mundo, a qual, por sua vez, influi diretamente nas instituições de ensino através da legislação, funcionando assim como o aparelho ideológico do Estado. Dessa forma, a legislação acaba por materializar a ideologia vigente na prática educacional das instituições, “apresentando em seu discurso, interesses aparentemente universais,

mas que, no entanto, se concretizam como interesses particulares, visivelmente perceptíveis nas contraditórias realidades escolares” (SEVERINO, 1986, p. 10-44).

Embora a educação tenha um grande potencial transformador, o que as análises dos planos curricular e didático-pedagógico da atual Reforma do Ensino Médio indicam é que se trata de uma proposta de educação de cunho tecnicista, vinculada por sua vez a uma ideologia neoliberal fundamentada na ideia de mercantilização da educação. Tal ideologia possui suas raízes na própria realidade social que se estrutura através das relações de poder, legitimando assim os interesses de grupos e setores dominantes. Porém, essa legitimação não se dá de forma direta, e sim através do Estado. Nessa lógica, cabe ao Estado o papel de criar uma estrutura institucional a fim de servir aos interesses primordiais do mercado (educacional), e assim garantir a reprodução ideológica e da ordem estabelecida pelos setores dominantes.

No entanto, mesmo que aparelhado pelos interesses das classes hegemonicamente dominantes, o projeto educacional constitui um campo de disputa dentro do próprio Estado. Mesmo que ocorrendo de modo totalmente desfavorável, recai aos setores sociais comprometidos com o movimento em defesa da educação pública a grande tarefa de buscar formas de desvelar o caráter ideológico das atuais políticas educacionais, no sentido de possibilitar uma nova consciência social de cunho reflexivo e crítico, e não dogmático e submisso como a proposta definida pela REM. Uma educação que seja a favor das classes sociais menos favorecidas e que, ao mesmo tempo, seja capaz de contribuir para uma sociedade mais humanizada. Sendo assim, torna-se evidente a urgência de uma transformação das práticas pedagógicas a fim de superar os velhos paradigmas de âmbitos tecnicista e mercadológico, visando proporcionar mudanças reais que possibilitem alterar o quadro crítico em que se encontra a Educação Básica no Brasil, sobretudo após a implementação da BNCC. O papel do educador nesse processo é fundamental, através de sua práxis política, concebendo a educação não somente nos planos didático e pedagógico, mas também como instrumento de luta e emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar a proposta interdisciplinar da temática urbana nos livros didáticos após a Reforma do Ensino Médio. A fim de precisar de que forma as determinações legais influíram no plano didático-pedagógico, procurou-se avaliar tanto os princípios e critérios gerais que embasaram a REM quanto também o próprio conteúdo referente ao estudo da cidade presente nas atuais obras didáticas da área de CHSA. Essa avaliação foi necessária para poder inferir, enquanto problema de pesquisa, se a proposta definida para a Sociologia e Geografia escolares poderia situar-se no nível da integração ou da interdisciplinaridade, ou seja, se a proposição legal que serviu como base para a elaboração dos conteúdos das obras didáticas constituiu-se numa condição efetiva, capaz de possibilitar a reconstituição da unidade entre sociedade e espaço que a fragmentação dos métodos separou.

A partir de uma análise documental da BNCC e da lei 13.415/ 2017, bem como dos Parâmetros, Diretrizes e Orientações Curriculares do Ensino Médio, verificou-se que princípios gerais que sustentaram a proposição da REM apresentaram uma definição dos termos “integração” e “interdisciplinaridade” de modo generalista e pretensamente neutro. Ao serem confrontadas pelo referencial teórico, tais definições divergiram no momento em que estas flexibilizam o currículo escolar, estabelecendo como princípio a abordagem interdisciplinar por área de conhecimento e não mais por componente curricular, não permitindo assim uma integração de caráter interdisciplinar como etapa que só pode ocorrer a partir da organização e estudo dos conteúdos disciplinares.

Na intenção de precisar se a proposta de integração definida para as áreas das Ciências Humanas fez sentido no plano didático-pedagógico, ao compararmos os princípios norteadores dos PNLD de 2018 e de 2021 observou-se um deslocamento na ênfase dos processos didático-pedagógicos, que passam a ser orientados pela BNCC no sentido de superar o “conteudismo”, ou seja, as especificidades disciplinares e a mediação didática consagradas por cada componente curricular do Ensino Médio.

Ao definir a abordagem interdisciplinar por área de conhecimento com enfoque no desenvolvimento de competências e habilidades, o PNLD de 2021 acaba por suprimir os principais conteúdos interdisciplinares do PNLD 2018, colocando em xeque não só a condição de integração em relação ao plano teórico-metodológico das disciplinas de Sociologia e Geografia escolares, como também da própria

possibilidade de efetivação do trabalho interdisciplinar, uma vez que ele só pode ocorrer de modo limitado e ocasional por meio de itinerários formativos por área de conhecimento.

No que diz respeito ao objetivo geral da pesquisa, ao analisar o conteúdo referente à temática urbana nos livros didáticos, foi possível verificar que a partir da abordagem por capítulos distintos em tópicos estanques nas obras da editora Ática (PNLD 2021), os saberes geográficos e sociológicos sobre a cidade perderam a condição de estabelecer uma articulação capaz de promover uma integração real por meio do confronto de teorias, métodos ou conceitos-chave envolvendo as noções de sociedade e espaço urbano. Priorizando o uso de termos técnicos em detrimento das teorias e conceitos de âmbito científico (mobilizados de modo parco e pontual), sem que houvesse uma tentativa clara de integração entre seus conteúdos, notou-se que a proposta interdisciplinar no plano didático-pedagógico atingiu, quando muito, o nível de integração de conceitos e esquemas cognitivos sem consistência, ou apenas disciplinarmente consistentes, portanto, insuficientes para agir ou pensar interdisciplinarmente.

Ao ignorar as experiências didáticas acumuladas por professoras e professores no cotidiano das salas de aula, essas que asseguravam não somente a qualidade dos livros, mas, principalmente, o repertório de saberes e a mediação didática consagrados por cada componente curricular, a proposta integracionista e supostamente neutra da REM não fez outra coisa senão inverter as funções da interdisciplinaridade e dos conhecimentos consagrados por cada componente curricular. Ou seja, em tal proposição a interdisciplinaridade passa a não ser mais sustentada pela disciplina, mas justamente o contrário. Subordinadas aos desígnios da flexibilização curricular da BNCC, agora são as teorias, temas e conceitos disciplinares validados ao longo do processo de construção do conhecimento da Sociologia e Geografia escolares que devem ser organizados e orientados, ao que tudo indica, por uma proposta curricular e pedagógica alinhadas aos interesses de mercado, no intuito de forjar um novo trabalhador mais apto para dominar, de modo alienado e subserviente, os instrumentos e as linguagens do mundo tecnológico. Nesse sentido, a teatralidade da proposição “humanista” e “emancipatória” da REM vai até a página 2, depois disso deixa escapar a ideologia tecnicista e mercadológica da educação que orienta a proposta de flexibilização curricular determinada pela BNCC, essa que colocou o conhecimento das Ciências Humanas numa posição de

neutralidade, ou seja, numa condição estéril e impotente frente a crítica da sociedade e do espaço urbano capitalista.

Para além do carácter autoritário da REM, que busca censurar o conhecimento científico e retirar a autonomia docente, conclui-se que a fórmula mágica “menos conteúdo, mais integração” se mostrou inconsistente e contraditória tanto do ponto de vista curricular quanto didático-pedagógico. A supressão e a fragmentação dos saberes relativos à temática urbana aliadas ao desrespeito para com as especificidades disciplinares, não possibilitou o desenvolvimento de uma articulação sólida dos processos sociais e espaciais a ponto de promover uma integração, de fato, interdisciplinar entre a Sociologia e a Geografia escolares. Desse modo, perdeu-se a possibilidade de oferecer uma articulação firme entre as teorias, temas e conceitos que caracterizam e dão sentido aos saberes sociológicos e geográficos, inviabilizando uma concepção de totalidade e de processo histórico próprios da dinâmica socioespacial.

No que compete ao ponto de partida e de chegada da pesquisa, ou seja, da formulação do problema e das conclusões obtidas pelo trabalho, poderia se questionar sobre a objetividade científica e a interferência das ideologias nos processos de análises no sentido de contestar sua validade, visto que ao mesmo tempo em que observa a realidade, o pesquisador também atua como sujeito histórico nos processos políticos e sociais, encontrando-se imerso ao seu objeto de estudos. Diante de tal indagação, o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes contestaria afirmando que para o cientista social não existe neutralidade possível, uma vez que o intelectual deve sempre optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados. O sociólogo francês Pierre Bourdieu diria que a neutralidade científica nada mais é senão uma forma explícita de se fazer censura. Por sua vez, um ilustre filósofo alemão do século XIX arremataria a questão, ao constatar que se a aparência e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda a ciência seria supérflua e desnecessária.

Além disso, esta pesquisa não se encerra aqui. Não define que a proposta curricular e didático-pedagógica da REM é o pior modelo de integração já implantado nas escolas e tampouco o melhor. Consideradas as dificuldades e limitações dos objetivos do trabalho de uma monografia e do conhecimento do pesquisador acerca do tema, a pesquisa apenas se propôs a analisar de modo crítico os aspectos aparentes mais relevantes. Também não denomina um modelo de integração

interdisciplinar que seja capaz de transcender a fragmentação e o plano fenomênico, no sentido de superar as heranças fortes do empiricismo e do positivismo. Portanto, em termos dialéticos, esse não deveria ser considerado o ponto de chegada, mas o início da pesquisa, pois somente agora se teria as condições necessárias de se deslocar da aparência para a essência do objeto analisado.

Em última análise, tanto a educação como qualquer outra atividade humana está condicionada e estruturada por políticas e práticas institucionais, que orientam e deliberam diretrizes de comportamento e atuação, não estando imune a interferências de grupos e ideias dominantes. Nesse sentido, a educação não se constitui liberta e autônoma, e, muito longe do discurso acerca da neutralidade, está inserida no contexto histórico-social sofrendo influencia ideológica e sendo resultado de políticas estabelecidas por interesses de classes sociais particulares. Cabe as próximas pesquisas buscar desvelar as práticas ideológicas institucionalizadas a fim de propor novas formas de organização da ação educativa frente aos atuais ataques realizados pela REM, em especial, ao conhecimento crítico intrínseco às disciplinas de Ciências Humanas, no sentido de contribuir para uma melhor formação geral com vistas a uma educação de caráter permanente e humanista, capaz de romper com a exclusão e alienação. Enquanto isso, não somente a Sociologia e a Geografia escolares, bem como toda a área das Ciências Humanas no Ensino Médio, sob o simulacro da flexibilização curricular da Reforma agoniza, mas não morre.

REFERÊNCIAS

BOTTOMORE, Tom (editor). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: apresentação** – guia de livros didáticos – ensino médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 39 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Sociologia** – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 55 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Geografia** – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 123 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2021: apresentação – guia de livros didáticos** – ensino médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2021: Obras Didáticas por Área do Conhecimento e Específicas** – guia digital de livros didáticos – ensino médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2020. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/pnld_2021_didatico_escolha. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: set.2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte I, Bases Legais. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM): Ciências humanas e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. Brasília, DF. 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - 2ª versão**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Acesso em: set. 2023.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. São Paulo : Editora Paz e Terra, 1983.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Espaço Urbano: Novos Escritos sobre a Cidade**. São Paulo: FFLCH, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 13 edição, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FERNANDES, Florestan. A sociedade escravista no Brasil In: IANNI, Octavio (org.) **Florestan Fernandes**. São Paulo. Ática, 1991.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados 32 (93), 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180028. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508>.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. **Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais**. Ideação, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p.41–62, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4143. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 13 jun. 2023.

HARVEY, David. **A justiça social e a cidade**. São Paulo: HUCITEC, 1980.

LEFEBVRE, Henri. **O pensamento marxista e a cidade**. São Paulo: Editora Ulisseia, 1972.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. *In*: FAZENDA, I. C. A. (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998, pp. 45-75.

MARICATO, Ermínia. **Para entender a crise urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARICATO, Ermínia. As metrópoles e a questão social brasileira. *In*: **Globalização e Política Urbana na Periferia do Capitalismo**. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

MARICATO, Ermínia. **É a questão urbana, estúpido!** *In*: Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil / Ermínia Maricato ... [ET AL.] 1. Ed. – São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

MORAES, Amaury Cesar. O ensino de Sociologia e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (Orgs.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 259-264.

OLIVEIRA, Francisco de. **Acumulação Capitalista, Estado e Urbanização: A Nova Qualidade do Conflito de Classes**. São Paulo: Revista Contraponto, Ano1, n1, 1976.

SANTOS, Milton. **A urbanização Brasileira**, São Paulo: Edusp, 2009.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. *In*: FAZENDA, I. C. A. (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 31-44.

SENE, Eustáquio de; Moreira, João Carlos. **Geografia Geral e do Brasil: Espaço Geográfico e Globalização**. 3. Ed. Vol. 3. São Paulo: Scipione, 2016.

SENE, Eustáquio de; Vicentino, Cláudio; Campos, Eduardo. **Diálogos em Ciências Humanas: Convívio Democrático**. Vol. 5. São Paulo: Ática, 2020b.

SENE, Eustáquio de; Vicentino, Cláudio; Campos, Eduardo. **Diálogos em Ciências Humanas: Construção da Cidadania**. Vol. 6. São Paulo: Ática, 2020a.

SILVA, Ileizi Fiorelli. O ensino de Sociologia e a BNCC In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (Orgs.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 51-57.

SPOSITO, Maria Encarnação B. **Capitalismo e Urbanização**. São Paulo: Contexto, 1998.

VAINER, Carlos. Quando a cidade vai às ruas. In: **Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil** /Ermínia Maricato... [ET AL.]. 1.ed. – São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998.