UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURRÍCULO DE GEOGRAFIA: ANALISANDO O CONHECIMENTO ESCOLAR COMO DISCURSO

CAROLINA LIMA VILELA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação

ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª MARCIA SERRA FERREIRA

Rio de Janeiro
2013

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese: **"Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso"**

Doutorando: **Carolina Lima Vilela**

Orientada pelo (a)**: Profª. Drª. Marcia Serra Ferreira**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 05 de novembro de 2013

Banca Examinadora:

Presidente: Marcia Serra Ferreira
Profª. Drª. Marcia Serra Ferreira

Carmen Teresa Gabriel Anhorn
Profª. Drª. Carmen Teresa Gabriel Anhorn

Maria Margarida Gomes.
Profª. Drª. Maria Margarida Pereira de Lima Gomes

Profª. Drª. Miriam Soares Leite

Prof. Dr. Rafael Straforini

FICHA CATALOGRÁFICA

V699 Vilela, Carolina Lima.

Currículo de geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso / Carolina Lima Vilela. Rio de Janeiro, 2013.

201f.

Orientadora: Marcia Serra Ferreira.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.

1. Currículos. 2. Geografia – Estudo e ensino. 3. Professores - Formação. 4. Didática. I. Ferreira, Marcia Serra. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 372.21

Para os meus filhos
Francisco e Pedro

Agradeço...

À minha orientadora, Marcia Serra Ferreira, por ter acreditado neste projeto e por ter tornado todo o processo leve e prazeroso;

Aos queridos companheiros do grupo de pesquisa, que proporcionaram frutíferos debates sobre as questões que nos interessam. Especialmente, à Verônica e à Marcele, com as quais fiz uma bonita parceria ao longo de todo o processo do Doutorado. Foi muito bom viver esses anos na companhia de pessoas tão amigas e sinceras. Meu especial 'obrigada' também à Letícia e ao Titi, pelas leituras, críticas e sugestões tão importantes na fase final da escrita. Nossos debates fortaleceram o 'discurso' aqui produzido!

Ao Eduardo Cruz, meu companheiro que, com amor, me apoiou em todos os outros setores da vida, garantindo que o trabalho tivesse a devida importância;

À minha irmã Mariana, que me fez acreditar que este projeto seria possível. Seu entusiasmo pelo conhecimento foi contagiante e com sua ajuda dei início a este importante movimento;

À Angela Damasceno, chefe de departamento do Pedro II, pelo empenho em garantir que esta pesquisa pudesse ter um curso tranquilo e pelo respeito ao meu trabalho;

Aos professores de Geografia do Colégio Pedro II, pelas conversas enriquecedoras e pelo trabalho cotidiano, que inspira esta pesquisa. Especialmente, ao colega Demian Castro, por ter colaborado com livros utilizados como fonte neste trabalho;

À Vanilda, por sua dedicação à minha família, à minha casa e pelo carinho com meus filhos;

Ao meu pai que, apesar de não estar mais entre nós, me constituiu uma pessoa apta para a vida e para o trabalho;

À minha mãe, por ter me ajudado a crescer;

Enfim, ao Pedro e ao Francisco, por serem a maior de todas as motivações.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é a compreensão da condição epistemológica do conhecimento escolar em Geografia. Por meio da análise de textos de livros didáticos recentes do Ensino Fundamental, busca-se compreender como se relacionam os enunciados que constituem este discurso, assumindo-se que, neste processo, ocorrem 'entrelaçamentos' complexos com outros discursos. Tendo as teorizações de Foucault, sobretudo em *A Arqueologia do Saber* e *A Ordem do Discurso*, como principal base teórica, apresentam-se discussões sobre a relação entre as 'verdades' científicas e pedagógicas; sobre a questão dos conteúdos críticos e tradicionais da Geografia e sobre a disputa por fronteiras da Geografia com outras disciplinas escolares.

O trabalho parte de uma hipótese inicial, construída em estreito diálogo com as produções da sociologia do Currículo (especialmente GOODSON, 1995,1997 e FERREIRA, 2005,2007), de que a abordagem regional constitui uma permanência do currículo desta disciplina. Em uma inflexão teórica produzida ao longo da pesquisa, este elemento (a abordagem regional) vai sendo compreendido como parte da regularidade do discurso do conhecimento escolar em Geografia. Usando esta hipótese como 'porta de entrada', os textos dos livros didáticos, aqui considerados como parte da materialidade do discurso, são submetidos a uma análise em que se busca compreender as negociações de significados que produzem este conhecimento. Por meio da leitura dos textos didáticos, procura-se articular enunciados que, em diferentes escalas, produzem significados sobre o que pertence – ou não – ao conhecimento escolar em Geografia.

Na análise do material empírico, são ressaltadas as relações interdiscursivas, bem como as interdições. Assim, foi possível verificar que o "bom" ensino da Geografia é afirmado por meio de enunciados que valorizam o rigor científico ao mesmo tempo em que questiona suas 'verdades' no espaço escolar, quando se associam aos discursos pedagógicos. As formas tradicionais de organizar e enunciar os temas geográficos, muitas vezes associadas a algo ultrapassado, puderam ser vistas como parte da regularidade do discurso da disciplina escolar em questão, associando-se a sentidos ditos inovadores. Essas associações mostraram-se descontínuas, isto é, produziram ao mesmo tempo "territórios" de interdição. Identifiquei, ainda, estratégias discursivas que se articulam e produzem discursivamente os limites entre as disciplinas escolares. Foi possível concluir que esta forma de compreender o conhecimento escolar – como discurso – é um interessante caminho para se pensar, de maneira complexa, as lutas travadas no campo do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: currículo – discurso - conhecimento escolar – ensino de Geografia

ABSTRACT

The aim of this study is to understand the epistemological condition of the school knowledge in Geography. Analyzing school text books, the intention is to find out how statements that constitute such discourse build up relationships with one another, considering that, in the course of this process, complex intersections occur with other discourses. Mainly based on Michel Foucault´s theorizations, especially on *The Archeology of Knowledge* and *The Discourse Order*, it deals with the links between scientific and pedagogical rules, as well as the critical and traditional school contents. Moreover, the research is concerned with the disputes for territories developed by school disciplines.

In a close dialogue with the Curriculum Sociology productions (especially GOODSON, 1995, 1997 and FERREIRA, 2005, 2007), an initial hypothesis was drawn up, where the regional approach is considered a permanence of the School Geography´s curriculum. In a theoretical change of direction developed during this study, this element (the regional approach) could be understood as part of the discourse regularity. Considering this hypothesis a 'gateway', the texts were analyzed in the hope to find out how the negotiations for meanings are built in this discourse. The empirical comments highlight the interdiscoursive nexus and the interdiction processes. It was possible to verify that this discourse is established with ambivalent relationships, in witch 'new' statements can be affirmed once they are combined with others that are regarded as traditional.

Key words: curriculum, discourse, school knowledge, Geography

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO 1: *A abordagem regional como tradição escolar* 9

CAPÍTULO 2: *Referenciais Teórico-Metodológicos* 29

2.1 - A questão do conhecimento escolar no campo do Currículo 40

2.2 - Conhecimento Escolar como discurso 50

2.3- Regularidade Discursiva: a relação estabilidade/mudança na perspectiva da análise do discurso 60

CAPÍTULO 3: *Conhecimento escolar em Geografia: discurso entre discursos* 66

3.1- Discursos da produção do campo do Currículo 74

3.2- Discursos da produção do Ensino de Geografia 88

CAPÍTULO 4: *'Explorando o terreno' do discurso do Conhecimento escolar em Geografia* 106

4.1- Abordagem regional como parte da regularidade do discurso da Geografia escolar: uma fixação provisória 113

4.2- Os discursos científicos e pedagógicos 122

CAPÍTULO 5: *A ordem do discurso do conhecimento escolar em Geografia* 134

5.1- Interdiscursividade no conhecimento escolar em Geografia 135

5.2- Interdições no discurso do conhecimento escolar em Geografia 165

CONSIDERAÇÕES FINAIS 174

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 180

ANEXO I 193

ANEXO II 194

ANEXO III 198

ANEXO IV 200

INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere no contexto das produções do Núcleo de Estudos do Currículo da Universidade Federal do Rio e Janeiro (NEC/UFRJ) e, mais especificamente, no 'Grupo de Estudos em História do Currículo', onde muitos trabalhos produzidos nos últimos anos concentraram-se em compreender, sócio-historicamente, os currículos de disciplinas científicas (JAEHN, 2011), acadêmicas (TERRERI, 2008; FONSECA, 2008; TORRES, 2009; FERNANDES, 2012) e escolares (FERREIRA, 2005; OLIVEIRA, 2009; ARARUNA, 2009; SANTOS, 2010; VALLA, 2011; ROQUETTE, 2011; SOBREIRA, 2012). Tais estudos, de maneira geral, baseiam-se em referenciais teóricos da Sociologia do Currículo e da História Cultural e levantam importantes questões para se pensar os processos de mudança/estabilidade nos currículos. Recentemente, alguns dos pesquisadores deste grupo têm se interessado em avançar no diálogo com as teorizações sociais do discurso (ver, por exemplo, FONSECA, 2012; GABRIEL & FERREIRA, 2012; MATOS & FERREIRA; 2012; VILELA, 2012; FERREIRA, 2013a e 2013b; MATOS, 2013) e, neste movimento, meu trabalho se situa como um empreendimento que busca articular tais referenciais teóricos. Seu foco de interesse específico é a compreensão da condição epistemológica do conhecimento escolar em Geografia, ou seja, concentra-se na percepção dos processos em que são negociados os significados que constituem este conhecimento. Em seu desenvolvimento, pretendo buscar argumentos que sustentem a afirmação de que a *epistemologia social escolar*[1] é um discurso e, como tal, é um possível objeto de investigação.

[1] De acordo com Gabriel (2001), a epistemologia escolar se preocupa com a problemática da construção dos saberes que circulam na escola partir do reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e de transmissão, sendo assim possível afirmar que ela pressupõe a assunção de uma epistemologia plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento. Neste estudo, esta abordagem será relacionada à noção, proposta por Popkewitz (1994), de uma epistemologia social do conhecimento. Isto será tratado mais profundamente no capítulo 2.

Assim como sugere Sommer (2007, p. 57) quando, para entender a ordem do discurso escolar, baseia-se na hipótese foucaultiana de que "há determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas escolares", suponho haver algo que seja próprio do discurso do conhecimento escolar em Geografia. Refiro-me à existência de regras que se constroem nas práticas discursivas, as quais sustentam a possibilidade do que será – ou não será – aceito e reconhecido como pertencente a este conhecimento. Proponho-me, então, a investigar a epistemologia do conhecimento escolar em Geografia a partir da perspectiva da análise do discurso, na qual busco, por meio de uma "arqueologia" (FOUCAULT, 2010), compreender as negociações – no sentido do 'jogo' político – que vem sendo travadas para que determinados enunciados sejam legitimados como conteúdos pertencentes à ordem deste discurso.

Esclareço que este trabalho se pauta na defesa de que a questão do conhecimento é prioritária para se pensar a educação escolar (GABRIEL & FERREIRA, 2012). Com base em Chervel (1990), Forquin (1992) e Lopes (1999), considero que o conhecimento produzido na escola – que é parte da cultura escolar – se constrói no embate com outros saberes e a partir de uma lógica específica, influenciada por imperativos didáticos e configurações próprias da cultura da escola. Assim, o conhecimento científico é um dos conhecimentos nos quais o conhecimento escolar se referencia, mas há uma série de outros saberes e contingências que conferem àquilo que se ensina nas escolas uma especificidade.

Posto isto, ao lado de Ferreira & Selles, autoras que, a respeito dos livros didáticos, afirmam que tais materiais produzem "um testemunho visível e público dos diversos embates que são travados em torno das decisões que envolvem a seleção e a organização do conhecimento escolar" (FERREIRA & SELLES, 2004 p. 64), assumo que os livros didáticos são uma das importantes formas por meio das quais são produzidos e fixados os significados de conhecimento escolar. Neles estão contidos os embates e ambivalências no campo do

conhecimento, os quais ocorrem sob a lógica de produção escolar, uma vez que são materiais produzidos na e para a escola. Na materialidade dos textos didáticos estão presentes tensões que envolvem as questões da ciência de referência, os consensos sociais de um certo tempo, discursos inovadores e 'politicamente corretos', os objetivos do ensino – que são pautados em discursos 'verdadeiros' sobre a qualidade da educação – etc. Com base nesta defesa, tomo os livros didáticos como minhas principais fontes de estudo.

A epistemologia do conhecimento escolar em Geografia será, assim, investigada por meio dos textos dos livros didáticos em sua materialidade, buscando entender como os discursos constituem este conhecimento e quais sentidos foram sendo negociados e validados no bojo de sua constituição. Desta forma, assumo que o discurso escolar em Geografia se constrói, sem dúvida, em um 'entrelaçamento' complexo com outros discursos, uma vez que as finalidades escolares e toda a disputa por significados, cujos resultados 'autorizam' ou não a entrada de elementos da cultura na escola, atravessam o seu processo de construção.

Tal dimensão epistemológica será aqui investigada a partir de uma "porta de entrada": a suspeita ou – por que não? – a hipótese de que a abordagem regional dos conhecimentos geográficos tem sido uma forma recorrente de configuração dos conteúdos na escola. Significa dizer que a referência espacial desses conteúdos tem se fixado nos currículos escolares por meio da abordagem regional. Esta, que será em breve mais profundamente explicitada, caracteriza-se pela seleção de um certo recorte espacial, a partir do qual seus elementos são descritos e articulados. Tal maneira de organizar os conteúdos, caracterizada pela linguagem descritiva, muitas vezes foi questionada nos movimentos acadêmicos da ciência geográfica, mas, a despeito disto, este arranjo permanece fortemente presente na escola e, por este motivo, muitas vezes as produções escolares são ditas ultrapassadas e pouco críticas pela comunidade acadêmica.

Entendo que a permanência de determinadas formas de dar sentido ao conhecimento geográfico – e a abordagem regional é um exemplo disto – é um indício de que existe um discurso escolar em Geografia. O termo discurso pode ser provisoriamente fixado como um "conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação" (FOUCAULT, 2010, p. 122). Para Foucault, é a partir desta definição que ele poderá se referir ao discurso clínico, econômico, médico etc. Inspirada nesta formulação teórica, suponho poder, por meio deste estudo, compreender a constituição do discurso escolar em Geografia, o qual se produz e é, ao mesmo tempo, produzido por aquilo que se diz sobre os temas geográficos; por aquilo que é autorizado, no plano discursivo, a pertencer ao espaço/tempo deste conhecimento escolar.

Uma vez que o conhecimento escolar é compreendido como um discurso, está claro que a produção de significados sobre aquilo que se ensina nas escolas em Geografia se dá nas relações sociais, nas quais posições de poder assimétricas e contingentes caracterizam um 'jogo' em que o conhecimento vai sendo produzido discursivamente. Nesse movimento, pretende-se identificar aquilo que fica autorizado a ser dito, as falas interditadas, os enunciados que se fazem hegemônicos, as mesclas produzidas na negociação de significados que definem e são definidos por aquilo que está na ordem do discurso escolar em Geografia. Para que tal objetivo seja alcançado, o olhar para os livros didáticos neste estudo será orientado pelas seguintes questões de pesquisa:

1) Como o conhecimento escolar em Geografia estabelece relações com os enunciados dos discursos acadêmicos?

2) Como os enunciados sobre finalidades do ensino, por meio dos discursos pedagógicos, regulam a formação discursiva do conhecimento escolar em Geografia?

3) Como é possível entender, por meio dos processos de interdição e sanção de significados, a relação deste discurso com outras formações discursivas?

4) Como os processos de estabilidade e mudança podem ser percebidos discursivamente no currículo escolar de Geografia?

Considerando estas questões como um 'norte' e inspirada na hipótese de que a abordagem regional dos conteúdos é uma permanência fixada na produção deste discurso, pretendo, com este estudo, avançar na compreensão sobre a produção do conhecimento escolar em Geografia. Para realizar essa tarefa, o material está organizado em cinco capítulos, conforme descrição a seguir.

A hipótese de análise é apresentada no capítulo 1, onde explicito, com base em referenciais teóricos do campo do Currículo, como fui compreendendo esta questão da abordagem regional como uma permanência curricular articulada a movimentos de mudança (GOODSON, 1995, 1997; FERREIRA 2005, 2007). As tradições curriculares não são vistas como elementos estáticos, mas sim como estruturas que 'sustentam' discursivamente as mudanças e onde se pode ter uma compreensão privilegiada das disputas por sentidos legitimados nos currículos. No final deste capítulo, também esclareço como fui realizando certa inflexão teórica, quando, inspirada em questões sobre a tradição e a mudança nos currículos, a partir de algumas respostas dadas pelo quadro teórico da Sociologia do Currículo e da História das Disciplinas Escolares, procurei motivação para um avanço no sentido de construir outras questões e buscar respostas ancoradas nas teorizações sociais do discurso, principalmente nas contribuições de Michel Foucault. Tal interesse se justifica pelo entendimento de que as perspectivas possibilitadas por este referencial teórico permitem o desenvolvimento de um olhar no qual as relações de poder são produtivas para se compreender os "arranjos" do conhecimento. Desta forma, os processos de seleção e organização do conhecimento escolar, por meio desta possibilidade teórica, são vistos como produções discursivas e sua análise pode ser feita por meio da articulação de diferentes 'camadas' (FOUCAULT, 2010) nas quais se desenvolvem as relações sociais.

No segundo capítulo, apresento o quadro teórico por meio do qual desenvolvo esta pesquisa, inicialmente fazendo uma reflexão sobre como a questão do conhecimento foi sendo ressignificada dentro do campo do Currículo. Entendendo que tais mudanças de sentido podem ser vistas como disputas no âmbito dos significados, proponho, neste trabalho, mais uma mudança de sentido ao apresentar a intenção de compreender o conhecimento escolar como discurso. Na segunda seção deste capítulo, esclareço como pretendo operar com o conhecimento escolar como discurso, a partir das contribuições de Foucault (2010, 1996). Reconhecendo a amplitude e densidade da obra deste autor, opto aqui em dialogar, principalmente, com uma fase específica de sua obra: a fase arqueológica. Valendo-me dos escritos de *Arqueologia do Saber* e *A Ordem do Discurso*, exploro os conceitos de enunciados e formações discursivas, explicando como pretendo estabelecer séries para compreender a formação do discurso do conhecimento escolar em Geografia. Além disso, explico como as noções de poder microfísico e posições de sujeito ajudam-me a definir a abordagem do objeto de pesquisa.

No terceiro capítulo, trato de situar a elaboração deste trabalho no contexto das produções da área da Educação, especificamente do campo do Currículo, bem como na área do ensino de Geografia. Com base nos trabalhos publicados nos Grupos de Trabalho de Currículo nos últimos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), procuro estabelecer um diálogo com os autores deste campo que se propõem a utilizar a obra de Foucault como referenciais de pesquisa. Além disso, este capítulo contém um levantamento sobre a produção recente no campo acadêmico do ensino de Geografia. Consultando o portal da CAPES e os artigos de algumas das principais revistas do campo da Geografia – a Revista Brasileira de Educação em Geografia e a revista Terra Livre -, foram analisadas temáticas e identificados o local de produção e abordagem teórica de trabalhos realizados nos últimos anos. Uma discussão mais profunda foi estabelecida com alguns desses

trabalhos. Nessa etapa, procuro reconhecer os sentidos de currículo e de conhecimento escolar tem sido produzidos nessas obras, buscando assim situar o trabalho que pretendo desenvolver, tanto no que se refere às aproximações, quanto aos distanciamentos. Reconhecendo as próprias produções acadêmicas como discursos, procurei compreender e explicar como defendo a possibilidade de 'dizer' o que está presente em meu trabalho.

No capítulo 4 estão as reflexões iniciais produzidas na empiria proposta neste estudo, isto é, a análise dos textos dos livros didáticos. Busco, então, questionar a ordem encontrada nesses textos para perceber entrelaçamentos discursivos que se constroem em sua constituição. Esclareço como selecionei e organizei o material empírico, bem como desenvolvo as explicações sobre a abordagem que pretendo realizar; explico como o "método arqueológico" me ajuda a orientar o olhar para as fontes, por meio do qual busco estabelecer séries de enunciados e perceber a relação entre as formações discursivas. Nesse movimento, trato de retomar e debater a hipótese desta pesquisa com base nos dados empíricos, mostrando evidências de como percebo, nos textos analisados, aquilo assumi como 'porta de entrada' para a análise. Além disso, realizo uma análise sobre a relação entre discursos acadêmicos e pedagógicos que se constroem no âmbito do conhecimento escolar em Geografia. Ressalto como, em complexas relações, são negociados significados que produzem o discurso escolar em Geografia. Foi possível verificar que, muitas vezes, 'verdades' produzidas na escola ajudam a fixar significados que interessam às lutas acadêmicas.

No capítulo 5, estou atenta para como a abordagem regional, a qual defendo ser parte da regularidade deste discurso, vai sendo combinada com outros discursos, legitimando 'verdades' e afirmando o que pertence ao conhecimento escolar em Geografia, ou seja, busco compreender a ordem deste discurso. Concentro-me em analisar a interdiscursividade, isto é, reconhecer e relacionar diferentes enunciados que se articulam e assim constituem discursivamente a disciplina escolar Geografia. Foi possível verificar que este está fortemente

associado ao discurso econômico, o qual vem possibilitando a inserção de sentidos críticos, defendidos por produções acadêmicas que pensam as práticas escolares. Esta relação se dá de forma entremeada por diversos outros discursos que produzem demandas sociais contemporâneas, como o ambiental e o cultural. Ao longo desta análise, tornaram-se evidentes também os processos de interdição de certos enunciados, os quais também são tratados na segunda seção deste capítulo, onde evidencio como certos temas e conteúdos vão sendo 'privados' da negociação com significados que estão sendo colocados na ordem do discurso.

CAPÍTULO 1

A abordagem regional como tradição escolar

Este capítulo tem por objetivo esclarecer como construí as questões que servirão como 'porta de entrada' para as análises que pretendo realizar. Nele, explicito como, com base em textos teóricos do campo do Currículo, fui compreendendo as questões ligadas à inovação e à tradição no âmbito do conhecimento escolar em Geografia. Ressalto que este capítulo constitui uma etapa inicial do trabalho de pesquisa, o qual foi se desenvolvendo e se transformando ao longo dos anos desta 'jornada' do doutorado. Este é, assim, fundamental para a compreensão deste estudo como processo, no qual as questões foram sendo gestadas e amadurecidas. Foi por meio das reflexões apresentadas neste capítulo que construí a definição do objeto que pretendo investigar – o discurso do conhecimento escolar em Geografia. Ao longo do percurso, porém, fui modificando minha compreensão e meus interesses. Desta forma, na presente etapa, inicialmente apresento como fui compreendendo a abordagem regional dos conteúdos da Geografia como uma tradição; ao final, apresento, ainda de forma inicial, as inspirações teóricas das quais me vali para o desenvolvimento desta pesquisa.

Tratarei aqui de uma questão que surgiu a partir de percepções provocadas na prática como professora de Geografia. Percebi que, no ensino desta disciplina escolar, existe uma forma de enunciar e organizar os conteúdos muito característica, marcada por uma linguagem descritiva tipicamente 'enciclopédica'. Esta linguagem está relacionada ao que eu chamarei de abordagem regional dos conteúdos e desenvolverei nas páginas a seguir. Esta forma, no entanto, se constrói em bases que se distanciam muito das produções científicas recentes da ciência geográfica, o que me instigou a buscar entender como se configura o conhecimento escolar, focalizando principalmente a sua relação com a ciência de referência.

Sendo assim, inicialmente, é preciso explicitar alguns pressupostos a partir dos quais se tornam visíveis os aspectos que permitem compreender a existência da abordagem regional na disciplina escolar Geografia. Entendo que, assim como defende Lopes (1999), o processo de constituição do conhecimento escolar ocorre no embate com os demais saberes sociais – o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano –, condição esta que confere ao conhecimento escolar uma contradição inerente à sua existência, já que o conhecimento científico se organiza 'contra' o conhecimento cotidiano (LOPES, 1999, p. 138). Uma vez que se assume a contradição característica do conhecimento escolar, este deve ser compreendido por meio de uma lógica própria, onde as ambivalências são frequentes.

Na hipótese aqui construída, as relações entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos científicos ganham destaque. Está claro que estes últimos são importantes referenciais em relação aos quais os conhecimentos escolares se constituem, sendo suas transformações muitas vezes perceptíveis no contexto escolar. Porém, não se trata de uma relação linear, com efeitos diretos, mas sim de um processo complexo, no qual as influências mútuas produzem e são produzidas por contradições.

A partir desta noção e ao lado de autores como Chervel (1990) e Forquin (1992), entendo que as disciplinas escolares não são 'derivações simples' das disciplinas científicas e/ou acadêmicas. Ao contrário, os embates no campo científico são postos em diálogo com a cultura escolar, promovendo configurações específicas na escola. Desta forma, o espaço escolar, conflituosamente, refrata, incorpora e ressignifica o movimento das disciplinas científicas e acadêmicas, assim como processo semelhante ocorre no sentido inverso.

O trabalho de Ferreira & Selles (2005) oferece um bom exemplo para a reflexão sobre esta relação. A respeito do surgimento da disciplina escolar Biologia, as autoras ressaltam que esta incorporou as ideias dos movimentos unificadores das Ciências Biológicas, quando veio

a substituir outras disciplinas que antes eram dadas separadamente na escola. No campo acadêmico, este movimento unificador, porém, não ocorreu de modo consensual:

> Se a unificação das Ciências Biológicas não foi produzida de modo consensual nos meios acadêmicos, a escola parece ter incorporado em grande parte essa ideia ao constituir uma nova disciplina escolar – a disciplina escolar Biologia – em substituição às disciplinas escolares separadas que estavam presentes pelo menos até a metade do século XX no país (FERREIRA & SELLES, 2005, p. 55).

No caso apresentado, a disciplina escolar foi claramente afetada pelos movimentos dos pesquisadores, mas refletiu mudanças distintas àquelas do campo acadêmico. Por outro lado, Ferreira & Selles (2005) destacam que este movimento foi também responsável por fortalecer um discurso integrador da Biologia como ciência unificada.

Inspirada nessas autoras, entendo que, no caso da Geografia, a permanência da abordagem regional nos currículos escolares não deve ser compreendida sem que se promovam os "entrelaçamentos históricos" entre a Geografia como disciplina científica e a disciplina escolar. Esclareço que, uma vez compreendendo o conhecimento escolar como um discurso, tal investimento não tem como objetivo meramente identificar traços tributários do movimento científico dentro do conhecimento escolar, mas sim compreender as relações entre ambos em uma perspectiva discursiva, reconhecendo tal objeto como o resultado dos embates por fixação de sentidos no âmbito do conhecimento.

A compreensão da importância do conceito de região para a Geografia como ciência é um passo fundamental para a construção da minha hipótese de pesquisa. Afinal, este conceito passa por expressivas transformações no seio da ciência geográfica, fato que lhe confere uma especificidade ligada, inclusive, à identidade[2] da disciplina escolar Geografia. Para

[2] Ao utilizar o termo identidade ao longo deste trabalho, assumo incorporar os debates propostos por Hall (1997) em que a cultura é considerada como um elemento dinâmico por meio do qual se deve compreender as mudanças sociais. Nesta perspectiva, a identidade não é algo essencializado, mas é tomada como uma condição provisória, contingente e fragmentada.

compreender estes processos, inicialmente, é preciso esclarecer que o pensamento segundo a lógica regional, no interior da ciência geográfica, tem seu sentido construído em oposição àquele que obedece a uma lógica sistemática. Nas palavras de Haesbaert (2010b):

> (...) [a] distinção entre uma Geografia Geral, sistemática ou tópica e uma Geografia Regional ou 'especial' nasce com a própria Geografia como um todo, pois desde os antigos gregos podemos dissociar uma perspectiva de reflexões mais gerais e outra de caráter mais sintético e particularizado. (...) Ao regional caberia, sempre, o papel mais efetivo da chamada 'síntese' geográfica, traduzida pelo estudo de áreas especificas que manifestaria a unidade entre físico e humano, entre rural e urbano, entre geral e particular – tarefa raramente bem-sucedida (...) (HAESBAERT, 2010b, p. 39-40).

Assim, diferentemente da lógica sistemática, que orienta trabalhos temáticos mais gerais para o estudo do espaço, a lógica regional se aplica aos trabalhos que privilegiam certos espaços, sendo que a unidade espacial vai sendo definida pela diferenciação entre as formas de organização das sociedades no espaço, ou seja, as formas de interação do homem com o meio. Nos trabalhos regionais, o recorte espacial é bem definido, e a descrição de suas particularidades é o principal objetivo. Abreu (2012, p. 36), ao se referir às produções acadêmicas do período em que a tradição regional se consagrou, salienta que "a região era vista como uma unidade espacial autônoma, como uma área autossuficiente. A região constituía o centro de atenção nos estudos geográficos, pois a maior parte dos trabalhos pesquisados, publicados e ensinados tinha na região sua principal referência.". Moraes (1988, p. 76) esclarece que a Geografia Regional "propõe a realização de monografias, análises circunscritas à área enfocada que buscam chegar a um conhecimento profundo dela, pela descrição e observação dos fenômenos e elementos presentes, no limite tendendo à exaustão."

As 'geografias regionais' do início do século XX possibilitaram, assim, formas de compreender o espaço que buscam a integração entre os aspectos particulares das paisagens, diferenciando-as das demais. As chamadas monografias regionais apresentam uma linguagem típica, marcada por extensas descrições dos aspectos das regiões, buscando integrar a

atividade humana com as características do meio. Neste contexto, "a região foi sendo compreendida como um produto histórico, que expressaria a relação dos homens com a natureza." (MORAES, p. 76). Mais do que na forma de dividir o espaço (regionalizar), concentro a atenção na linguagem descritiva típica destes estudos. Afinal, "a metodologia de base das monografias era a descrição" (GOMES, 1996, p. 224). Foco neste aspecto por considerar que, ainda hoje, traços da linguagem descritiva típica destes estudos estão presentes no conhecimento escolar. Abreu (2012) ajuda-me a confiar nesta percepção quando, em uma pesquisa que busca compreender a utilização do conceito de região na escola, constata que:

> o caráter descritivo é facilmente identificável, quer nas descrições das paisagens naturais, quer na classificação dos países, segundo critérios socioeconômicos e culturais (países do primeiro, segundo e terceiro mundos, por exemplo), quer nas distribuições da produção econômica no território dos países, quer nos recortes político-administrativos. (ABREU, 2012, p. 82)

Deixo claro que ao apontar a abordagem regional na escola não proponho uma transferência de algo produzido em certo tempo nos estudos acadêmicos para a escola; refiro-mea uma forma de enunciar certo texto, de organizar informações e de se dirigir ao leitor. Nos trabalhos regionais, os textos descritivos passam a impressão de estarem narrando um enredo, como se fosse a descrição de um retrato. Posso perceber isto tanto nos textos dos estudos regionais clássicos, como em textos de livros didáticos mais recentes. Os trechos abaixo mostram justamente isto. Os primeiros, localizados na coluna da esquerda, foram produzidos por um autor francês em um estudo sobre o Brasil publicado em português na década de 1950. Trata-se, pois, de um texto acadêmico; uma produção típica regional clássica. Os trechos à direita fazem parte de livros didáticos de Geografia produzidos nas últimas décadas.

GAUCHOS E CULTIVADORES A exiguidade dos espaços próprios para cultivadores tropicais e o afastamento dos mercados europeus fizeram com que o grande proprietário lusitano seja aqui um criador de gado. Instaladas sobretudo no século XVIII, as fazendas de criação de gado procuraram os horizontes descobertos e desprezaram as florestas que os índios ocupavam. O vivo sentimento de liberdade na aventura não excluiu de modo algum a constituição de uma sociedade aristocrática: o fazendeiro lusitano do Brasil Meridional é o equivalente do criador de gado do Nordeste. (LE LANNOU, 1957, p.110)[3]	Ocupação do Sul coma pecuária No Rio Grande do Sul, principalmente na região fronteiriça com o Uruguai, existe uma grande área coberta por uma vegetação rasteira, formada por gramíneas denominada campos da campanha gaúcha ou pampa. (...) No final do século XVII e início do século XVIII, a necessidade de couro e de carne para a região mineradora incentivou o deslocamento de paulistas para os campos do Sul em busca de gado. Os campos da Campanha Gaúcha são excelentes para a criação de gado. Assim, desde o início da presença portuguesa no Brasil, os campos foram aproveitados para este fim. (MELHEM ADAS, 1990, p. 72)[4]

Em caso de seca prolongada o gado morre e as sementes não podem ser lançadas à terra. As diferenças dum ano para o outro são enormes, mas o resultado do conjunto é a terrível precariedade de recursos e a total dependência dos homens. (LE LANNOU, 1957, p.83)[5]	As secas acarretam grandes prejuízos aos proprietários rurais, que perdem suas lavoras e criações, e à população em geral, que sofre com a falta de alimentos e de água potável nessa sub-região do Nordeste. (BOLIGIAN, GARCIA, MARTINEZ E ALVES, 2009, p. 83)[6]

A tradição regional, representada nos trechos anteriores, a qual predominou no discurso científico geográfico do final do século XIX até meados do século XX, foi difundida, em grande parte, nas produções francesas. Paul Vidal de La Blache é o autor de maior relevância nas produções teóricas que envolvem o conceito de região. Àquele período, a Geografia como ciência sofria fortes críticas por não apresentar um método preciso. Os principais questionamentos se dirigiam ao fato de que o conhecimento geográfico era generalista e, desta forma, a Geografia era acusada por outras ciências de "desígnios ambiciosos que transgridem os limites de seu campo de investigação" (CLOZIER, 1950, p. 87). Neste contexto, foi necessário justificar a legitimidade do método descritivo sob o qual se

[3] LE LANNOU, M. *Brasil*. Coleção Saber. Publicações Europa-América. Lisboa, 1957.
[4] ADAS, M. *Geografia 2*. Aspectos humanos e naturais do Brasil. Ed. Moderna, 1990.
[5] LE LANNOU, M. *Brasil*. Coleção Saber. Publicações Europa-América. Lisboa, 1957.
[6] BOLIGIAN, L, GARCIA, W., MARTINEZ, R. e ALVEZ, A. *Geografia Espaço e Vivência*. A organização do espaço brasileiro. 7º ano do E.F. Atual Editora. 2009.

desenvolviam os trabalhos regionais. Em um trabalho da época, é possível encontrar tais justificativas:

> A descrição geográfica é científica e, portanto, selectiva. Teoricamente, deveria analisar todos os elementos da paisagem, em virtude de ignorar a priori que sentido tomará determinado pormenor para a compreensão do conjunto. Praticamente, elimina certos traços: 1º. Porque situa a paisagem num quadro que corresponde a um modelo pré-estabelecido: montanha, planície etc.; 2º porque é guiada por um pensamento que procura certos traços típicos em vista de uma explicação.
>
> (...) não há descrição geográfica sem a explicação que lhe dá sentido. (CLOZIER, 1950, p. 100)

Apesar das inúmeras críticas e acusações sofridas, fato é que "desde o fim do século XIX até aproximadamente o quarto decênio do século seguinte, a conduta monográfica foi considerada como a mais adaptada para a geografia" (GOMES, 1996, p. 223). Vê-se, assim, que o apogeu desta tradição geográfica foi abalado nos anos posteriores à segunda guerra, quando se iniciou uma forte reação crítica, ainda pautada em discussões de caráter metodológico. Naquele momento, os efeitos deste movimento crítico foram definitivos ao ponto de que "hoje, a menção das monografias regionais desperta, senão o desprezo dos geógrafos mais racionalistas, ao menos a sensação de que se trata de uma geografia completamente tradicional e ultrapassada" (GOMES, 1996, p. 224).

No seio do movimento de renovação crítica, novos horizontes pautados em um racionalismo em busca de um método preciso se delinearam. Definidos em diferentes direções, estes apresentavam em comum a refutação às tradições, na construção de uma crítica severa ao projeto clássico ou tradicional da Geografia. Esta última, "tal como é concebida classicamente, estaria portanto condenada a ser apenas uma tediosa descrição de acontecimentos, sem poder jamais ligá-los através de uma relação geral e teórica" (GOMES, 1996, p. 257). A necessidade de negar o tradicional como forma de garantir algo

definitivamente novo fica evidente no movimento de renovação crítica ocorrido na segunda metade do século XX:

> Todos os autores são unânimes em afirmar que existe uma tradição na geografia, dos estudos qualitativos monográficos, que deve ser descartada. Esta renúncia é justificada em nome da geografia moderna, que necessita se alinhar metodologicamente às disciplinas científicas, para merecer ser considerada como parte deste conjunto. De fato, o argumento mais frequente invocado no discurso desses autores é a necessidade de fazer da geografia uma ciência, ou seja, um conhecimento moderno no mundo. No discurso desses autores, a ciência nada tem em comum com a geografia que tinha sido produzida até então. Há aí, efetivamente, uma firme vontade de estabelecer bem a fronteira entre o antigo, a tradição, e o novo, a ciência moderna (GOMES, 1996, p. 259-260).

Uma das produções teóricas deste movimento foi a tentativa de operar com métodos pautados na matemática para garantir a precisão da qual era acusada de não ter. No âmbito da Geografia Teorético Quantitativa, a região não deixa de ser utilizada como categoria de análise, mas:

> Não se atribuía a elas nenhuma base empírica, como na Geografia Clássica. Os limites dessas regiões eram rigorosamente delimitados por fronteiras e as similaridades e diferenças entre lugares eram definidas através de técnicas estatísticas descritivas como o desvio-padrão, o coeficiente de variações e a análise de agrupamentos (ABREU, 2012, p. 38).

Os trabalhos de muitos autores desenvolvidos nesta perspectiva, porém, muito pautados no denuncismo, logo foram criticados por seus próprios pares, trazendo à tona outros horizontes críticos, fortalecidos na década de 1970, desta vez reanimando ideais marxistas e introduzindo o compromisso da Geografia com as questões de cunho mais político.

Deste panorama, interessa-me salientar o fato de que, no contexto discursivo que se desenhou, a tradição regional foi contingencialmente colocada em oposição àquilo que se construía como desejável na afirmação da ciência moderna. Esta é a questão à qual pretendo dar foco para pensar o conhecimento escolar em Geografia. Percebo que, diferentemente, no

seu processo de construção, a tradição regional fica colocada de uma maneira particular, de modo que se pode identificá-la ainda hoje como uma marca característica da lógica deste conhecimento. Quero com isso afirmar que percebo que, no espaço escolar, os movimentos críticos da ciência geográfica sofrem e provocam impactos específicos, por meio de ressignificações, refrações e combinações que se relacionam com as características próprias deste conhecimento, que possui diferentes contextos de produção e finalidades, quando comparadas às produções científicas. Além disso, é importante destacar que todos estes movimentos da ciência, em geral, tiveram arranjos específicos quando procuramos entender suas trajetórias, particularmente no Brasil.

No caso brasileiro, a Geografia consolidou-se como ciência a partir da década de 1930. Como disciplina escolar, autores como Vlach (2004) e Pontuschka (1999) destacam que esta esteve presente desde o século XIX. A primeira corrente teórica a se consolidar no país foi justamente a francesa, por influência de alguns professores desta nacionalidade que desenvolveram estudos sobre o território brasileiro nas então recém-criadas instituições de Ensino Superior (MARTINS, 2011). Albuquerque (2011) corrobora esta ideia, reconhecendo a introdução da Geografia lablacheana (baseada na obra de Vidal de La Blache) em materiais didáticos no período. A partir desta realidade, Pontuschka (1999) esclarece que o ideário produzido pela escola francesa chega às escolas no Brasil justamente por meio dos jovens professores formados por essas novas universidades, nas quais a ciência geográfica estava imersa na lógica de produção geográfica regional francesa.

Como já mencionado, desde então, a produção de estudos segundo a lógica regional passou por constantes questionamentos dentro das produções teóricas da Geografia. Mais do que isto, o próprio conceito de região foi sendo parte de processos de ressignificação. Afinal:

> Através do rico legado de Vidal de La Blache é possível evidenciar que a região já nasce fadada a idas e vindas, desconstruções e reformulações. Recorrendo agora à história do pensamento geográfico, numa abordagem bastante ampla,

> podemos pensar que a região "morre" e "ressuscita" (obviamente sob "corpus" um tanto distintos...) ao longo das diferentes abordagens assumidas e/ou propostas pelos geógrafos (HAESBAERT, 2010b, p. 37).

A exemplo do que Haesbaert denomina de "morte" da região, Pontuschka et al. (2009) afirmam que as transformações do mundo no período pós segunda guerra exigiram da Geografia novas perspectivas teóricas que fossem capazes de dar conta da complexidade inerente ao espaço geográfico mundializado pelo capitalismo. Em obra intitulada 'Por uma Geografia Nova', ao analisar as pretensões científicas dos fundadores da Geografia, Santos (2002, p. 41) menciona que "o fato de que não há autonomia regional é paralelo à falência da geografia regional considerada em termos tradicionais". Para o autor, a abordagem regional torna-se inadequada porque:

> Os diversos tipos de mediações, entre as quais é preciso considerar as técnicas políticas, financeiras, comerciais ou econômicas no sentido amplo do termo, dão às relações homem-meio uma outra dimensão, que exclui a rigidez de uma geografia regional do tipo clássico e o mecanismo de suas relações com a chamada geografia geral (SANTOS, 2002, p. 41).

As tendências críticas que surgem com força no Brasil na década de 1980, as quais se valem do materialismo histórico como método de investigação da realidade, colocam mais uma vez em xeque, e de forma contundente, a relevância dos estudos regionais[7]. No seio deste

[7] Neste trabalho, concentro-me no movimento crítico e seus questionamentos em relação aos trabalhos regionais nos moldes clássicos por perceber que este teve impacto significativo no espaço escolar, principalmente a partir da década de 1980. Este movimento motivou as questões que me levaram a observar certas "permanências" escolares. Vale mencionar, porém, que na atualidade, alguns geógrafos têm desenvolvido estudos que abordam o conceito de região em perspectivas pós-estruturalistas. O trabalho de Haesbaert (2010a) apresenta questões contemporâneas ligadas ao conceito de região e defende apropriações deste termo por caminhos teóricos diferentes, de forma que seja viável se pensar a complexidade do mundo global e a região. Com isso, é importante a ressalva de que os estudos regionais clássicos foram tomados como ultrapassados nos movimentos da ciência geográfica em certo momento (particularmente, o que interessa a esta pesquisa), mas estudos regionais continuam a ser desenvolvidos em perspectivas teóricas diferentes.
Abreu (2012) destaca que na visão de diversos autores contemporâneos, "a região passa a ser vista com outro sentido em relação aos recortes clássicos, seja sob a ótica do desenvolvimento desigual e combinado, em que a região é inserida na Divisão Territorial do Trabalho, sendo gestada pela acumulação diferenciada do capital, como querem algumas abordagens na linha marxista; seja desconstruindo a visão absoluta do espaço e inserindo na análise regional a lógica reticular e a questão da fluidez espacial, enfraquecendo a noção clássica de contigüidade espacial; seja, ainda, ressaltando a questão da diferença, da singularização, marcada pelos

movimento, a noção de classes sociais e de poder totalizante valorizavam a produção de estudos que olhassem as questões do espaço em uma abordagem mais geral, negando as possibilidades de ressaltar as particularidades enfatizadas pelos estudos regionais. Abreu (2012) destaca que:

> Na vertente materialista, a determinação da base material, em última instância, num bem estruturado edifício teórico-metodológico, no qual a totalidade impunha-se inexoravelmente sobre a unidade, eliminou as possibilidades explicativas da escala regional, impondo a dedução a partir de um construto teórico que não dava espaço às singularidades e particularidades" (ABREU, 2012, p. 43).

Ocorre que, até então, o 'modelo fundador' da geografia escolar no Brasil, pautado essencialmente na geografia francesa regional, predominou nos currículos das escolas. Além disso, o longo período dos governos militares contribuiu para que o currículo escolar de Geografia estivesse extremamente 'empobrecido' em seus conteúdos, sendo tratado de forma desvinculada da realidade brasileira (PONTUSCHKA *et al*, 2009). Neste período, o polêmico trabalho de Yves Lacoste (1998 – obra original de 1976) intitulado 'a Geografia serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra' gerou importantes efeitos nas discussões sobre o ensino de Geografia. Em seu trabalho, o autor afirma existirem duas geografias distintas, mas intimamente relacionadas: a "Geografia dos oficiais", que utiliza os conhecimentos sobre o espaço a partir de interesses estratégicos; e a "Geografia dos professores", que cumpre o papel de manter viva a Geografia 'desinteressada', meramente descritiva e pouco questionadora. Assim, a Geografia praticada pelo Estado, na visão do autor a "Geografia da guerra", é mantida a partir da ignorância da sociedade a seu respeito.

As questões apresentadas por essas correntes críticas impactaram consideravelmente o ensino da Geografia no Brasil. Há, inclusive, uma ideia na qual a renovação crítica surge

---

movimentos de resistência regional, voltados para a legitimação identitária, contrários às relações homogeneizantes do capitalismo" (ABREU, 2012, p. 111).

antes mesmo na escola do que nas produções acadêmicas. Segundo Vesentini (2004), por exemplo, enquanto os geógrafos críticos publicavam suas obras na Europa e nos Estados Unidos, consideradas referências teóricas, no Brasil já se praticavam aulas diferentes da Geografia tradicional, com estratégias inovadoras (debates e trabalhos de campo) e novos conteúdos (distribuição da renda, subdesenvolvimento, etc.). Nesse sentido, o mesmo autor destaca que:

> Há quase um consenso entre os professores de geografia, pelo menos no Brasil, que atualmente estamos vivenciando uma transição de uma geografia escolar tradicional para uma(s) crítica(s). Aquela primeira seria descritiva mnemônica, alicerçada no paradigma 'a Terra e o homem', com uma sequencia predefinida dos temas: estrutura geológica, clima, vegetação, hidrografia, população, economia. E a última, a(s) geografia crítica, vem se expandindo no Brasil a partir dos anos 80 (VESENTINI, 2004, p. 222).

No texto de Vesentini (2004), é possível perceber claramente a negação daquele 'modelo fundador' da Geografia escolar no Brasil, pautado na tradição regional, em favor de uma nova forma de organização curricular, mais crítica e mais contextualizada. A produção de livros didáticos neste período revela, também, essas tendências. Esforços não faltaram no sentido de criar formas e conteúdos inovadores, visando a dar um cunho mais crítico aos conteúdos geográficos escolares. A 'forma regional' de organização dos conteúdos passa a ser vista, no seio deste movimento, como sinônimo de 'alienação' e de uma tradição conservadora, devendo, portanto, ser combatida.

Nas últimas décadas, a produção acadêmica ligada ao ensino de Geografia tem se preocupado muito em discutir os efeitos deste movimento nas salas de aula. Muitos dos questionamentos se pautam na constatação de que, a despeito de todo o movimento renovador, a geografia ensinada ainda é muito pouco crítica, que a escola é muito conservadora. É comum encontrarmos a ideia ressaltada por Cavalcanti (2006, p.119) quando afirma que "na prática, a Geografia ensinada não consegue ultrapassar ou superar as

descrições e as enumerações de dados, fenômenos como é da tradição dessa disciplina". O artigo intitulado 'O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino–aprendizagem de Geografia', de autoria de Kaercher (2006), pode ser um bom exemplo de trabalhos desenvolvidos a partir desta premissa. Ao detectar a ausência ou 'procurar' onde está a geografia crítica na escola, o autor parece saber de antemão que forma esta geografia crítica tem (ou deveria ter). Como dito anteriormente, do seio do movimento renovador, a garantia da crítica seria dada por, além da incorporação das questões de classes sociais, pela negação de certas tradições, marcadas pela lógica regional.

Proponho-me a refletir a partir de outra perspectiva. Como explicitado anteriormente, autores do campo do Currículo me ajudam compreender que as transformações curriculares ocorrem a partir de tensões entre estabilidade e mudança (GOODSON, 1997; FERREIRA, 2005 e 2007). Desta forma, entendo que as inovações impulsionadas pela renovação do ensino da Geografia estão presentes nos currículos escolares atuais, porém, não sem terem sido 'negociadas' com as tradições existentes. Mais do que isto, com base em Ferreira (2005), permito-me arriscar a dizer que tais inovações só se tornam possíveis a partir de certas estruturas aparentemente estáveis. Em outras palavras, a 'negociação' com o tradicional – a abordagem regional, por exemplo – é o que vai garantir a existência de um currículo de Geografia mais crítico. Aprofundarei as questões ligadas às inovações curriculares, bem como a relação complexa entre a estabilidade e a mudança, mais adiante, no capítulo 2, onde apresento os referenciais teóricos, e nos capítulos 4 e 5, quando realizo as análises empíricas.

A disputa interna do campo da Geografia envolvendo as questões regionais pode ser também percebida no artigo de Goodson (1997) sobre a temática das disputas curriculares entre a disciplina escolar Geografia e outra denominada Estudos Ambientais. No contexto da Inglaterra na década de 1970, o autor analisa o movimento de reação da comunidade geográfica frente à possibilidade da primeira – a disciplina escolar Geografia – ser

gradativamente substituída pela segunda – a disciplina escolar Estudos Ambientais –, de caráter generalista e não dotada de tradição acadêmica. O autor faz uma análise detalhada dos mecanismos de resistência, buscando elucidar sobre como se constroem as tradições escolares na relação com as tradições acadêmicas e com as comunidades disciplinares. Fica claro que um dos complicadores para a organização dos movimentos de resistência interna da Geografia foi justamente uma tensão que envolvia exatamente a tradição regional que, no momento, estava em crise frente à Nova Geografia, corrente que buscava situar a Geografia como disciplina "quantitativa e rigorosa", em busca de status científico. De acordo com Goodson (1997, p. 159):

> A reação aos Estudos Ambientais foi complicada por dissensões internas entre eles, a respeito do crescimento da 'nova Geografia' nos anos 60. Em grande parte, a oposição surgiu daqueles que tinham uma orientação de pendor 'regional' ou favorável ao 'trabalho de terreno' na sua formação e na sua prática.

Em trabalho anterior (VILELA, 2011a), também destaquei elementos importantes para pensar a perda de credibilidade da disciplina Geografia Regional no currículo do bacharelado em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Isto pode ser verificado, por exemplo, pela inexistência de professores inscritos em um concurso realizado para lecionar tal disciplina na década de 2000. Foi curioso constatar, porém, que na elaboração de um currículo específico para a formação de professores, a Geografia Regional tornou-se disciplina obrigatória, tendo assim mais destaque do que outras supostamente mais valorizadas no currículo do bacharelado. Estes dados evidenciam que a própria comunidade acadêmica, ao ter que pensar um currículo específico para a formação de professores, reconheceu a necessidade de valorizar a Geografia Regional. Aqui é interessante perceber como as práticas escolares produzem sentidos sobre a Geografia acadêmica, ao mesmo tempo em que são

produzidas por estes. Esta lógica de produção dos sentidos sobre a escola e a academia será explorada adiante, quando aprofundarei o diálogo com as teorizações do discurso.

Além dos aspectos teóricos anteriormente abordados, as questões e hipótese desta pesquisa foram construídas com base em minha prática profissional, particularmente a que envolve a minha atuação como professora da disciplina escolar Geografia no Colégio Pedro II. Na instituição, durante o ano de 2010, participei da equipe que esteve envolvida na elaboração de um novo programa para o Ensino Fundamental. Neste rico processo, pude verificar que as propostas inovadoras, muitas vezes tidas como certezas iniciais, foram sendo repensadas no momento de definir o programa. Além disso, pude evidenciar o quanto as finalidades didáticas e as disputas por territórios no campo do conhecimento estiveram presentes nas discussões e decisões tomadas pelo grupo de professores.

Como exemplo destes processos observados, destaco a seguir os momentos em que o grupo de professores tomou decisões sobre as abordagens que prevaleceriam no novo currículo. A ideia de trabalhar os conteúdos físicos e humanos de maneira integrada era um dos 'consensos' iniciais sobre a disciplina escolar Geografia. Durante o processo, porém, pude verificar que os professores consideraram que usar a integração físico-humana como fio condutor seria uma opção que colocaria 'por terra' certos modos escolares. Além disso, durante os debates, foi pensada a importância desta separação para a coerência lógica de aquisição do conhecimento do aluno, um raciocínio tal como: "sabemos que os processos estão interligados, mas é preciso separá-los para que o aluno entenda".

Refletindo acerca de todo o processo, bem como de seus resultados, percebo que houve mudanças consistentes que se colocam dentro de certas tradições escolares. Depois de concluída a etapa de discussão do programa, tínhamos um resultado diferente, considerado pela equipe como 'inovador' em alguns pontos, sem deixar de ser fortemente marcado pelas tradições escolares. No diálogo com Goodson (1997) e, especialmente, Ferreira (2005 e

2007), pude perceber que as mudanças ocorrem no interior de uma estrutura estável, em um movimento em que estas contribuem para estabilizar os currículos e, simultaneamente, os currículos estabilizados 'sustentam' certas mudanças. Além disso, ainda que desejosos e intencionados no objetivo de criação de um programa integrado, chegamos a consensos de que, às vezes, seria importante separar tais conteúdos. Aí se encontram as finalidades didáticas e um 'modo escolar' – relacionado, entre outros aspectos, aos tempos e espaços escolares, assim como nos explica Forquin (1992) – presentes nas decisões do grupo. Neste caso, um suposto 'consenso' acerca de uma identidade geográfica ligada à integração acabou sendo questionado e negociado com as finalidades escolares de tais conteúdos de ensino.

Outro embate evidente no processo foi justamente aquele que se propõe a romper com a lógica tradicional e regional na escola, em favor de uma Geografia mais pautada em temas gerais. A certeza inicial de se produzir um currículo mais integrado foi abalada, uma vez que se considerou, em certos momentos, a organização dos conteúdos de forma regional mais 'didática' (VILELA, 2011b).

Como afirmado anteriormente, a Geografia Regional do tipo clássico, presente na escola, é considerada uma Geografia teoricamente superada por outras correntes da Geografia acadêmica, sob o argumento de que sua lógica descritiva não configura um método preciso, além de produzir um conhecimento pouco comprometido com as questões sociais. Entendo, no diálogo com Forquin (1992), que tais configurações do saber escolar não estão livres de conflitos como este, já que o saber científico se depara também com os constrangimentos do espaço escolar, os quais geram resistências e refratam mudanças advindas das pesquisas científicas.

Neste processo de reformulação curricular, percebi, claramente, intenções no sentido de enfoques curriculares 'menos regionais'. Como discutido anteriormente, ainda que alguns aspectos tenham sido claramente revistos no programa do Colégio Pedro II, a presença da

abordagem regional pode ser vista como um ponto de estabilidade do currículo escolar. Tais reflexões ajudam-me a formular a hipótese de que esta Geografia, sob o enfoque regional, tem sido um forte elemento ligado à identidade da Geografia escolar. ‘Abrir mão’ de tal enfoque seria como trocar o conhecido pelo incerto; seria abrir um espaço que poderia ser ocupado por outros campos disciplinares, outras disciplinas escolares. Afinal, a cultura escolar, não se pode negar, também é marcada por disputas territoriais de poder.

Com base em minha experiência, hoje percebo que no início da prática docente tinha muitas ‘certezas’ que negavam a forma tradicional da Geografia, considerando pouco produtivas as memorizações, descrições etc. Ao longo do tempo, percebi que, desde que inseridos em uma lógica mais complexa, tais recursos didáticos, considerados por muitos como alienantes e ultrapassados, podem ser muito produtivos no sentido de se chegar a percepções críticas do mundo. Há um exemplo típico: decorar o nome e a localização das capitais. Esta é normalmente uma prática considerada antiga e inútil pelo senso comum. Diferentemente do que já afirmei no passado como certeza, hoje percebo que este recurso pode ser um excelente caminho para se chegar a uma compreensão crítica do mundo. Articular informações ou atualidades à localização de cidades/países é algo que enriquece as possibilidades de perspectivas de se pensar e compreender os fatos: como opinar criticamente sobre um assassinato em Bagdá se eu não sei onde fica esta cidade? Além da escola, onde mais os alunos podem ter acesso de forma sistematizada a estas informações? Este é só um exemplo da percepção que construí em minhas reflexões e que fazem com que não seja mais possível afirmar que a disciplina escolar Geografia é tradicional, em uma leitura simplificada que traga uma conotação completamente negativa disto. Os trabalhos do campo da História do Currículo, particularmente os escritos de Goodson (1995, 1997) e Ferreira (2005, 2007), me ajudam a compreender que as tradições são complexamente construídas, por meio da negociação de sentidos com a inovação.

Diferentemente de Kaercher (2006), ainda que considere importantes e necessários os questionamentos sobre o que queremos e devemos ensinar, não tenho dúvidas quanto à presença da Geografia crítica na escola. Abreu (2012, p. 84) parece também concordar com a minha posição quando, ao perceber a presença da abordagem regional no ensino escolar, faz a ressalva de que "não se trata de afirmar que exista uma correspondência total com manuais do passado, já que o texto, vez por outra, apresenta influências de outros paradigmas geográficos, como os das Geografias críticas, bem como atualizações de fatos e fenômenos nos recortes enfocados". Desta forma, considero que está claro que o movimento crítico impactou o ensino de Geografia, porém, este processo não esteve livre de negociações com as formas e conteúdos tradicionais da Geografia escolar. Os conteúdos críticos encontram-se mesclados com aqueles tradicionais, pois, sem esta mescla, a inovação não aconteceria. Como já apontado, no caso da reforma do programa na disciplina escolar Geografia no Colégio Pedro II, pude perceber, por exemplo, que a integração dos fenômenos físicos e humanos – aspecto que parecia um consenso inicial – foi mesclada com arranjos tradicionais do ensino, com o objetivo de se produzir um nexo mais adequado aos alunos. Além disso, os critérios regionais de organização dos conteúdos acabaram prevalecendo e "dando suporte" a formas inovadoras de tratar certos temas tradicionais.

Em minha trajetória de construção deste trabalho, inicialmente os escritos de Goodson (1995, 1997), Forquin (1992), Lopes (1999) e Ferreira (2005, 2007) me ajudaram a produzir este olhar para a questão da tradição regional nos currículos escolares. Como explicitado anteriormente, a perspectiva sócio-histórica e o reconhecimento da especificidade da cultura escolar favoreceram a compreensão das questões curriculares como algo dinâmico e complexo, envolvendo disputas no âmbito do conhecimento que refletem constantes negociações de sentido. Mais recentemente, a partir de uma leitura aprofundada de Foucault

(2010, 1996), instiga-me a possibilidade de compreender tais processos no campo das significações, por meio da análise do discurso.

A estabilidade curricular, à qual me refiro como um processo complexo que negocia mudanças, pode ser também entendida, sob este outro quadro teórico, como parte de uma regularidade discursiva, o que me permite reconhecer a produção do conhecimento escolar como um discurso. Significa dizer que existe algo próprio deste discurso que configura uma lógica com a qual outros enunciados devem se combinar para que façam parte dele. Foucault (2010, p.163) explica que "regularidade não se opõe à irregularidade (...); designa (...) o conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência". É preciso, assim, considerar que:

> Todo enunciado é portador de uma certa regularidade e não pode dela ser dissociado. Não se deve, portanto, opor a regularidade de um enunciado à irregularidade de outro (que seria menos esperado, mais singular, mais rico em inovações), mas sim a outras regularidades que caracterizam outros enunciados. (FOUCAULT, 2010, p. 163)

Construo, então, minha hipótese, compreendendo que a forma regional é uma das principais maneiras de tornar inteligíveis os conhecimentos geográficos na escola, e que sua permanência como ponto de estabilidade curricular é fortemente ligada às finalidades didáticas. Tais condições podem ser vistas como parte do que se entende por regularidade de um discurso. Neste caso específico, o conhecimento escolar é o discurso que pretendo investigar, analisando sua relação com outros discursos e definindo sua regularidade. A noção de regularidade do discurso pode ser compreendida por meio de um aprofundamento a respeito das contribuições de Foucault (2010). Isto será feito no próximo capítulo, onde pretendo também explicitar mais cuidadosamente como construo meu objeto de pesquisa, situando-o no contexto das produções teóricas do campo do Currículo. Neste percurso, esclareço como tais referenciais teóricos foram importantes para a construção do meu objeto e

apresento alguns avanços que percebo quando defendo o olhar para o currículo como prática discursiva.

CAPÍTULO 2

Referenciais Teórico-Metodológicos

Neste estudo, pretendo avançar na compreensão dos processos que envolvem a constituição de uma disciplina escolar específica – a disciplina escolar Geografia –, cuja trajetória de afirmação na escola será compreendida como disputada no campo discursivo, onde são negociadas as significações daquilo que pertence (ou não) ao conhecimento escolar. Neste movimento, afirmo estar enfrentando a questão do conhecimento no âmbito escolar.

É relevante mencionar que a definição dos referenciais teórico-metodológicos, foco deste capítulo, é o resultado do processo de desenvolvimento desta pesquisa, ao longo da qual fui partindo da compreensão da questão em meio à discussão do conhecimento escolar e da História do Currículo para uma compreensão do currículo e do conhecimento escolar como discurso. Esclareço que, ao me referir ao discurso, o faço na visão foucaultiana do termo, dentro da qual "o significado mesmo pressupõe condições de produção que não são em si redutíveis à significação" (LACLAU, 2004, p. 4, *tradução livre*).[8] Araujo (2007) esclarece que o conceito de discurso não é empregado por Foucault como um produto da retórica nem como a estrutura que dá significado ao texto. Para ele, "importam as noções de mobilidade, aproximação, o modo como o discurso isola temas e objetos, e se ajusta a conteúdos concretos" (ARAUJO, 2007, p. 3). Machado (2009) aponta que a análise do discurso em Foucault:

[8] Laclau (2004), nesta publicação, busca diferenciar as teorias do discurso quanto aos seus princípios gerais. Esclarece que o termo discurso foi inicialmente utilizado em abordagens que consideram a existência de princípios básicos que organizam a linguística estrutural. Aponta que a tendência pós-estruturalista, a qual questiona certos formalismos estruturalistas, "foi a de experimentar a lógica de subversão das identidades discursivas que desprende da impossibilidade lógica de construir um sistema fechado" (p. 3 tradução livre). O autor 'localiza' o trabalho de Foucault, em sua teoria das formações discursivas, como um enfoque "inteiramente diferente" (p. 4) dos anteriormente descritos. O discurso em Foucault tem como ponto de partida "um segundo nível fenomenológico que trata de isolar as totalidades dentro das quais ocorre qualquer produção de sentido" (p.4 tradução livre).

> (...) não faz uma análise das palavras, signos de outra coisa, nem uma análise das próprias coisas, objetos da experiência, designados pelas palavras. O discurso é um conjunto de regras dado como sistema de relações. Essas relações constituem o discurso em seu volume próprio, sua espessura, isto é, caracterizam-no como prática (MACHADO, 2009, p. 153).

Esta opção teórica, bem como suas consequências operacionais na pesquisa, será mais profundamente abordada adiante. O que pretendo agora é explicar como fui modificando e ressignificando meu olhar até chegar no quadro teórico com que pretendo operar. Como um investimento inicial para esta tarefa, trago para este debate as ideias desenvolvidas por Gabriel & Ferreira (2012) a respeito dos conceitos de disciplina escolar e conhecimento escolar. As autoras entendem que tais conceitos encontram-se 'sob rasura', no sentido proposto por Hall (2000), uma vez que:

> Não são mais "bons para pensar" – em sua forma original, não reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles (...) (HALL, 2000, p. 104 *apud* GABRIEL & FERREIRA, 2012, p. 227).

Reconhecendo a centralidade da questão do conhecimento no jogo político que envolve a educação escolar, bem como a força das tradições disciplinares na constituição sócio-histórica dos currículos, as autoras apostam na potência do termo 'conhecimento disciplinarizado' como ferramenta teórica que, contingencialmente, funde os sentidos dos outros dois, os quais se encontram 'sob rasura'. Apoiadas nas teorizações de Ernesto Laclau, Gabriel & Ferreira (2012) entendem que a fixação provisória de diferentes sentidos em disputa nos sistemas discursivos se dá por meio das chamadas 'lógica da equivalência' e 'lógica da diferença'. Em outras palavras, a disputa por sentidos hegemônicos se dá justamente quando, por meio destas cadeias que associam significados, há uma busca por posições de hegemonia. A disputa pelo sentido hegemônico é a busca pelo preenchimento do sentido universal. Nesta perspectiva, o que está em jogo não é o combate ao que é universal,

mas sim a disputa para que novos/outros significados ocupem esta posição. Desta forma, Gabriel & Ferreira (2012) defendem que devemos insistir em operar com os conceitos de disciplina escolar e conhecimento escolar, ainda que seus sentidos possam ser repensados:

> Embora reconheçamos as críticas e os questionamentos que vem sendo elaborados acerca desses conceitos, reafirmamos que os mesmos ainda são 'bons para pensar' politicamente o campo acadêmico e a democratização da escola brasileira. Dito de outro modo, trata-se de buscar investir em outras articulações discursivas, em outros pontos nodais. Tal posicionamento permite-nos considerar esses conceitos como objetos de investigação 'incontornáveis' no debate curricular contemporâneo, uma vez que, por meio do adjetivo escolar, ambos os conceitos nos remetem ao estabelecimento, ainda que provisório, da fronteira que nos interessa investigar na área da educação (GABRIEL & FERREIRA, 2012, p. 234-235).

As contribuições destas autoras me ajudam, assim, a pensar a questão do conhecimento escolar dentro do campo do Currículo, a partir de uma perspectiva que permite compreender as disputas políticas como disputas por significados. Estou de acordo com elas quando afirmam que o interesse concentra-se "menos nas definições do universal e do particular em disputa e mais nos processos de significação contingentes e provisórios que deslocam a fronteira entre o universal e o particular" (GABRIEL & FERREIRA, 2012, p.237). Além disso, tais ideias me ajudam a reforçar a construção do meu interesse naquilo que é escolar, pois entender como o conhecimento se configura na escola, por meio de discursos que se tornam legítimos e possíveis de serem ditos daquela forma, naquele certo tempo, é uma maneira de conhecer a constituição deste conhecimento e, possivelmente, travar, mais conscientemente, lutas por aquilo que vale a pena ser ensinado.

A partir da proposta de se pensar o 'conhecimento disciplinarizado', assumo o desafio de desenvolver e aprofundar reflexões sobre o conhecimento escolar e a questão disciplinar envolvida na lógica deste conhecimento. Considero ser este um movimento que contribui em grande medida para o contorno do tratamento teórico que pretendo empreender nesta pesquisa. Para esta tarefa, busco, então, articular instrumentos teóricos que me permitam

compreender o conhecimento escolar em Geografia na perspectiva *da epistemologia social escolar*. Este termo é compreendido aqui como uma fusão das ideias sobre a constituição do conhecimento na escola defendidas por alguns autores.

De acordo com Gabriel (2001), a *epistemologia escolar* se preocupa com a problemática da construção dos saberes que circulam na escola a partir do reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e de transmissão, sendo assim possível afirmar que ela pressupõe a assunção de uma epistemologia plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento. Já o termo *epistemologia social* é utilizado por Popkewitz (1994) para designar uma abordagem que:

> Fornece uma forma de analisar as regras e os padrões pelos quais o conhecimento sobre o mundo é formado e pelos quais as distinções e categorizações que organizam as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções do 'eu' são formadas através de nosso conhecimento sobre o mundo (POPKEWITZ, 1994, p. 197).

O autor explica que o uso desta expressão é uma "forma de tornar o conhecimento corporificado no currículo escolar acessível à investigação sociológica" (POPKEWITZ, 1994 p. 197), enfatizando assim o caráter relacional e social do conhecimento. Nesta perspectiva, o autor assume estar operando com certos pressupostos resultantes da 'virada liguistica', como o descentramento do sujeito e refere-se, assim, a uma tradição histórica focada nas formas como as ideias são corporificadas no conhecimento escolar, privilegiando a discussão entre conhecimento e poder. Sua teoria é fortemente embasada no 'campo de trabalho' que Foucault define como *épistémè*. Segundo Araujo (2007), Foucault preocupa-se com a produção de uma história que se recusa a buscar a verdade ou a sua proximidade com o real; quer produzir uma história das condições de possibilidade do uso da verdade.

Neste estudo, ao utilizar o termo *epistemologia social escolar*, quero dizer que pretendo compreender o conhecimento escolar como discurso, buscando identificar as formas

como se dão as articulações de ideias, de valores, de ‘verdades’ que são produzidas neste meio discursivo. Esta abordagem se constrói também a partir da consideração das especificidades do conhecimento escolar, no que concerne à sua produção e transmissão, considerando a pluralidade de sua epistemologia, como defende Gabriel (2001).

Desta forma, buscando operar na perspectiva da *epistemologia social escolar*, pretendo compreender o conhecimento escolar em Geografia como algo construído discursivamente, buscando identificar os sentidos que, em articulações e entrecruzamentos com outros, foram se tornando hegemônicos e os que foram sendo silenciados. Pretendo compreender como as especificidades do meio discursivo escolar vão sendo produzidas ao mesmo tempo em que produzem significados; como se torna possível atribuir o sentido de escolar a certos conhecimentos e como muitos outros se encontram interditados, não produtores de sentido neste espaço.

Além disso, para pensar condição epistemológica do conhecimento escolar em Geografia, devo levar em conta aquilo que Popkewitz (1994) já ressaltou sobre importância de se considerar as condições sociais que se articulam na produção dos discursos. Com base nisso, considero não ser possível me furtar de trazer para este debate questões sobre a disciplinarização do conhecimento. Para tanto, concordo com Jaehn & Ferreira (2012), autoras que colocam em diálogo as ideias de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz, afirmando serem produtivas as articulações entre as contribuições desses autores para se pensar a escolarização do conhecimento. Assumo que ambos trazem reflexões importantes para se pensar a organização do conhecimento em disciplinas e que, embora operem em sistemas teóricos distintos, são produtivas as possibilidades de articulação entre suas concepções sobre a afirmação do conhecimento nos currículos.

Goodson (1995) está interessado em compreender historicamente a formação das disciplinas e defende que estas não são entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis, que

se formam a partir da articulação dos interesses de grupos sociais diversos. As disciplinas são, assim, constituídas por meio da "invenção de tradições" e de subculturas disciplinares. Para o autor, estão em disputa tradições acadêmicas, utilitárias e pedagógicas, e os conhecimentos, para fazerem parte do espaço escolar, devem ser articulados a estas. A entrada de certos conhecimentos na escola seria garantida por suas possibilidades utilitárias, porém, sua permanência e estabilidade se construiriam por meio do estabelecimento da tradição acadêmica que confeririam prestígio e garantiriam afirmação de uma disciplina no currículo escolar. Além disso, para Goodson (1997), as disciplinas são artifícios de afirmação de poder das comunidades disciplinares, isto é, grupos de pessoas formados por meio dos processos de profissionalização de professores. Para ele, tais grupos articulam-se em busca de *status*, recursos e território e, desta forma, considera que:

> O rótulo "disciplina" é importante em vários níveis: obviamente, como categoria de "examinação" escolar, mas também como título de um "grau" ou "curso de formação". Mais importante do que tudo é o facto de ser a disciplina o que define o território do departamento dentro da escola. Ela é o principal ponto de referência do trabalho da escola do ensino secundário contemporâneo: a informação e o conhecimento que são transmitidos nas escolas são selecionados e organizados através das disciplinas (GOODSON, 1997, p. 185).

As contribuições deste autor me ajudam a formular uma leitura das disciplinas como artifício para organização do conhecimento, de forma que se considerem as condições sociais que possibilitam sua existência. As disciplinas não são aqui meras imposições de um sistema arbitrário, que ditaria a forma correta de distribuir e separar conhecimento no espaço escolar. Ao contrário, estas são configuradas em meio a uma série de demandas de grupos sociais que articulam interesses em torno da questão do conhecimento. O que temos na escola sobre a questão disciplinar é uma condição possível de existência que se constrói na luta por interesses de grupos que, ao se organizarem, promovem seleções, critérios e organização do conhecimento que configuram as disciplinas. Assim, se formam tradições que garantem uma identidade para as disciplinas, com as quais os processos de inovação terão que negociar.

Afinal, Jaehn & Ferreira já atentaram para o fato de que o foco das investigações de Goodson (1995, 1997) é "o percurso da disciplina dentro de contextos históricos e a partir deles, o estudo dos mecanismos de estabilidade e de mudança que se relacionam aos padrões curriculares produzidos historicamente, dentro de uma perspectiva de currículo e controle social" (JEHN & FERREIRA, 2012, p. 260).

Popkewitz (1994) e Goodson (1995, 1997) abordam a questão da seleção de conhecimentos e de sua organização disciplinar, mas ressaltam aspectos diferentes sobre a 'mesma coisa', já que constroem suas análises com base em referenciais teóricos distintos. De acordo com Jaehn & Ferreira:

> Podemos afirmar, então, que, embora Ivor Goodson já mencione uma produção de subjetividades que se expressa nos currículos escolares, sua análise a coloca como dependente das questões de poder relativas à classe social. Assim, em uma perspectiva marcadamente crítica, a produção sócio-histórica desse autor difere de uma história de caráter mais sociocultural proposta por Thomas Popkewitz, que opera simultaneamente com elementos e autores da História Social e da História Cultural. (JAEHN & FERREIRA, 2012, p. 186)

O que as autoras buscam explicar no trecho acima é bem esclarecido nas palavras do próprio Popkewitz, quando explica que a tradição histórica à qual se refere é "uma tradição que focaliza a forma como as ideias estão corporificadas na organização do conhecimento escolar." (POPKEWITZ, 1994, p. 183). Assim, assumindo uma posição que nega uma visão de poder centralizada e a autonomia dos sujeitos conscientes, Popkewitz (1994) procura entender as disciplinas como 'efeitos de poder', já que são formadas por meio do que se diz sobre as coisas, isto é, os discursos. Ele assume a existência de uma "virada linguística", por meio da qual a atenção se volta para os padrões de pensamento, que são vistos como práticas sociais que constroem o mundo e, assim, não são vistos como representações dos objetos. O autor dá pistas sobre como é possível compreender as disciplinas nesta perspectiva:

> (...) podemos explicar o processo de escolarização através do sistema de ideias e das formas institucionais que permitem que seus objetos sejam compreendidos e

> pensados e que se aja sobre eles. As formas de raciocínio sobre a escola são sistemas de inclusão e exclusão na medida em que categorias, diferenciações e distinções particulares são aplicadas às rotinas e ações do processo de escolarização (POPKEWITZ, 2012, p. 183).

As disciplinas escolares e o currículo, a partir desta leitura, também não seriam apenas imposições de um poder opressor, mas sim configurações que ocorrem por meio da afirmação de sistemas simbólicos, que acabam por definir formas de ação e organização das coisas no mundo. Para Popkewitz (1994), a ordem das coisas é produtora de formas de pensar e agir. Afinal:

> Juntamente com a aprendizagem sobre Ciências, Estudos Sociais e Matemática são aprendidos métodos de solução de problemas que fornecem parâmetros sobre a forma como as pessoas devem perguntar, pesquisar, organizar e compreender como são o seu mundo e o seu 'eu'. Aprender informações no processo de escolarização é também aprender uma maneira, assim como maneiras de conhecer, compreender e interpretar (POPKEWITZ, 1994, p. 192, *grifo do autor*).

O autor enfatiza que a produção das seleções, que constitui formas de raciocínio, se dá sob a influência de – e influenciam - padrões historicamente formados. Para Jaehn & Ferreira (2012, p. 265), "a seleção de conteúdos e outras definições da vida escolar são exemplos de padrões historicamente formados do conhecimento, constituidoras de identidades". A compreensão da história das disciplinas escolares desde esta perspectiva é possível quando se considera que estas são formadas discursivamente e que se ligam aos processos de construção de identidades, na medida em se afirmam na articulação de ideias que 'lutam' por certos sentidos de 'verdade'. Estas são, assim, geradas por efeitos de poder.

Com base nesse pressuposto, Popkewitz (2001) afirma que as matérias escolares são tecnologias sociais; são compostas por relações institucionais e sistemas de raciocínio específicos em relação à pesquisa, ao ensino e ao *status* profissional, já que a validade de certo conhecimento se dá por meio de "lutas entre diferentes grupos em uma matéria sobre as

normas de participação, verdade e reconhecimento" (POPKEWITZ, 2001, p. 34). Além disso, o autor ressalta a atuação de grupos externos, empresas, instituições que se articulam em torno das questões do conhecimento. Jaehn & Ferreira destacam que, para o referido autor,

> o conhecimento disciplinar [que se refere à disciplina científica] é socialmente produzido nas comunidades discursivas, algo que, diferentemente, Ivor Goodson denomina de comunidades disciplinares. Embora os dois autores se refiram ao mesmo espaço acadêmico – os embates e lutas travadas nas disciplinas científicas de referência –, para Popkewitz interessa reforçar o modo como esta construção se dá discursivamente, além de sua relação histórico-contextual (JAEHN & FERREIRA, 2012, p. 267).

Usando a metáfora da "alquimia das matérias escolares" para se referir ao conjunto de relações que produzem regras e padrões de conhecimento nas comunidades discursivas, Popkewitz (2001) explica que, ao se inserirem no espaço escolar, os discursos do conhecimento passam por transformações resultantes de diversas práticas sociais, as quais submetem o conhecimento a diferentes formas de regulação social. Para ele, "uma mistura de práticas reguladoras e de instrução que ocorrem em três níveis – primeiro, no conteúdo do currículo, que enfatiza a transmissão de 'fragmentos' (*bits*) de informação; segundo, na ênfase em determinados recursos textuais e, terceiro, na ligação do conhecimento com as subjetividades através de testes e de sua preparação" (POPKEWITZ, 2001, p. 105). Nessa perspectiva, o autor está focado nas formas como as matérias escolares são também produtoras de subjetividades, já que busca esclarecer que se diferencia da concepção que se preocupa apenas em destacar a seleção de conhecimentos nos currículos. Ele enfatiza a necessidade de se entender as matérias escolares em suas associações com outras práticas discursivas que regulam o comportamento das crianças, quando "uma ordem artificial é criada para distribuir desigualmente a elegibilidade para a participação e ação" (*idem,* p. 106). Perecebo que, ao refletir sobre a questão das disciplinas, Popkewitz entende a organização dos conteúdos escolares como mais um elemento que participa, em associação com outros discursos, da estrutura que situa os indivíduos em uma ordem moral e social.

Ressalto, ao lado de Jaehn & Ferreira (2012), que tanto Goodson quanto Popkewitz estão interessados na relação entre o conhecimento e o poder, muito embora estejam lidando com formas diferentes de entender esse último. Afinal,

> Enquanto o enfoque central de Goodson é o poder que está nos contextos externos à escolarização e que influenciam o percurso disciplinar, para Popkewitz o enfoque central está no modo como o poder se corporifica nas práticas discursivas e históricas e constitui a escolarização no âmbito de um processo de autodisciplinamento. (...)
>
> Para o primeiro, a "forma curricular" é a expressão das relações entre conhecimento e poder que produz controle social a partir de uma noção global de controle; para o segundo, o currículo constitui regulação social porque mobiliza os elementos ativos de poder presentes em cada um/a, que são disciplinados e produzidos social e historicamente. Tal fato é possível pelo uso das tecnologias normalizadoras do self e assim as relações de poder podem ser tanto danosas quanto benéficas, ou seja, são sempre produtivas porque produzem algo. (JAEHN & FERREIRA, 2012, p. 269)

A partir das contribuições dos dois referidos autores e das reflexões propostas por Jaehn & Ferreira (2012), estou interessada em considerar elementos importantes, perceptíveis em ambas as perspectivas, para compreender as questões da disciplina escolar Geografia. Aposto que "as aproximações entre elas ampliam o leque de possibilidades da análise histórica do currículo, ajudando-nos a perceber a escolarização de um modo mais complexo e fluido nas diversas situações de pesquisa" (JAEHN & FERREIRA, 2012, p. 269). Considero, assim, que a leitura proposta por Goodson (1995, 1997) traz a possibilidade de refletir sobre a atuação de grupos externos e de comunidades disciplinares na construção das disciplinas, vendo o currículo como um artefato social e como arena política. As lutas políticas, por sua vez, ocorrem no nível dos discursos e Popkewitz (1994, 2001) propõe compreender as disciplinas como tecnologias sociais e efeitos de poder.

Buscando articular algumas das contribuições desses autores, proponho compreender as disciplinas nas suas condições de existência. Assim, as disciplinas escolares podem ser lidas tanto como possibilidade de articulação de interesses de grupos que disputam valores em

seus limites, quanto como possibilidades de articulação de discursos que estão autorizados a ‘dizer’ coisas e, neste processo, mobilizam uma série de enunciados que delineiam o que se insere nos limites de uma disciplina. Considero que ambas as perspectivas mencionadas oferecem a possibilidade de compreender o conhecimento escolar, ao mesmo tempo, como produto e produtor de desigualdades, exclusões, seleções. Quero com isto dizer que a despeito das diferenças sobre as noções de poder utilizadas, ambas tem algo a dizer sobre o que pretendo investigar, isto é, o conhecimento escolar em Geografia.

Busquei aqui trazer reflexões que, a partir das colocações de Gabriel & Ferreira (2012) sobre o ‘conhecimento disciplinarizado’, me ajudem a pensar articulações possíveis entre as concepções de *conhecimento escolar* e *disciplina escolar*. Pude, assim, afirmar minha intenção em construir uma *epistemologia social escolar*, levando em consideração as discussões que tratam da disciplinarização do conhecimento. Dito de outra forma, o que pretendo é compreender a condição epistemológica do conhecimento escolar em Geografia, considerando sua condição de existência em meio às relações sociais, entendendo-as como disputas por significação. Neste movimento, considero o debate com as questões ligadas à disciplinarização incontornável, uma vez que este trata de relações sociais nas quais a questão do poder se coloca frente à seleção do conhecimento.

Ainda que assuma a possibilidade de colocar em diálogo diferentes perspectivas, meu objeto de estudo se delineou em meio a uma mudança de olhar sobre o currículo que torna indispensável uma série de ponderações. Afinal, a tarefa que se coloca agora é o esclarecimento sobre a perspectiva que construo neste trabalho. A inflexão teórica marcada pelo reconhecimento do conhecimento escolar como discurso é, sem dúvida, um “divisor de águas”, provocando ressignificações sobre outras formas possíveis de análise. Quero com isso dizer que, uma vez assumido a realidade como constituída discursivamente, transformo meu olhar para as próprias produções teóricas das quais me vali até então. Nesse este movimento,

a seguir procuro identificar que significados sobre o conhecimento foram sendo disputados e fixados no seio de tais produções. Minha intenção é, assim, identificar os discursos sobre o conhecimento produzidos no campo do Currículo e esclarecer o sentido que defendo ser produtivo ao assumir o conhecimento escolar como discurso.

2.1 - A questão do conhecimento escolar no campo do Currículo

A questão do conhecimento dentro do campo do Currículo se torna central a partir dos movimentos críticos de cunho teórico marxista que, a partir do final dos anos de 1960, começam a formular indagações preocupadas com aquilo que é ensinado na escola. Os novos sentidos produzidos no seio dos movimentos acadêmicos mencionados constituem um meio discursivo onde as estruturas sociais e políticas são vistas como produtoras de desigualdades e diferenças, levando à construção de questionamentos que entendem os conhecimentos escolares como possíveis produtores de desigualdades. Neste contexto, a Nova Sociologia da Educação (NSE), inaugurada pela obra denominada *Knowledge and Control* (YOUNG, 1971), provoca importantes mudanças, alterando o que se atribui ao currículo. Neste movimento, a ideia de que o conhecimento nos currículos não se dá por uma seleção desinteressada, mas por processos que envolvem interesses políticos e sociais, produzindo uma mudança de entendimento sobre a questão entre o conhecimento e o poder. As reflexões trazidas pelas produções acadêmicas do campo do Currículo passam, então, a tornar mais amplas e mais complexas perguntas como O que ensinar? Ensinar para quem?

Dentro deste contexto de produção acadêmica, muitos trabalhos contribuíram para o avanço das pesquisas no campo do Currículo em um importante cruzamento teórico, onde a compreensão sobre aquilo que se entende como currículo se alargou por meio da interlocução com as produções de outros campos, como a Sociologia e a História. Particularmente,

interessa-me destacar trabalhos desenvolvidos em meio às contribuições de Goodson (1995, 1997), nas quais os currículos são compreendidos como produções sócio-históricas.

Nesses trabalhos, as questões ligadas ao conhecimento nos currículos foram sendo, assim, articuladas com a questão do poder, produzindo a noção de que o conhecimento na escola é um artefato social, resultado de disputas por status, recursos e território (GOODSON, 1995, 1997; FERREIRA, 2005, 2007). Estes sentidos de currículo e de conhecimento foram sendo produzidos, muitas vezes, nos trabalhos interessados na história das disciplinas escolares. Nesta perspectiva, ganha destaque o olhar para as tradições curriculares, compreendendo que, muitas vezes, os conhecimentos escolares tomam formas que se tornam 'naturalizadas' e aparentemente 'inquestionáveis' (FERREIRA, 2005, 2007; GOMES, 2008).

Este sentido de conhecimento escolar, no qual os movimentos sociais que envolvem as comunidades disciplinares são vistos como processos constituidores de certas tradições escolares, encontra ressonância e, assim, fortalece a noção de que é possível considerar a existência de uma cultura escolar. A ideia de que a escola é produtora de significados e arranjos que não espelham unicamente os movimentos que ocorrem na academia favorecem a produção de discursos que afirmam a existência de uma cultura específica da escola. O entrecruzamento destes discursos com aqueles produzidos sobre a História favorece a configuração de um contexto em que e as investigações sobre a história das disciplinas se abrem como uma fértil possibilidade de abordagem sobre o conhecimento nos currículos escolares:

> Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. Se se pode atribuir um papel estruturante à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990, p. 184).

Autores como Chervel (1990) e Julia (2001) produzem significados que valorizam as disciplinas escolares como foco para a compreensão da questão dos conhecimentos escolares. Inspirada nestes autores, Souza (2005, p. 75) reforça esta ideia quando destaca que "precisamos, também, avançar na produção teórica articulando resultados de pesquisa com reflexões sobre a cultura escolar como categoria de análise histórica". Os estudos que se voltam a compreender a história da cultura e das disciplinas escolares se desenvolveram sob forte influencia dos discursos da História Cultural, nos quais se construiu a defesa pela variedade de objetos encarados como fontes históricas e pela abordagem de fatos em diferentes escalas de análise.

A especificidade do conhecimento escolar pôde ser assim afirmada por meio de enunciados que valorizam o saber do professor, uma vez que foi possível reconhecer que há produção de conhecimento no ensino escolar (MONTEIRO, 2001), que por sua vez é marcado por um modo específico, caracterizado por certos arranjos de tempos, espaços, técnicas de condensação de conteúdos, sínteses e esquematizações etc. (FORQUIN, 1992). Tais significados produzidos sobre o conhecimento escolar dão relevo às relações e transformações entre o conhecimento científico e escolar. Neste movimento, são produzidos diferentes olhares e significados sobre a questão do conhecimento escolar, que passa a ser estudado por meio de caminhos teóricos que se afinam, mas que também divergem.

As produções voltadas para a História das Disciplinas Escolares, como citado anteriormente, investem no debate sobre a compreensão do que é próprio da escola, buscando entender as questões educativas em relação aos contextos políticos, econômicos e sociais. Esta perspectiva sócio-histórica, bem representada por Chervel (1990), difere daquela presente no trabalho de Chevallard (1991), autor interessado em compreender a questão cognitiva envolvida na construção do conhecimento escolar. Ao buscar entender, por meio da razão didática, os processos de transformação do conhecimento, enfatizando a relação entre o

científico e o escolar, este autor abre a possibilidade de compreender que o processo de transposição didática permite articular tanto a dimensão epistemológica quanto sociológica do conhecimento no processo em que este se transforma em objeto de ensino (GABRIEL, 2003).

Dentro deste contexto de produção discursiva sobre a cultura escolar, a questão da seleção do conhecimento vai sendo pensada e questionada socialmente, legitimada a partir dos questionamentos colocados pelas produções das correntes críticas. O trabalho de Lopes (1999) ajuda a construir a noção de que os processos de seleção e de legitimação do conhecimento não são restritos ao campo epistemológico, mas ocorrem a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder da sociedade com um todo, em um dado momento histórico. Segundo a autora,

> Atuam sobre o processo de seleção cultural da escola, em relações de poder desiguais, o conjunto de professores, aqueles que fazem parte do contexto de produção do conhecimento de uma área e a comunidade de especialistas em educação. Atuam igualmente inúmeras outras instâncias culturais, políticas e econômicas de uma sociedade, que atua direta ou indiretamente sobre a escola, sobre a formação e a atualização de professores e sobre a produção de conhecimentos na área específica educacional (LOPES, 1999, p. 3).

Tais ideias sintetizadas por Lopes (1999) no fragmento anterior, pensadas a partir de meu objetivo de compreender discursivamente a produção do campo do currículo sobre a questão do conhecimento, me permitem situá-las em um contexto no qual o currículo escolar foi sendo visto não só como o resultado de um entrecruzamento de discursos produzidos em outros contextos, mas também como um elemento ativo nas relações de poder, uma vez que não é mais percebido como mero reprodutor de conhecimentos externos à escola.

Neste processo, cabe destacar os trabalhos que investiram na compreensão da relação entre o conhecimento científico e o contexto da escola. A noção de que o conhecimento escolar é constituído no embate com os demais saberes sociais, devendo ser, assim, compreendido como o produto da relação conflituosa entre o conhecimento científico e o

conhecimento cotidiano (Lopes, 1999, p. 154), foi construída em um contexto em que diversas pesquisas buscaram entender a relação entre o conhecimento científico e a escola. A possibilidade de reconhecer algo que é próprio da escola alimenta a noção de que não há uma relação linear entre aquilo que se produz na ciência e o que ensina na escola. Assim, as disciplinas escolares passam a não serem mais compreendidas como derivações simples do conhecimento científico, mas tanto o contexto científico quanto o escolar são vistos como produtores de sentidos que se interferem mutuamente. O trabalho de Ferreira & Selles (2004) corrobora esta ideia, uma vez que as autoras destacam que os movimentos escolares são também produtores de sentidos que afetam ciências de referência.

A constituição dos currículos foi sendo, então, percebida como um processo onde ocorre a valorização de saberes específicos, os quais se manifestam na relação com as produções acadêmicas e com a afirmação das disciplinas científicas no âmbito universitário. Os escritos de Goodson (1997) encontram-se também neste contexto de produção e buscam a compreender a relação entre o que se produz na escola e na academia. Como já apontado anteriormente, segundo este autor, as disciplinas escolares surgem a partir de demandas utilitárias, mas a permanência destas nos currículos ocorre a partir do desenvolvimento de tradições acadêmicas. Ferreira (2007), por sua vez, ao investigar a trajetória da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II nas décadas de 1960 e 1970, contribui para o entendimento das tradições em disputa no interior das disciplinas escolares. Neste trabalho, a autora destaca que as tradições da instituição, que aparentemente funcionavam como resistências às inovações curriculares, foram também responsáveis por mudanças que conferiram prestígio institucional a esta disciplina escolar. Tal constatação, de certa forma, desconstrói esta ideia linear de configuração das disciplinas escolares tal como Goodson (1997) propõe, já que as tradições acadêmicas são também negociadas com as inovações e com a lógica das instituições escolares.

Outros trabalhos do ‘Grupo de Estudos em História do Currículo’, como os de Oliveira (2009) e de Araruna (2009), aprofundam análises a respeito das práticas escolares buscando olhar para as especificidades do conhecimento ali produzido. Ambas interessadas em investigar a temática da Educação Ambiental na escola, as autoras percebem elementos que permitem ver que a inserção de novas temáticas na escola se dá por meio de uma complexidade de ‘caminhos’, em que essas ora associam-se a argumentos acadêmicos, ora às formas tipicamente escolares (OLIVEIRA, 2009). Além disso, as práticas que se pretendem inovadoras são construídas de maneira mesclada e, muitas vezes, sutil, de forma que nem sempre são facilmente identificáveis (ARARAUNA, 2009).

Os trabalhos anteriormente citados avançaram bastante no que diz respeito à apreensão dos currículos na perspectiva sócio-histórica, compreendendo-o como um constructo social, no qual se entrecruzam sentidos produzidos em diferentes contextos. Essas produções se destacam, ainda, por promoverem novos entendimentos a respeito da ação das comunidades disciplinares de forma articulada com questões externas, associadas à cultura de forma geral e às estruturas sociais mais amplas (GOODSON, 1997). Muitas das produções no campo do Currículo, apoiadas nas ideias de Goodson (1995,1997), se voltam para a compreensão dessas tensões, buscando explicar os processos de mudança e estabilidade. Para este autor, há uma estabilidade presente nos currículos escolares, que é justamente gerada pela complexidade que caracteriza esses múltiplos conflitos. Sendo assim, para que ocorra uma mudança, é necessário que existam apoios externos. Em outras palavras, isto depende de que certas estruturas criadas e mantidas pelos docentes encontrem apoio e significados culturais. Desta forma, mesmo que ocorram mudanças, estas acontecem dentro dos padrões de estabilidade construídos nas disciplinas escolares. Uma vez incorporadas estas ideias, abre-se a possibilidade de compreender as disciplinas escolares não como um bloco monolítico, mas como um processo de disputa entre tradições disciplinares (FERREIRA, 2007, p. 136).

Os trabalhos de Goodson (1995, 1997), Ferreira (2005, 2007) e Gomes (2008) exemplificam um movimento em que as mudanças curriculares ganham novos sentidos. Nesta perspectiva, para perceber mudanças, é preciso estar atento também às permanências, pois o currículo não muda apenas por meio de 'grandes revoluções', mas sim pelo processo de negociação de sentidos que se dá constantemente, onde o jogo político está colocado e as disputas se dão no campo do conhecimento. Nesses textos, a percepção das tradições escolares e das mudanças nos currículos é impactada pelos discursos da Sociologia e da História do Currículo e articulam, assim, novos sentidos sobre estes processos. Assim, as questões que envolvem as relações entre poder e conhecimento são entendidas em um quadro teórico no qual as estruturas sociais são preponderantes, muito embora nos trabalhos de Ferreira (2005, 2007) e Gomes (2008) importantes mecanismos de subversão em universos mais "micro" sejam destacados como produtores de mudanças nos currículos, fazendo com que as estruturas estejam presentes, mas não de forma tão determinante e absoluta.

Entendo, também, que nos trabalhos anteriormente mencionados, há uma compreensão de currículo em uma perspectiva crítica que se interessa por contribuições da História Cultural, o que permite atribuir a este objeto um sentido mais 'arejado' em relação aos trabalhos que operam em uma perspectiva estruturalista em escala mais 'macro'. Digo isto pois, embora os sujeitos estejam presentes e sejam valorizados, há uma clara preocupação com sua atuação coletiva, percebendo-os como representantes de movimento sociais. Além disso, em tais trabalhos, a aproximação com as fontes de pesquisa se dá de uma maneira em que se diversifica tanto as próprias fontes como também a relação com elas, relativizando-as e contextualizando-as (Ferreira, 2005, 2007).

Esclareço, então, que tais trabalhos serviram como embasamento para as reflexões que levaram à elaboração das questões deste trabalho; abro aqui um parêntese para ressaltar que as questões relativas aos processos de mudança nos currículos e a produção das tradições são

muito caros a esta pesquisa e que, mais adiante – no item 2.3 –, esclarecerei como pretendo não abrir mão desta categoria em minha investigação, ainda que apresente uma outra possibilidade teórica de apreendê-las.

Nas produções do campo do Currículo, se o conhecimento é percebido como elemento envolvido nas relações de poder, ele passa a ser também objeto de uma ampla discussão a respeito da democratização da escola. Discussões recentes sobre esta questão situam-se dentro deste mesmo movimento crítico, mas apresentam incorporações de novas produções que se apropriam de outros referenciais teóricos. Muitas produções no campo do Currículo na década de 1990, impactados pelas discussões dos Estudos Culturais, colocam em questão o acesso e o próprio conhecimento, que é pensado à luz de uma concepção de cultura pluralista, baseada na perspectiva antropológica e sociológica. Segundo Gabriel (2000), embora a relação escola e cultura seja antiga, "a marca da contemporaneidade no debate atual consiste no deslocamento do olhar sobre esta função tanto em termos do papel por ela desempenhado no bojo das discussões, quanto à significação atribuída aos próprios termos cultura e escola" (GABRIEL, 2000, p. 18). Esta mudança de olhar para as questões da cultura ocorre sobre um terreno híbrido, onde "emergem e se entrecruzam, no espaço de uma década, tendências e matrizes teóricas críticas e pós-críticas, que as reflexões acerca das articulações possíveis entre conhecimento, cultura e poder vem se desenvolvendo, desde então, no campo do currículo no Brasil" (GABRIEL, 2008).

Entendo que a incorporação das contribuições das produções sob o paradigma da pós-modernidade no campo do Currículo resulta em mais uma mudança de sentidos sobre o papel do conhecimento na escola. A noção de currículo em rede desloca o foco das discussões específicas sobre o conhecimento escolar e passam a incluir temas ligados à crise do mundo moderno. A lógica científica, cujo sentido é associado à modernidade, é colocada em questão (LOPES, 2010) e a luta se dá pela defesa da incorporação de outros saberes e pela

centralidade no aluno e no dia-a-dia escolar. Tais produções se pautam em ideias anteriormente veiculadas nas produções voltadas para se pensar a escola (como no movimento escolanovista) e puderam ser contextualizadas no âmbito dos Estudos Culturais, os quais, para Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 41), "[...] podem ser tomados como uma formação discursiva no sentido foucaultiano", uma vez que eles compreendem discursos múltiplos, construídos por metodologias e posicionamento teóricos diferentes.

A diversidade de concepções metodológicas e a multiplicidade dos discursos produzidos nesse contexto são destacados pelos referidos autores ao investigarem o 'território' dos Estudos Culturais na relação com a Educação e a Pedagogia. Eles analisam temas presentes em uma conferência internacional realizada em 2002 sobre as produções da "comunidade" dos Estudos Culturais e destacam que:

> [...] no tópico Estudos Culturais, Educação e Pedagogia [...] um conjunto paralelo de propostas indica o variado matiz das discussões, pesquisas e trabalhos [...]. Abordagens sobre questões de *metodologia e política na escolarização dos vários níveis*, discussões sobre *relações de poder nos currículos e na sala de aula*, bem como contribuições aos debates sobre *infância, cidadania, identidade nacional, pedagogias culturais na pós-modernidade, a cultura do "outro", raça, gênero e etnia no capitalismo neoliberal, efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação, o combate à contínua colonização dos saberes e das relações sociais nas escolas* emergem das várias propostas formuladas (COSTA, SILVEIRA & SOMMER 2003, p. 53, *grifos originais*).

É possível perceber que as contribuições dos Estudos Culturais para as produções da Educação são muitas e diversas. No seio deste movimento, torna-se possível produzir questionamentos que alargam a noção de currículo e modificam o olhar para a escola. Destaco a importância e a potencialidade de tais posições como possibilidade de ampliação dos estudos sobre o currículo, mas, de certa maneira, considero que os sentidos produzidos pelos Estudos Culturais deslocam o foco das produções do currículo de forma que o conhecimento não se encontra no centro das preocupações nas produções contemporâneas. Não

desmerecendo a potencialidade das questões colocadas por estes estudos, coloco-me ao lado de Gabriel & Ferreira (2012), autoras com quem iniciei este debate. Defendo, então, com base no diálogo estabelecido com elas, que a questão do conhecimento deve ser central nas produções do campo do Currículo, já que é justamente na disputa pelo significado do termo escolar onde o debate deve ser mais produtivo. Pensar o que vale a pena 'entrar' na escola é um debate que merece atenção, uma vez que é por meio dele que podemos defender a escola. Está claro, porém, que a resposta a este questionamento não existe pronta em algum lugar, mas que ela é justamente elaborada na disputa pelos significados de conhecimento escolar e por isso é válido investigar de que maneira estas lutas se travam e quais são seus mecanismos produtivos, tanto nas mudanças quanto nas formas de subversão e/ou resistência.

Em minha pesquisa, pretendo compreender estes processos no interior da disciplina escolar Geografia buscando identificar, especificamente, aquilo que pertence a ela, no sentido de compreender a 'ordem' deste discurso (FOUCAULT, 2010). Defendo, como discutido anteriormente a partir da noção de 'conhecimento disciplinarizado' (Gabriel & Ferreira, 2012), ser possível fundir os sentidos de disciplina escolar e conhecimento escolar, sintetizando as ideias de todo um debate do campo do Currículo sobre a questão do conhecimento, ao mesmo tempo em que se defende a centralidade desta questão. Esclareço que, em meio a este debate, neste trabalho concentro meu olhar na epistemologia do conhecimento escolar. Pretendo enfrentar esta questão a partir de referenciais da teoria do discurso, identificando as lutas no campo dos significados.

Assumo que o avanço neste sentido – qual seja, o de compreender o conhecimento escolar como discurso – representa, de certa forma, uma mudança no olhar sobre o conhecimento no campo do Currículo. Importa ressaltar que não se trata de rejeitar aqueles sentidos sobre o conhecimento e o currículo construídos historicamente. Ao contrário, indica entendê-los como produções discursivas que disputam, ainda hoje, espaço no campo das

significações. É por isso que, em diálogo com tais significados, mas inspirada em referenciais teóricos diferentes, que construo este outro olhar, por meio do qual defendo a compreensão do currículo e do conhecimento escolar como produções discursivas. Para isto, é necessário explicitar uma série de posições teóricas que desenham o quadro por meio do qual construo meu objeto. É o que será apresentado na próxima seção.

2.2 - Conhecimento Escolar como discurso

Inicialmente, é preciso esclarecer que compreender o conhecimento como discurso é possível por meio da perspectiva de análise na qual a construção dos currículos é vista como prática cultural. Tal ideia é pautada pela noção defendida por Hall (1997, p. 16) de que "toda ação social é 'cultural', que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação". Uma vez assim percebidos, assumo que os conteúdos curriculares não são portadores de uma verdade absoluta e que tampouco revelam sentidos mais corretos. Diferentemente, estes são a expressão de discursos legitimados que se configuram em uma determinada situação contingente. A negociação pelas posições de hegemonia é compreendida por meio de uma noção de poder na qual as estruturas fixas não são suficientes para explicar as relações sociais; o poder está colocado em todas as dimensões das relações sociais, sendo parte constitutiva delas. Os textos curriculares, portanto, explicitam conflitos de interesses e produzem sentidos que são 'negociados' a todo instante. Afinal,

> Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam crescentemente simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural (HALL, 1997, p. 20)

Uma vez que assumo tais pressupostos, empreendo uma significativa mudança de olhar para os conhecimentos escolares em relação àqueles produzidos sob a perspectiva crítica no campo do Currículo, conforme exposto na seção anterior. Esclareço que aqueles sentidos de conhecimento escolar, reforçados pela noção de cultura escolar, os quais dão relevo às especificidades do que se produz para/na escola, não são aqui desconsiderados, mas sim colocados em outra perspectiva. A produção do conhecimento passa a ser compreendida por meio das disputas no campo da discursividade, opção esta que aponta para uma série de deslocamentos conceituais sobre o poder, o sujeito, as fontes de pesquisa e a aproximação com os textos em sua materialidade, os quais pretendo explicitar a seguir.

Neste movimento, destaco a importância da noção foucaultiana de *prática discursiva*, definida como "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa" (FOUCAULT, 2010, p. 133). Em *A arqueologia do Saber*, Foucault esclarece que os enunciados são formulações presentes nas coisas possíveis de serem ditas. O termo enunciado não deve, contudo, ser considerado um sinônimo para *frase*, uma vez que ele:

> (...) não existe nem do mesmo modo que a língua (...), nem do mesmo modo que objetos quaisquer apresentados à percepção (se bem que seja sempre dotado de uma certa materialidade e que se possa sempre situá-lo segundo coordenadas espaço-temporais) (FOUCAULT, 2010, p. 97).

Para Foucault (2010), o enunciado é o elemento que deve ser descrito na análise discursiva, mas ele é ao mesmo tempo presente e não palpável; ele é "uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos (...)" (*idem*, p. 98). Vê-se, assim, que os enunciados não são palavras ou proposições, e sim formações que podem ser tomadas como o "diz-se", isto é, são coisas ditas por meio de signos. Os enunciados encontram-se dispersos nos discursos e Fischer (2001) esclarece que "o trabalho do pesquisador será construir

unidades a partir desta dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise" (FISCHER, 2001, p. 206).

A partir desta noção, é preciso levar em conta que a construção dos currículos não ocorre na consciência dos indivíduos, mas se dá nos discursos que constituem e são constituídos por aqueles que falam ou tentam falar em certo campo discursivo. É preciso, então, questionar a existência daquilo que parece óbvio, natural. É preciso, como quer Foucault (2010), "espantar-se" diante dos acontecimentos para compreender sua condição de existência; para compreender como é possível certo enunciado se construir em relação a tantos outros. Desta forma, ao buscar compreender a constituição do conhecimento escolar em Geografia, devo estar preocupada em identificar o que é que se diz (ou seja, que enunciados existem) em seu contexto de produção, estando atenta para o fato de que este dito só é possível dentro de uma certa prática discursiva, a qual pretendo investigar. Afinal, "estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As "coisas ditas", portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder de seu tempo" (FISCHER, 2001, p. 204).

Devo, assim, duvidar daquilo que pertence ao conhecimento escolar, tendo em mente sempre que muitos outros enunciados poderiam ter preenchido de sentido este objeto – o conhecimento escolar em Geografia –, e assim buscar compreender como se dá a possibilidade de existência dos enunciados que constituem o discurso que investigo. Esta tarefa deve considerar que estes enunciados existem em relação a muitos outros e, assim, esta compreensão deve buscar estabelecer relações, construir teias que expliquem a condição de existência destes.

A compreensão dos currículos como práticas discursivas implica também em operar com uma noção de poder que merece ser aqui esclarecida. Afinal, ao se constituírem como

hegemônicos, os discursos explicitam o resultado de efeitos de poder, os quais podem ser vistos como instrumentos de análise para explicar a produção de saberes (MACHADO, 1998 *apud* SOMMER, 2008). O poder, nesta perspectiva, não se encontra localizado e fixado e, assim, não deve haver um esforço para ser combatido; ele faz parte do que se entende pela positividade dos discursos. O poder é parte das relações sociais e das produções discursivas, nas quais há constantemente disputas por posições de maior legitimidade. Tais posições não são fixas, mas sim fluidas, contingentes e constantemente negociadas: "É preciso parar de sempre descrever os efeitos de poder em termos negativos (...). De fato, o poder produz; ele produz real; produz domínios de objetos e rituais de verdade. O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade" (MACHADO, 1998, p. XVI).

Esta opção teórica implica, assim, na renúncia a uma visão na qual o poder se encontra prioritariamente nas estruturas sociais; Foucault desloca a atenção para seus efeitos capilares e assimétricos, nos quais não há posições de poder definitivas. Desta forma, não ocorre uma valorização da possibilidade da superação do poder, mas sim da compreensão da produtividade dessas relações. Fica claro, então, que a disputa no campo discursivo é sempre por novas relações e/ou posições de poder; nunca pela sua inexistência ou sublimação.

Tal mudança de perspectiva sobre o poder tem efeitos importantes sobre a condução da pesquisa, uma vez que ela possibilita a construção de um olhar mais complexo sobre os discursos. Torna-se assim mais difícil identificar de forma definitiva, por exemplo, discursos opressores e oprimidos, positivos e negativos. Na lógica do micropoder, é possível perceber que certos enunciados ao mesmo tempo em que produzem opressão, são a expressão de uma força que os oprime. As posições de poder são descontínuas, mutáveis e variáveis. Trata-se, pois, de tornar complexas as relações de poder, a ponto de não ser possível delimitá-las ou polarizá-las; é preciso considerar sua existência múltipla e fluida. Desta forma, não há a opção

de negar a existência ou de lutar pela anulação do poder; o que vale é reconhecer suas relações e buscar modificar suas configurações.

Operar com a análise foucaultiana dos discursos traz também algumas implicações na forma e se olhar para as fontes de pesquisa. Os textos discursivos são apreendidos em sua superficialidade e o que se deve buscar não é algo escondido por trás do que está dito, mas sim interrogar sobre "que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?" (FOUCAULT, 2010 p. 31). Assim, segundo Foucault, a análise do campo discursivo deve compreender a existência dos enunciados por meio da busca das correlações com outros enunciados e da preocupação em mostrar que outras formas de enunciação são excluídas através de sua existência. Machado (2009) reforça esta ideia ao explicar que a história não trata mais o documento...

> Como signo de outra coisa, que precisa ser interpretado para que se desvele através dele. (...) o documento, pois, não é mais, para a história, a matéria inerte através da qual ela procura restituir o que os homens fizeram ou disseram, o que passou e de que apenas um rastro permanece: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações" (MACHADO, 2009, p. 154).

O papel do pesquisador ao analisar os discursos é reforçado por Foucault (2010, p. 124) quando ele ressalta que "o enunciado não é imediatamente visível. (...) O enunciado é ao mesmo tempo não visível e não oculto". A análise das coisas ditas é, então:

> Uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não se pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem; (...) o que é para elas o fato de terem aparecido e nenhuma outra em seu lugar. (FOUCAULT, 2010, p. 124)

Questionar a condição de existência dos enunciados é o papel do pesquisador que pretende empreender uma análise arqueológica dos discursos. Para isto, é preciso reconhecer a presença de enunciados e estabelecer relações com outros. Operar com a noção de

enunciado implica em modificar a forma de compreender a ação dos sujeitos na história e na produção dos discursos. Isto ocorre porque "o enunciado é uma função vazia onde diferentes sujeitos podem vir a tomar posição e, assim, ocupar esse lugar quando formulam o enunciado; é uma posição determinada, um espaço vazio a ser preenchida por indivíduos diferentes" (MACHADO, 2009, p. 151). Foucault afirma isto com base no entendimento de que o sujeito:

> (...) não é, na verdade, causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase; não é, tampouco, a intenção significativa que, invadindo silenciosamente o terreno das palavras, as ordena como corpo visível de sua intuição; não é o núcleo constante, imóvel, idêntico a si mesmo numa série de operações que os enunciados, cada um por sua vez, viriam manifestar na superfície do discurso (FOUCAULT, 2010, p. 107).

O documento deve ser visto como monumento, e a pergunta a ser feita é: "por que isto é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar de forma diferente? É investigar as posições necessárias ao falante, para que este efetivamente possa ser sujeito daquele enunciado (...)" (FISCHER, 2001, p. 205).

Desta forma, Foucault questiona o poder de atuação da consciência dos indivíduos na produção dos discursos e das verdades. Para o autor, os sujeitos são constituídos discursivamente e os enunciados não são fruto de suas vontades individuais. Ao contrário, ninguém diz algo sozinho, mas sim o que se diz é o produto de uma série de articulações discursivas que configuram a possibilidade de existência de alguma coisa dita. Os sujeitos dessas falas ocupam posições sociais que, discursivamente, são aceitas na medida em que, desde tal posição, certos enunciados veiculados tenham valor de verdade. A noção de sujeito deixa de ser, então, associada à existência de um indivíduo consciente; ela passa a ser entendida como uma posição contingente e provisória compreendida e produzida nas práticas sociais.

Enunciados se tornam possíveis ao mobilizarem uma série de outros, produzidos em diferentes espaços e formações discursivas. Este princípio é construído no próprio conceito de

enunciado. “Por mais que uma frase não seja significante, ela se relaciona a alguma coisa, na medida em que é um enunciado” (FOUCAULT, 2010, p. 102). Por isto, a unidade de um discurso deve ser percebida na sua dispersão. Afinal, ao se definir um campo discursivo, isto só pode ser feito a partir de um entrelaçamento com outros discursos.

Trata-se, pois, de uma busca por elementos descontínuos, dispersos, que serão “costurados” justamente a partir de uma busca por situar tal objeto historicamente e discursivamente; de compreender o que torna possível tal coisa ser dita. Segundo Foucault, a intenção é “fazer uma história dos objetos discursivos que não os enterre na profundidade comum de um solo originário, mas que desenvolva o nexo das regularidades que regem sua dispersão” (FOUCAULT, 2010, p. 54). Desta forma, a história arqueológica proposta por Foucault deve se voltar a situar o discurso como acontecimento, o qual deve ser compreendido em sua condição de existência, da contingência que o torna possível. Foucault esclarece que pretende marcar uma mudança em relação a outras formas de compreender os fatos pela História:

> Certamente, a história há muito tempo não procura meios de compreender os acontecimentos por um jogo de causas e efeitos na unidade informe de um grande devir, vagamente homogêneo ou rigidamente hierarquizado; mas não é para encontrar estruturas anteriores, estranhas, hostis aos acontecimentos. É para estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o “lugar” do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição (FOUCAULT, 1996, p. 56).

Com esta explicação, Foucault deixa claro não estar preocupado em encontrar a origem dos seus objetos. Diferentemente, seus objetos são construídos na relação discursiva que garante a sua existência. A proposta de fazer uma história arqueológica é apoiada na possibilidade de explicar como as coisas existem discursivamente em um certo tempo, e não de onde surgiram. Segundo Fischer (2001), Foucault sugere multiplicar relações, o que significa “situar as ‘coisas ditas’ em campos discursivos, extrair delas enunciados e colocá-los

em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos". Explorando a questão da sexualidade, Foucault explica que isto é necessário porque:

> As interdições não tem a mesma forma e não interferem do mesmo modo no discurso literário e no da medicina, no da psiquiatria e no da direção de consciência. E, inversamente, essas diferentes regularidades discursivas não reforçam, não contornam ou não deslocam interditos da mesma maneira (FOUCAULT, 1996, p. 67).

A análise dos discursos é, pois, definida por Foucault como arqueologia, na qual "a análise é feita sem obedecer às distribuições tradicionais dos discursos em ciência, poesia, romance, filosofia etc., sendo assim capaz de dar conta do que se diz em todos esses domínios sem se sentir limitada por essas divisões" (MACHADO, 2009, p. 145). Sendo assim, o discurso não tem, nesta concepção, princípios de unidade; sua análise é feita justamente na dispersão. O que se busca, então, em uma pesquisa arqueológica, é a compreensão sobre a condição de existência dos discursos, que explica como estes aparecem e se distribuem no interior de um conjunto. Em outras palavras, a preocupação do pesquisador é a de encontrar as "regras de formação" dos discursos (*Ibidem*, p. 146).

Como se vê, descrever as regras de formação de um discurso é possível na medida em que se produzem diferentes deslocamentos conceituais e teóricos. É preciso abdicar de uma série de "pontos fixos" e de "compartimentos de ideias" nos quais estão ancoradas muitas das pesquisas críticas. A opção por operar na lógica proposta por Foucault é apostar a produtividade de uma fluidez que permitirá ressaltar outros aspectos sobre a questão do conhecimento. Tais inflexões são tão instigantes quanto imprecisas, e construir questões nas novas "linhas em movimento" é o grande desafio. A respeito disso, Veiga Neto (2011) aponta que para se realizar uma pesquisa com base nas teorizações foucaultianas, é preciso se afastar de condutas como a de definir ou partir de certos conceitos, uma vez que o interesse deve ser

direcionado a compreender como certos conceitos se constituem, isto é, como funcionam na lógica do discurso:

> Assim, se quisermos adotar uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável segura – uma suposição que não faz o mínimo sentido nessa perspectiva. Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que venham a funcionar e acontecer de outras maneiras (VEIGA-NETO, 2011, p. 19).

Operar com a arqueologia dos saberes implica em 'pisar sobre um solo que não é firme'; não há pressupostos ou metodologias descritas a serem seguidas, mas há pistas sobre como investigar a construção discursiva de um objeto. Afinal, a delimitação de um objeto, de uma formação discursiva, é ao mesmo tempo o 'como fazer' e o 'onde chegar' da pesquisa. Dito de outra forma, fazer a arqueologia de um certo discurso é possível desde que se identifique um nexo de sua existência naquilo que é dito em diversos contextos, de forma dispersa. Nas palavras do próprio Foucault:

> A arqueologia do saber não é um livro de metodologia. Não tenho um método que aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. Ao contrário, diria que é um mesmo campo de objetos, um domínio de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método (FOUCAULT, 1977, p. 299).

Não sendo um método preciso, a arqueologia proposta por Foucault considera que a construção dos objetos de pesquisa é uma prerrogativa do pesquisador no momento em que busca entender certa produção discursiva. O autor está preocupado em compreender a construção das verdades, que se encontram na relação entre saber e poder e são materializadas naquilo que é dito, na produção de sentidos possível em determinada época e lugar:

> São essas relações verdade/poder, saber/poder que me preocupam. Então, essa camada de objetos, ou melhor, essa camada de relação, é difícil de apreender; e como não há teorias gerais para apreendê-las, eu sou, se quiserem, um empirista

> cego, quer dizer, estou na pior das situações. Não tenho teorias gerais e tampouco tenho um instrumento certo. Eu tateio, fabrico como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos bons ou maus, fabricados por mim. Eles são falsos, meus instrumentos são falsos... (FOUCAULT, 1977, p. 299)

A ideia de que seus instrumentos são falsos, forjados, reforça a noção de delimitação empírica do objeto no decorrer da pesquisa. Afinal, Veiga Neto esclarece que:

> Para Foucault, o método não é o caminho seguro como queriam Descartes e Ramus, até porque nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais: não há um solo base por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o caminhar (VEIGA-NETO, 2009, p. 88-89).

Além disso, é importante considerar que o texto de Foucault deixa pistas quanto à liberdade que oferecem suas teorizações como inspirações para a construção de olhares múltiplos. É o que Veiga-Neto (2011) ressalta:

> Ao querer ser tomado como "fogos de artifício a serem carbonizados após o uso", Foucault aponta para o fato de que não há muito sentido em alguém se declarar foucaultiano, visto que segui-lo significa, necessariamente, tentar sempre usá-lo e ultrapassá-lo, deixando-o para trás. Assim, ser fiel à sua filosofia significa, ao mesmo tempo, ser-lhe infiel, sem que aí exista necessariamente uma contradição (VEIGA-NETO, 2011, p. 21).

Com base nas palavras de Foucault, acredito que, neste estudo, a definição do meu objeto de estudo – o conhecimento escolar em Geografia – é o próprio caminhar da pesquisa. Desta forma, não parto de uma noção pré-concebida do que seja o currículo de Geografia na escola; não tenho a certeza – e nem a pretensão de tê-la – a respeito de como este deve ser. Entendo, assim, que aquilo que busco compreender é justamente o que pretendo descrever para entender sua regularidade; para conhecer seu funcionamento a partir das regras que autorizam e sancionam o que dele deve fazer parte. As regras são aquilo que define este objeto. "Trata-se de formular regras capazes de reger a formação dos discursos. A essas

regras, que são as condições de existência de um discurso e devem explicar como os discursos aparecem e se distribuem no interior de um conjunto, Foucault chama "regras de formação"" (MACHADO, 2009, p. 146).

Reconheço que, neste processo, há a necessidade de certas fixações provisórias, contingentes, que devem ser explicitadas no momento em que se pretende estudar alguma coisa. Mais especificamente nesta pesquisa, entendo que a disciplina escolar Geografia será delimitada a partir da compreensão da relação entre os discursos que a define e que, ao mesmo tempo, são afirmados pela sua condição discursiva. Ao 'olhar' para os textos dos livros didáticos, estarei diante de uma materialidade que foi legitimada nas relações com outras verdades produzidas e, ao identificá-las, aposto avançar na compreensão e, enfim, na delimitação provisória do meu objeto, ou seja, daquilo que constitui discursivamente a disciplina escolar Geografia.

2.3- Regularidade Discursiva: a relação estabilidade/mudança na perspectiva da análise do discurso

Nesta seção, explicito como pretendo articular as contribuições e as questões colocadas pelos trabalhos em História do Currículo com a perspectiva de análise por meio da qual entendo o conhecimento como discurso. Minha intenção é, ainda, esclarecer como as formas de análise foucaultianas do discurso oferecem possibilidades de pensar estas questões a partir de algumas mudanças na percepção sobre as relações sociais. Jaehn &Ferreira (2012) me auxiliam nessa tarefa ao promoverem um diálogo entre as produções de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz, cujas obras distinguem-se no que se refere às noções de história e de poder, mas apresentam um fértil diálogo, oferecendo possibilidades de subsídios teóricos para investigações acerca da História das Disciplinas, as autoras ressaltam que o potencial do diálogo proposto está para além da filiação teórica a um dos autores, mas que "permite que os

estudos em História do Currículo e das Disciplinas acessem as formas produtivas de poder que estão corporificadas nos currículos que atuam como tecnologias sociais a regular e normalizar os conhecimentos científicos, acadêmicos e escolares" (JAEHN & FERREIRA, 2012, p. 268). Assim, como as autoras citadas defendem, assumindo alguns deslocamentos sobre a noção de poder, sobre o sujeito e sobre a relação com os textos (vide seção anterior), considero ser produtivo enfrentar questões caras à História do Currículo sob esta outra perspectiva teórica. Interessam-me, especialmente, as questões sobre estabilidade e mudança nos currículos.

Como já mencionado anteriormente, os trabalhos de Goodson (1997), Ferreira (2005, 2007) e Gomes (2008) abordam estas questões, e constroem a noção de que as mudanças nos currículos se dão por meio de negociações com as tradições. Tais processos são vistos como resultado da ação política das comunidades disciplinares, que, muitas vezes, reafirmam as tradições como uma estratégia de luta por status, recursos e território (GOODSON, 1997). As mudanças nos currículos são também resultado de movimentos sociais, que desencadeiam processos de ressignificação, nos quais a negociação com aquilo que constitui a tradição é inevitável. Assim, de acordo com as pesquisas de Ferreira (2005, 2007) e Gomes (2008), ambas sobre o ensino da disciplina escolar Ciências, é possível perceber que, em estruturas aparentemente estáveis, mudanças nos currículos escolares podem ser identificadas. Operando em uma perspectiva teórica crítica, tais autoras investigam as mudanças por meio da ação de sujeitos que se destacam em seu grupo social. Há, nesses trabalhos, clara preocupação em situar historicamente certos 'personagens', os quais são considerados relevantes para a apreensão do contexto da questão estudada. Tal preocupação em articular texto e contexto é perceptível ainda na escolha e na relação com as fontes de pesquisa, quando se dá relevância aos sujeitos.

No presente trabalho, os questionamentos levantados e as contribuições trazidas por Goodson (1997), Ferreira (2005, 2007) e Gomes (2008) têm relevância. Afinal, uma das questões que norteiam esta pesquisa é ligada justamente à percepção dos significados negociados nos processos de mudança/estabilidade nos currículos. Reconheço, por um lado, que há afinidade entre o olhar proposto nesta pesquisa e o dos autores citados, principalmente quando se referem à percepção sobre a negociação de sentidos nos currículos ao estudarem as mudanças/estabilidade. Por outro lado, o quadro teórico com o qual me proponho a trabalhar convida-me a estabelecer algumas mudanças de abordagem para tratar tais questões, as quais explicito a seguir.

Assumir o conhecimento escolar como discurso não significa desconsiderar a atuação dos sujeitos e as posições de seus grupos sociais, mas implica em perceber a mudança/estabilidade como produções no campo discursivo, onde a atenção do pesquisador se volta para a compreensão da produção de significados e as disputas se dão em busca de posições legítimas. Desta forma, a importância da ação dos sujeitos como indivíduos conscientes não deve ser o foco da investigação. Afinal, para Foucault, o sujeito:

> É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro, de uma obra, varia – ou melhor, é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma (FOUCAULT, 2010, p. 107).

Esta posição aponta para uma visão dos sujeitos como posição, e não como indivíduos. No entanto, reforço que perceber os processos de mudança no plano discursivo não significa negar a existência dos sujeitos, mas implica em perceber a sua atuação coletiva, na medida em que ninguém fala algo sozinho. Ao contrário, a possibilidade de existência de um enunciado é dada pelo respeito a certas regras colocadas anonimamente nas relações sociais, que interditam ou autorizam o que pode ser dito (FOUCAULT, 2010). “Ninguém entra na ordem

do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo" (FOUCAULT, 1996, p. 37). Perceber as mudanças/estabilidade nos currículos nesta perspectiva significa, então, analisar a existência dos enunciados e percebê-los enquanto disputas por sentidos mais legítimos, 'universais', entendendo que, nesta disputa, os sentidos se mesclam e é justamente nesta negociação onde se produzem novos significados.

A disputa por sentidos, na lógica da análise dos discursos, se dá, ainda, de modo mais fluido no que se refere às relações de poder. Conforme esclarecido anteriormente, o poder não está colocado rigidamente nas estruturas sociais, mas constitui, em posições assimétricas e descontínuas, as relações sociais. Assim, investigar a produção de sentidos implica em dar menos ênfase aos interesses e ações dos indivíduos e sua participação em seus grupos sociais, ao passo em que se valorizam os sentidos produzidos em certos enunciados, nos quais os sujeitos falam ou são silenciados. Nesta perspectiva, aquilo que não é dito pode ser visto como um enunciado e, ao procurar conhecer a ordem do discurso, é preciso estar atento para aquilo que se encontra interditado, o que não é possível de ser dito (SOMMER, 2008).

Ao considerar a associação entre os processos de mudança e estabilidade nos currículos, autores como Goodson (1997), Ferreira (2005, 2007) e Gomes (2008), entre outros, entendem que a tradição pode ser vista como algo ligado à própria identidade de uma comunidade disciplinar. As mudanças são justamente possibilitadas na medida em que 'negociam' sentidos com estas tradições. A leitura de Foucault (2010) permite olhar para este processo a partir da perspectiva na qual estas tradições podem ser vistas como parte do que se entende por regularidade dos discursos, ou seja, "o conjunto de condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência" (FOUCAULT, 2010, p. 163). As mudanças serão então apreendidas nas disputas por significados de forma que penetrem e que produzam sentidos dentro de certa regularidade discursiva.

Como dito anteriormente, entender o discurso do conhecimento escolar em Geografia é, de certa forma, compreender suas regras ou definir sua regularidade. Os processos de estabilidade/mudança tal como tem sido investigados nos trabalhos desenvolvidos sob a perspectiva crítica do currículo devem aqui ser compreendidos como partes imbricadas de um processo de disputa por sentidos que definem aquilo que pertence, discursivamente, ao conhecimento escolar. Nas práticas discursivas, são produzidos mecanismos de interdição que contribuem para a afirmação de tradições. A negociação de sentidos com as tradições podem ser compreendidas como parte do processo de disputas por sentidos, que só são legitimados quando passam a fazer parte de certa regularidade.

Reafirmo, então, que neste estudo estou interessada em compreender os processos de mudança/estabilidade no currículo da disciplina escolar Geografia inspirada em questões já levantas pelas produções pautadas em referenciais teóricos da perspectiva crítica da História do Currículo. Reconheço que as mudanças curriculares são produzidas por meio da ação de grupos disciplinares e comunidades científicas e que o conhecimento escolar é o espaço de disputas políticas. Minha opção, no entanto, de utilizar a ‘lente’ das teorias do discurso para buscar compreender o conhecimento escolar provoca algumas transformações, as quais busquei aqui esclarecer, na percepção destes processos. Esta escolha pode ser melhor compreendida no diálogo com as produções recentes de Ferreira (2013a, 2013b), aspecto que desenvolvo no próximo capítulo.

Assim, ao não abandonar o diálogo com produções da História do Currículo, aposto que olhar ‘velhas’ questões sob ‘novos’ olhares é um exercício importante, que possibilita uma ampliação da compreensão dos processos de mudança/estabilidade nos currículos. Reconheço que a perspectiva teórica com a qual pretendo operar não se basta e nem nega a existência de outros quadros teóricos potentes para a leitura e compreensão do conhecimento escolar, mas defendo que, uma vez que se opta por considerar o conhecimento escolar como

discurso, há substantivos ganhos no que se refere à percepção do jogo político na constituição do conhecimento, que é, enfim, o objeto central deste estudo. Trata-se da possibilidade de trilhar um caminho teórico diferente, que permite multiplicar as relações entre as coisas. Neste movimento, aposto e defendo, sobretudo, que a tentativa de se encontrar outros caminhos teóricos para estudar certas questões constitui um avanço na produção de conhecimento sobre o ensino escolar.

CAPÍTULO 3

Conhecimento escolar em Geografia: discurso entre discursos

O desenvolvimento deste trabalho se dá em meio à influência de muitas outras produções acadêmicas. Neste capítulo, tenho por objetivo situar esta produção no contexto dos trabalhos recentemente produzidos na área da Educação, especificamente no campo do Currículo e do Ensino de Geografia. Considero esta uma etapa importante no sentido de, de um lado, reconhecer, assumir e definir os limites daquilo que pretendo desenvolver. Tenho claro que um dos passos importantes para a qualidade de uma pesquisa é a definição precisa de seu alcance. Assim, acredito correr menos ricos de pretensões equivocadas sobre o que é possível dizer sobre algo. Por outro lado, acredito também ser fundamental alguma dose de ambição; este esforço de situar meu trabalho no contexto das produções recentes tem também o objetivo de desenhar e evidenciar as linhas que pretendo construir para além daquela figura que já existe, isto é, de anunciar o que esta pesquisa traz de original.

Para esta tarefa, considero importante situar meu trabalho, inicialmente, em meio às produções do 'Núcleo de Estudos em História do Currículo', subgrupo do 'Núcleo de Estudos do Currículo' (NEC/UFRJ), onde esta pesquisa tem lugar. O objeto do estudo aqui definido e a abordagem teórica desenvolvida podem ser melhor compreendidos quando inseridos em meio à produção recente deste grupo, o qual tem buscado diferentes articulações teóricas para pensar questões relacionadas à história e à epistemologia de disciplinas científicas, acadêmicas e escolares. Os primeiros trabalhos deste grupo estiveram, assim, interessados em compreender a construção sócio-histórica de disciplinas com base em referenciais da Sociologia do Currículo e da História das Disciplinas.

De início, então, menciono a pesquisa de doutorado de Ferreira (2005), autora que investiga o currículo da disciplina Ciências no Colégio Pedro II, entre as décadas de 1960 e 1980. A autora discute os processos de mudanças curriculares de forma mesclada com a produção de tradições disciplinares. Considerando o papel de sujeitos de prestígio no contexto da instituição e articulando ideias que circulavam sobre a ciência e a escola naquele período, o trabalho discute, de forma combinada, os processos de estabilidade e mudança curriculares. Como já anteriormente destacado, outros trabalhos, seguindo esta perspectiva, estiveram interessados nas inovações curriculares ocorridas no interior das disciplinas Ciências (VALLA, 2011) e Biologia (ROQUETTE, 2011).

Valla (2011), por exemplo, investiga como a experimentação didática foi introduzida nos currículos da disciplina escolar Ciências entre as décadas de 1950 e 1970. Buscando compreender o processo em meio ao contexto político do pós-guerra, a autora se propõe a buscar entender os padrões de professor formados em meio às ideias disseminadas no seio do movimento renovador da referida disciplina. Para tanto, ela se concentra a na atuação de um professor que teve um papel de destaque para a constituição de uma comunidade disciplinar que assume tais ideais inovadores de maneira central. Roquette (2011), por sua vez, está interessado em compreender como uma coleção de livros didáticos brasileiros de Biologia (1960/70) incorporou certos discursos acadêmicos. Ele percebe que os conhecimentos escolares passaram a adotar uma retórica modernizante pautada, sobretudo, na evolução biológica. Tais inovações puderam ser percebidas por elementos como um discurso relacionado aos avanços tecnológicos e ao surgimento de novas técnicas, à matematização das Ciências Biológicas e à presença de uma retórica evolucionista marcada, especialmente, pelo uso da teoria da evolução. Em sua análise destaca que a inovação se mescla com formas tradicionais, reforçando a associação dos processos de estabilidade/mudança nos currículos.

As teses de doutorado de Gomes (2008) e Sobreira (2012) também estiveram focadas em questões ligadas aos currículos escolares. A primeira delas, como os estudos anteriormente mencionados, traz também a discussão da inovação curricular, mas estreita o debate com autores que discutem o conhecimento escolar e a cultura escolar. Sua questão de pesquisa é focada na compreensão da inserção dos conteúdos ecológicos nos currículos da disciplina escolar Ciências. Por sua vez, Sobreira (2012) tem como questão os efeitos da legislação que torna obrigatório o ensino de Música nas escolas públicas do país. Neste caso, entram em debate as questões ligadas às tradições curriculares e a produção das políticas voltadas para a escolarização.

O trabalho de Oliveira (2009) é outro exemplo dentre das produções do 'Grupo de Estudos em História do Currículo' que busca compreender a configuração do conhecimento nos currículos escolares. A autora tem como objetivo compreender as ações de Educação Ambiental que têm sido produzidas no estado do Rio de Janeiro, particularmente as realizadas no interior das disciplinas escolares Ciências e Biologia. Segundo ela,

> A história das disciplinas escolares Ciências e Biologia me permitiu entender que, em ambas, a inserção da Educação Ambiental tem ocorrido de forma não neutra e de duas maneiras principais. A primeira delas encontra-se vinculada a objetivos utilitários e/ou pedagógicos que possibilitam a inserção dos conteúdos de Educação Ambiental com relevância social. Já a segunda encontra-se relacionada a objetivos de caráter acadêmico, que trazem para o interior dessas disciplinas conteúdos de Educação Ambiental mais voltados para as ciências de referência e, neste caso, tem sido frequente que a inserção da Educação Ambiental esteja vinculada aos conteúdos de Ecologia como ciência, temática tradicionalmente ensinada no interior das disciplinas escolares investigadas (OLIVEIRA, 2009, p.105).

Em suas análises, destaca a presença de produções ligadas à Ecologia, à água e ao lixo, e vê isto tanto como uma interseção entre a ciência Ecologia e a Educação Ambiental desenvolvida nos espaços escolares quanto uma opção pelo desenvolvimento de temáticas tradicionais nos espaços escolares e mais ligadas às diferentes realidades dos estudantes.

Araruna (2009) e Santos (2010) estiveram igualmente preocupados com a temática da Educação Ambiental no espaço escolar. A primeira autora investiga ações de Educação Ambiental em uma escola da rede municipal de Duque de Caxias e observa que tais ações estão ligadas "[a]os problemas ambientais mais estreitamente associados a uma vertente físico-natural do ambiente local, relacionadas a temáticas tradicionais como o lixo, o desmatamento e a poluição do ar e das águas (...)" (ARARUNA, 2009, p.122-123). Além disso, ela destaca uma forte relação de tais ações às ideias de cidadania, que buscam um comprometimento com as transformações ambientais e sociais mais amplas. É interessante perceber que de início, na visão da autora, a instituição escolhida não apresentava fortes indícios de engajamento com as questões ligadas à temática da Educação Ambiental. Ao longo do trabalho, ela pode perceber configurações específicas nas ações pedagógicas que a levaram a perceber a inserção de tal temática na escola.

Santos (2010), por sua vez, analisa a constituição da disciplina escolar Educação Ambiental na rede municipal de Armação de Búzios, no estado do Rio de Janeiro. Valendo-se de documentos escritos e de depoimentos de professores que estiveram envolvidos no processo, em diálogo com Ball & Bowe (1992), o autor evidencia as ambivalências elaboradas no processo de constituição do componente curricular. Foi possível perceber que a temática ambiental passou a se comportar como um tema transversal e, simultaneamente, como uma disciplina escolar. O autor destaca que ações como a que investigou contribuem para a construção de sentidos sobre uma Educação Ambiental tipicamente escolar.

O currículo das disciplinas acadêmicas também tem sido estudado nos trabalhos produzidos recentemente no NEC/UFRJ e, em especial, no 'Grupo de Estudos em História do Currículo'. Nos últimos anos, alguns trabalhos tem buscado compreender a construção histórica de diferentes disciplinas, focalizando processos de reformas curriculares. É o caso do trabalho de Terreri (2008), autora busca conhecer os sentidos de prática produzidos nas

políticas voltadas para a formação inicial de professores no país, olhando especificamente para a disciplina Prática de Ensino em Ciências Biológicas. Em sua pesquisa, são analisados documentos oficiais de diferentes cursos de formação de professores nesta área e da esfera governamental, bem como são entrevistadas pessoas que fazem parte do contexto de mudanças propostas por tais legislações. Processo semelhante foi objeto de pesquisa desenvolvida a respeito da formação de professores de História, no trabalho de Torres (2009). A autora evidencia, ao analisar a reforma curricular de um curso específico, a invenção de uma 'nova' tradição de formação a partir da proposição do currículo das práticas. A reforma curricular ocorrida entre as décadas de 1980 e 1990 no curso de Pedagogia da UFRJ é o foco da pesquisa desenvolvida por Fonseca (2008), na qual a autora busca compreender como se dá a valorização da formação do professor em detrimento da carreira de pedagogos especialistas ocorrida no seio do processo de reformulação curricular estudado.

Os estudos mencionados, interessados tanto nas disciplinas acadêmicas quanto escolares, desenharam trajetórias de articulações teóricas que permitem hoje situar a construção do trabalho que pretendo desenvolver. Nesses trabalhos, Goodson (1995, 1997) é considerado um importante referencial teórico, defendendo uma perspectiva em que se valoriza a construção social dos currículos e a compreensão das tradições. Ferreira (2013a) explica que:

> De início, as produções do 'Grupo de Estudos em História do Currículo' assumiram o que Goodson (1995) denomina de uma visão construcionista, entendendo os currículos e as disciplinas acadêmicas e escolares como construções sócio-históricas que deveriam ser analisadas de maneira a combinar os níveis pré-ativos e interativo dos mesmos (FERREIRA, 2013a, *no prelo*).

A perspectiva de Goodson permite a construção de um olhar para a ação das comunidades disciplinares, entendendo que estas se articulam em busca de *status*, recursos e território. Sob a influência de grupos externos, muitas vezes o efeito dessas disputas é a

produção de currículos estabilizados. Essas formulações possibilitaram a percepção de interessantes processos no interior de currículos de diferentes disciplinas e a construção de questões de pesquisa interessadas nos processos sociais envolvidos na constituição dos currículos. A partir das contribuições de Goodson, no entanto, foram exploradas novas leituras sobre as questões do ensino, da atuação das comunidades disciplinares e sobre as questões curriculares de certas disciplinas. Além disso, uma articulação de suas ideias com a literatura francesa que incorpora discussões da História Cultural para tratar a cultura e o conhecimento escolar (FORQUIN, 1992, CHERVEL, 1990), permitiu construir perspectivas singulares nos trabalhos deste grupo. Exemplo deste processo é visível nos trabalhos já mencionados de Ferreira (2005, 2007), nos quais a autora investiga, em uma instituição específica, os mecanismos que se construíram institucionalmente e atuaram, em meio a mudanças sociais e políticas, para a construção da disciplina escolar Ciências. Neste trabalho, a autora coloca a perspectiva de Goodson (1997) em diálogo com a História da Educação e a História Cultural e, assim, apresenta um questionamento sobre a escala de análise enfatizada. De acordo com a autora (FERREIRA, 2013a), Goodson (1997) supervaloriza a macroescala em detrimento da microescala, o que a faz defender que esta última crie possibilidades mais produtivas, sobretudo no que se refere à percepção das mudanças.

Alguns deslocamentos como este, possibilitados pela ampliação do debate com autores da História Cultural, por exemplo, foram sendo construídos nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo. Este alargamento do debate teórico pode ser percebido também em algumas produções do grupo nas quais o diálogo com a abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Ball & Bowe (1992) é realizado. É o caso dos trabalhos de Terreri (2008), Santos (2010), Fernandes (2012) e Sobreira (2012). É importante destacar que, muitas vezes, nessas produções, há a preocupação, ao dialogar com esta perspectiva, em perceber os sentidos produzidos nos currículos por meio de instrumentos políticos em diferentes contextos. A atenção para a

produção de sentidos nos diálogos propostos com as noções presentes na abordagem dos Ciclos de Políticas de Ball & Bowe (1992) é uma marca que começa a evidenciar uma certa inflexão teórica nas produções do grupo. Este processo é bem explicado por Ferreira (2013a):

> Essa associação da 'História do Currículo e das Disciplinas' com as Políticas de Currículo veio acompanhando um conjunto mais amplo de produções do 'Grupo de Estudos em História do Currículo' que, em diálogo com o ciclo de políticas proposto por Ball & Bowe (1992), veio se deslocando de uma visão construcionista – na qual o que se deseja é a constituição de uma "história de ação dentro de uma teoria de contexto" (GOODSON, 1995, p. 72) – para uma perspectiva mais sociocultural, reconhecendo a centralidade que a cultura vem assumindo na leitura do mundo contemporâneo (GABRIEL, FERREIRA & MONTEIRO, 2008; FERREIRA & GABRIEL, 2008; GABRIEL & FERREIRA, 2012). Tal deslocamento veio sendo especialmente 'alimentado' por meio de um profícuo diálogo com Thomas Popkewitz (1997; 2001; 2008), autor que define um sentido sociocultural que, para Jaehn & Ferreira (2012), produz um gênero híbrido que torna a História Social e a História Cultural quase intercambiáveis (FERREIRA, 2013a, *no prelo*).

Tais deslocamentos mencionados por Ferreira (2013a) servem para reafirmar o interesse nas relações entre conhecimento e poder e, ao mesmo tempo, apontar para outros referenciais teóricos potentes para enxergar as questões a partir de uma perspectiva em que os currículos são produções culturais e, assim, devem ser compreendidos no campo discursivo. É por isso que, mais recentemente, o 'Grupo de Estudos em História do Currículo' vem buscando se valer das teorizações sociais do discurso por meio, principalmente, de uma interlocução com a fase arqueológica de Michel Foucault (2010, 1996).

Algumas produções recentes do grupo já expressam essas mudanças, uma vez que dialogam com a noção de currículo como produção discursiva (GABRIEL & FERREIRA, 2012; FONSECA, 2012; MATOS & FERREIRA, 2012; VILELA, 2012; FERREIRA, 2013a, 2013b). A exemplo do interesse dessas produções, Mattos & Ferreira (2012) e Matos (2013) apresentam uma análise dos discursos produzidos no currículo da graduação em Pedagogia da UFRJ sobre o ensino da Educação Física. É possível perceber como os professores das séries iniciais, pela lei aptos a lecionar tal disciplina, tem uma formação que, discursivamente,

afirma enunciados que negam esta condição. Em trabalho anterior (VILELA, 2012), verifiquei que discursos produzem a ideia sobre o 'bom' ensino de Geografia no ensino Fundamental com base na análise dos textos presentes no Guia do Programa Nacional do Livros Didático (PNLD, 2011). Fonseca (2012) investiga os processos de construção de sentidos sobre o papel da disciplina acadêmica Didática na formação de professores no Brasil, tomando como fontes de estudo textos científicos produzidos por pesquisadores da Didática e difundidos, entre 2008 e 2011, em eventos (ANPEd e ENDIPE), além de um livro de referência na área. Na análise, ela percebe a construção de articulações discursivas em torno de demandas pela reconstrução da disciplina acadêmica Didática visando à sua valorização, com vistas à sua manutenção nos currículos da formação inicial de professores.

Como é possível perceber no diálogo com as produções acima destacadas, o presente trabalho se produz justamente no contexto em que nossas pesquisas se voltam para a compreensão dos currículos e do conhecimento escolar como produções discursivas, operando com a noção de poder capilar, descentrando a história dos sujeitos. Este trabalho representa, assim, um esforço no sentido de articular a contribuição de trabalhos desenvolvidos na última década com a possibilidade de ler o mundo pela lente das teorizações do discurso. Mais do que isto, é possível dizer que, ao longo deste trabalho, muitas das referidas inflexões teóricas foram se delineando.

Buscando compreender a própria produção deste grupo de pesquisa como uma produção discursiva, é necessário dizer que suas pesquisas fazem parte de um contexto em que estão colocadas as disputas por formas hegemônicas de se fazer pesquisa. Quero dizer que, de alguma forma, é na relação com outras produções discursivas do meio acadêmico que se torna possível desenvolver este estudo, isto é, dizer o que queremos dizer. Por isto, considero importante colocar-me em diálogo com outros estudos recentes, de forma que possa compreender esta pesquisa em seu próprio contexto de produção discursiva.

Os textos apresentados nas seções seguintes referem-se à análise de levantamentos bibliográficos realizados em alguns veículos de divulgação acadêmica, os quais considerei serem representativos. Inicialmente, apresento as produções recentes selecionadas em publicações do campo do Currículo; em seguida, analiso os discursos produzidos sobre o ensino de Geografia presentes nas produções recentes nesta área.

3.1- Discursos da produção do campo do Currículo

Com base no que foi exposto no capítulo anterior, defendo, ao lado de Fischer (2003), que a leitura de Foucault possibilita importantes mudanças na forma de se pensar e abordar questões caras à área da Educação. Estou, assim, de acordo com a referida autora quando destaca que:

> (...) talvez Michel Foucault seja um autor que possa revolucionar a pesquisa em educação na medida em que fizermos dos conceitos desenvolvidos em sua obra ferramentas efetivamente produtivas na construção de nossos objetos de investigação, em direção a pesquisas que privilegiem o estudo cada vez mais cuidadoso de práticas educacionais, de práticas didático-pedagógicas, de políticas públicas, de propostas curriculares (FISCHER, 2003, p. 385).

Aposto, assim, que o conceito de enunciado e a possibilidade de se estabelecer séries de enunciados que se articulam em uma formação discursiva são artifícios de pesquisa muito produtivos para a compreensão das questões ligadas ao ensino. A perspectiva de análise discursiva de Foucault implica em algumas opções que, acredito, são de grande importância para o entendimento de processos de subjetivação, de constituição de 'verdades'. Uma vez que se opta em operar teoricamente com base nos pressupostos foucaultianos, uma série de recusas também deve ser feita. No campo da Educação, essas opções teóricas abrem caminhos interessantes, já que permitem a produção de pesquisas não tão focadas em dar explicações

ideológicas aos fatos. Ao contrário, fatos são vistos como construções discursivas e o que se deve questionar é justamente porque consideramos tais ou tais coisas como fato:

> Pesquisar nessa perspectiva é fugir das explicações de ordem ideológica, das teorias conspiratórias da história, de explicações mecanicistas de todo tipo: é dar conta de como nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como certas verdades se tornam naturais, hegemônicas, especialmente de como certas verdades se transformam em verdades para cada sujeito, a partir de práticas mínimas, de ínfimos enunciados, de cotidianas e institucionalizadas regras, normas e exercícios (FISCHER, 2003, p. 386).

A inspiração teórica nos escritos de Foucault e a opção em operar com a noção de discurso têm estado presentes em muitos trabalhos na área da Educação nas últimas décadas. O que se pretende aqui é estabelecer diálogo com algumas destas produções, de modo a situar este trabalho tanto no que se refere às aproximações possíveis com tais produções, quanto para pontuar em que me diferencio na presente proposta de trabalho.

Nesse movimento, considero importante mencionar a contribuição de Paraiso (2003, 2004), autora que se propõe, ainda no início da década de 2000, a mapear os trabalhos do campo do Currículo[9] que se desenvolvem, principalmente, sob a influência da obra de Michel Foucault, delineando o interesse das produções consideradas pela autora como pós-críticas. Definindo um marco em 1993, antes do qual não identificou produções nessa perspectiva, ela esclarece que, após a produção dos primeiros textos, ocorreu o que definiu como fase de contagio, quando "aparece, no terreno educacional, uma multiplicidade de pesquisas e trabalhos que pensam a educação, a pedagogia, o currículo e outras práticas educativas de modo diferente do que até então vinha sendo pensado" (PARAISO, 2004, p. 286).

Neste processo, aponta que os trabalhos analisados apresentam uma grande diversidade de definições para o currículo, mas tem em comum a ausência da preocupação "com modos de ensinar para a libertação dos sujeitos, com formas democráticas de avaliar ou

[9] A autora analisa os trabalhos publicados no GT de Currículo da ANPEd entre 1993 e 2002.

com currículos legítimos" (PARAISO, 2003, p. 5). Diferentemente, tais questões são problematizadas de forma a se procurar entender como se fazem legítimas, em uma perspectiva que considera a presença do poder em todas as relações e em diferentes dimensões. Segundo a autora, em seu mapeamento foi possível verificar análises preocupadas em expor características de regulação, controle e continuidade das reformas curriculares, e não uma abordagem em que as reformas são portadoras de mudanças sociais. Neste processo, as abordagens pedagógicas são tornadas objetos de problematizações:

> Afinal não importa mais perguntar se determinada abordagem, determinado conhecimento ou conteúdo é verdadeiro ou falso. Importa saber como determinados conhecimentos vieram a ser considerados mais verdadeiros que outros. Importa saber os processos, os procedimentos, a feitura, a fabricação. Importa descrever como funciona e como veio a funcionar de determinados modos (PARAISO, 2003, p. 10).

As mudanças de perspectiva provocadas nesses estudos, segundo Paraiso (2003), trouxeram, ainda, o questionamento sobre a autonomia do sujeito, o que desestabilizou uma série de certezas e 'locais seguros' até então experimentados por estudiosos do currículo. A autora chama a atenção e traz exemplos de novas temáticas, novas perguntas e formas de estudar o currículo que se proliferam na efervescência do movimento pós-crítico que busca mapear. A década que separa o trabalho de Marlucy Paraíso dos dias atuais também se caracteriza pela fertilidade de questões e abordagens desenvolvidas no campo do Currículo.

Seguindo os passos da autora, consultei os trabalhos publicados entre os anos de 2003 e 2012 no Grupo de Trabalho de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Busquei identificar, por meio da consulta às referências bibliográficas, todos os trabalhos que citaram obras de Foucault. Meu objetivo nesta etapa foi o de verificar de que modo a teoria foucaultiana tem sido apropriada nos trabalhos da área da Educação na última década. Com isso, acredito poder situar melhor minha contribuição ao me propor a desenvolver o presente trabalho. Depois da primeira etapa descrita, realizei a leitura dos

trabalhos e pude verificar que, em alguns deles, ainda que seus autores tenham citado trabalhos de Foucault ao longo do texto, não os utilizam como referenciais teóricos substanciais de suas pesquisas. Uma leitura mais atenta foi feita dos trabalhos que não se incluem neste grupo, de modo a estreitar o diálogo com as produções que efetivamente trabalham com a teoria de Foucault como base teórica. Esclareço que não assumo, nesta etapa, o compromisso de, como em um levantamento tradicional, enumerar os trabalhos encontrados e comentar cada um deles no sentido de construir um panorama completo da produção atual; o que pretendo nas próximas linhas é apresentar, comentar e dialogar com trabalhos produzidos recentemente no campo do Currículo que têm, de alguma forma, contribuições para a construção desta pesquisa (a relação completa dos trabalhos analisados está apresentada no anexo I). Não me refiro, contudo, exclusivamente aos trabalhos que operam em estreita consonância com a abordagem que pretendo fazer. Entendo que situar o meu trabalho no âmbito destas produções é também deixar claras as opções que fiz ao decidir com que perspectiva não pretendo operar.

Inicialmente, foi possível verificar que, na última década, muitos dos trabalhos que se valem das contribuições de Michel Foucault, desenvolvidos no campo do Currículo, têm operado com as noções de governo e subjetivação, sociedade disciplinar a produção dos sujeitos na perspectiva das governamentalidades. Entre as obras de Foucault citadas neste grupo de trabalho, destacam-se a História da Sexualidade, Vigiar e Punir e Microfísica do Poder. Uma grande variedade de objetos de pesquisa no campo do Currículo tem sido elaborada visando à compreensão dos mecanismos discursivos que constroem e moldam subjetividades, em uma perspectiva de poder que considera sua ação capilar, deslocada de um centro, sendo parte constitutiva de qualquer relação social.

A produção discursiva dos sujeitos é abordada, por exemplo, por Uberti (2003) quando analisa uma série de televisão voltada para os cuidados com o bebê, onde busca perceber

como os discursos produzem ‘verdades’ sobre a infância, e como estes enunciados atuam na vida dos adultos e crianças que passam a agir de forma influenciada por uma certa noção de infância. Os discursos produzem formas de ser e agir. A questão da educação sexual nas escolas é vista em uma perspectiva semelhante no trabalho de Altman (2003), que se preocupa em compreender as questões ligadas à sexualidade na educação dos adolescentes. Entendendo o sexo como um objeto de regulação social, a autora destaca que, em seu trabalho, “a rede escolar passa a ser pensada como um dispositivo político privilegiado de intervenção, buscando expandir o impacto sobre a população através do controle da sexualidade de crianças e, principalmente, adolescentes” (ALTMAN, 2003, p. 5).

A noção de sociedade disciplinar ou de controle é explorada na pesquisa apresentada em Franco e Leal (2005), na qual se desenvolve uma reflexão acerca da formação continuada de profissionais, processo que as autoras denominam de “currículo sem-fim”. Esta noção, central na análise empreendida em diálogo com Foucault e Deleuze, é abordada com especial atenção para novas modalidades de formação que se configuram nas chamadas Universidades Coorporativas. A contribuição de Foucault no trabalho se faz por meio do modelo de sociedade disciplinar que descreve, na qual a sensação de quitação e dívida com instituições de confinamento (como escola, o exército, a fábrica) “se prolonga indefinidamente, leva o indivíduo a viver num estado de eterno recomeço. O espaço disciplinar passa a ser utilizado para quadricular o indivíduo, ou seja, atomizá-lo, não os deixando perceber que estão sendo moldados e organizados para as tarefas” (FRANCO & LEAL, 2005, p. 5). Avançando em relação a esta perspectiva, reconhecendo que na sociedade atual este controle ocorre para além de certas instituições formais, as autoras preocupam-se em entender o espaço de formação profissional que ocorre no mundo corporativo:

> Não mais se faz necessário confinar, submeter ou moldar, sendo apenas necessário “modular” o indivíduo, por meio da informação contínua veiculada pelos meios. O controle é de curto prazo e de rotação dinâmica, mas ao mesmo tempo contínuo e ilimitado. Desse modo, o controle não se dá mais pela

> contenção e sim pela pasteurização do pensamento e da capacidade de reação das pessoas, que passam a viver segundo as "normas" veiculadas pelos meios de comunicação de massa e pela propaganda. (FRANCO & LEAL, 2005, p.15)

A perspectiva da sociedade disciplinar e do olhar para os discursos como produtores de subjetividades são também explorados por autores como Drummond (2007) e Caetano (2009). O primeiro deles procura compreender como a decoração das salas de aula, incluindo a forma de organização e disposição dos móveis, dizeres afixados em murais, entre outros elementos, produz verdades sobre a forma de ser e agir dos alunos e professores. O segundo trabalho propõe a compreensão da construção da *heteronormatividade* nos currículos escolares. O autor pretende entender como a conduta heterossexual vai sendo atribuída ao sentido de normalidade, por meio da análise de discursos em entrevistas realizada com professores gays. O autor se baseia na noção de que os enunciados vão produzindo verdades e formando pessoas que agem de acordo com aquilo que aprendem, isto é, defende a noção de que a heterossexualidade é 'aprendida' como aquilo que é normal.

A percepção da produção do controle social por meio das práticas discursivas pode ser também verificada no trabalho de Vieira, Hipólito e Duarte (2006). Os autores estão preocupados em perceber a manutenção da tradição nas práticas pedagógicas promovidas por meio dos discursos de professores antigos nas escolas. Para eles, ocorre uma dinâmica de acolhimento de novos professores por via de um discurso de manutenção das práticas existentes. Assim, nos espaços hostis das escolas públicas brasileiras, o conforto e a sensação de pertencimento de novos professores vão sendo construídos na medida em que estes incorporam os discursos da tradição "impostos" pelos professores mais experientes. Os autores esclarecem que:

> (...) as docentes em início de carreira são capturadas por discursos, conformadas em modelos curriculares e colonizadas por dispositivos de controle que pressionam para o caminho da tradição, seja por práticas discursivas controladoras, seja por práticas curriculares que dão certo, seja por práticas

> docentes tidas como amorosas, dedicadas e efetivas. O que importa é que a inexperiência e a insegurança presente na professora em início de carreira sejam capturadas pela tradição curricular e educativa. (VIEIRA, HIPÓLITO E DUARTE, 2006, p. 11)

Assim, a referida pesquisa evidencia que o discurso dos professores mais antigos está inserido em uma lógica em que seus efeitos funcionam como mecanismo de controle da ação dos indivíduos. Isto ocorre porque, "mesmo considerando que os dispositivos buscam a conformabilidade das professoras recém-chegadas à escola, existem pontos de fuga (linhas de fuga) produzidos por aquilo que pode, provisoriamente, ser denominado de inconformabilidade frente à tradição" (VIEIRA, HIPÓLITO & DUARTE, 2006, p. 11).

Alguns trabalhos, como o trabalho de Lopes (2006), abordam a questão dos discursos na perspectiva do cotidiano escolar. Este, especificamente, focaliza a questão dos problemas disciplinares como "respostas" presentes no espaço-tempo do cotidiano da escola. Assim como os trabalhos anteriores, a autora opera com a noção de sociedade disciplinar, mas preocupa-se em verificar como as tais "respostas" podem produzir mudanças, contribuindo para a construção de outra teoria-prática para a escola.

É possível dizer que o desenvolvimento de trabalhos que entendem os currículos como produções discursivas, como os que apresentei anteriormente e muitos outros, têm sido predominantes no campo do Currículo. Pude perceber isto principalmente nos últimos anos do levantamento realizado; entre 2003 e 2012 foi possível perceber um aumento gradativo no número de trabalhos que trazem referências às teorizações do discurso. A apropriação dos escritos de Foucault para desenvolver trabalhos que operem com a perspectiva genealógica, trazendo a discussão sobre o efeito disciplinador dos discursos na formação de sujeitos, é também predominante. Considero produtiva esta forma de perceber o currículo na medida em que torna possível a percepção das relações de poder colocadas em relações que se dão em diferentes escalas, assim como o questionamento sobre a ordem 'naturalizada' das coisas.

No entanto, ainda que os trabalhos citados promovam importantes debates, na medida em que colocam questões sobre aspectos 'inovadores', lançando um olhar curioso, indagando sobre a ordem colocada, duvidando do que parece natural, considero que tais reflexões oferecem poucas possibilidades no horizonte da superação ou, melhor dizendo, são pouco potentes para enxergar ou vislumbrar a mudança. Não quero defender aqui que todo trabalho deva ser militante no sentido da mudança, nem dizer que análises que denunciam certas realidades não devam ser valorizadas, mas acredito que a forma como os trabalhos genealógicos de Foucault têm servido ao campo do Currículo acabam, muitas vezes, produzindo discursos que denunciam mais do que evidenciam formas de análise potentes para a compreensão dos processos discursivos entranhados no ensino, de forma que se possa enxergar possibilidades de outras articulações discursivas interessantes.

É preciso dizer ainda que, se por um lado, a imprecisão (o que não significa inconsistência) metodológica presente na teorização de Foucault proporciona um amplo leque de possibilidades de férteis investigações no campo da Educação, por outro, sua fluidez característica implica em alguns riscos no que se refere a apropriações equivocadas de suas postulações. Oliveira (2010) em um artigo em que discute os 'efeitos' da obra de Foucault *Vigiar e Punir* no campo da História, chama atenção sobre isto quando diz que "o que deve nos deixar preocupados é a forma como pesquisadores ditos foucaultianos, assim como aqueles que se diziam marxistas, institucionalizam, banalizam e simplificam o pensamento de Foucault" (OLIVEIRA, 2010, p. 98). A exemplo disto, Leite (2011), ao focalizar trabalhos recentemente produzidos a respeito dos processos de disciplina e controle no espaço escolar, constrói uma crítica a algumas produções que tem feito, na visão da autora, leituras 'reduzidas' de Foucault ao produzirem, discursivamente, o binarismo liberdade-repressão a partir da leitura da referida obra do autor. Segundo ela, tais leituras têm desconsiderado discussões cruciais na teorização foucaultiana sobre a noção de poder, produzindo, por

exemplo, um sentido em que a escola é vista tão somente como instituição disciplinar. Neste caso, a autora atenta para o fato de que apenas a dimensão macrossocial desta configuração está sendo considerada, dificultando a percepção da dimensão do acontecimento proposto por Foucault.

Neste movimento, ressalto a contribuição dos trabalhos desenvolvidos por Uberti (2011, 2012) sobre o programa do município de Porto Alegre denominado Escola Cidadã, em que uma leitura foucaultiana permitiu a elaboração de críticas e reflexões importantes sobre a construção de políticas públicas em educação. Em Uberti (2011), a autora busca compreender os discursos mobilizados para defender o modelo de educação voltado para a cidadania e constrói críticas contundentes, com base na perspectiva da análise do discurso, sobre o que se veicula como verdades e sobre o que se nega ao se construir o discurso da Escola Cidadã. A autora esclarece que os discursos do Programa em questão são construídos desde uma perspectiva em que existe a possibilidade de isentar a educação da ideologia. Isto seria possível por meio da consideração da realidade dos alunos, trabalhando com o conhecimento popular e criando problematizações a partir de suas próprias demandas. É possível, segundo a autora, identificar a noção em que se considera a existência de um currículo ideológico e um outro – que é perseguido como meta do programa – não ideológico. A condição para a isenção da ideologia nos currículos seria justamente o fato deste ter por princípios a crítica ao capitalismo e à forma burguesa como o conhecimento tem se propagado na sociedade. Criticando muitos destes pressupostos, Uberti (2011) chama atenção para o fato de que:

> A Escola Cidadã, ao priorizar conceitos, faz o mesmo tipo de investimento de valor que a escola tradicional, ao determinar conteúdos. A operação seletiva de determinados conhecimentos caracteriza uma continuidade do discurso cidadão em relação ao discurso da escola tradicional, embora se refiram a objetos discursivos diferentes, conteúdos que se propõem distintos (UBERTI, 2011, p. 5).

Assim, duvidando da possibilidade de se chegar a um estágio não-ideológico por meio da conscientização dos indivíduos, a autora provoca questões do tipo "Como tal discurso pode afirmar respeitar a concepção de mundo da realidade popular se é precisamente essa concepção de mundo que se propõe a modificar?" (UBERTI, 2011, p. 7). Estes questionamentos são importantes por evidenciarem que, muitas vezes, como no caso específico analisado, os projetos educacionais lidam com noções de verdade e de conhecimentos legítimos questionáveis à luz de uma perspectiva de poder produtivo. É isto o que a mesma autora aborda em Uberti (2012), onde apresenta uma discussão a respeito da noção de poder presente nos textos do projeto anteriormente citado e defende as vantagens de se operar com uma noção de poder com base em Foucault:

> Desta forma, tal discurso torna visível uma concepção globalizante e conspiratória de poder, capaz de atingir todo o corpo social indiscriminadamente, por meio de um currículo ideologizante. É precisamente essa concepção que faz com que o discurso cidadão se imponha a necessidade de denunciar esse poder. Mas as análises denuncistas tornam-se ineficientes, justamente, por tomarem o poder como uma superestrutura onipotente, como se inexistissem outras forças em jogo (Foucault, 1995). (UBERTI, 2012, p. 12)

Estou de acordo com a defesa realizada pela autora no sentido de que é preciso estar atento para 'outras forças em jogo' quando tratamos da questão do poder, isto é, entendo ser produtivo para as pesquisas no campo do Currículo compreender as questões do conhecimento como um jogo discursivo onde a questão da verdade e do poder não deve ser essencializada e simplificada. Além da questão do poder destacada, em meu trabalho pretendo me valer de conceitos como 'enunciado' e 'formação discursiva', os quais são detalhadamente explorados por Foucault em sua obra *A Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2010). Por esta razão, entre os artigos analisados em publicações na ANPEd, destaquei a produção de alguns autores cujos textos trazem indícios de diálogos mais estreitos com a referida obra, uma vez que a mencionam em suas referências bibliográficas. Tendo em vista ser este o principal texto de Foucault do qual pretendo me valer neste estudo, concentro-me a seguir em explorar estes

textos, com o objetivo de estabelecer diálogos e reflexões que me auxiliem na tarefa de situar meu trabalho.

Inicio, então, apresentando o trabalho de Gvirtz, Larripa & Oría (2003), cujo objetivo é discutir as noções denominadas usualmente de "discurso pedagógico" e "discurso escolar". Embora por vezes utilizados como sinônimos, as autoras defendem a existência de três tipos distintos de práticas discursivas na Educação: a pedagógica, a didática e a escolar. De forma resumida, as práticas pedagógicas seriam aquelas referentes aos discursos sobre a educação; as didáticas são aquelas produzidas fora dos ambientes de ensino, mas que se voltam à produção de conhecimentos que visam à melhoria das condições de ensino; e as práticas discursivas escolares são mais complexas e merecem especial atenção, pois são mobilizadas na escola e possuem características *sui generis*. Por considerarem ser muito difícil e complexo o trabalho dar conta das regras que organizam o domínio prático do discurso do ensino, as autoras esclarecem que:

> Não obstante, tentaremos avançar nesta linha introduzindo a hipótese segundo a qual o que é próprio das práticas discursivas escolares, ou pelo menos uma de suas características principais, é precisamente sua capacidade de administrar outros discursos. Esta capacidade é produto da necessidade da escola de administrar conhecimentos gerados em múltiplos campos da vida social. A hipótese que aqui construímos é que, ao administrar o saber, o transforma em outro produto, em outra prática discursiva. (GVIRTZ, LARRIPA & ORÍA, 2003, p.11 tradução livre)

A hipótese defendida por tais autoras está presente também na construção da questão da presente pesquisa, já que busco compreender o que pertence à ordem do discurso escolar em Geografia. Ao construir esta questão, afirmo estar operando com a noção de que existe um discurso escolar caracterizado, assim como defendem Gvirtz, Larripa & Oría (2003), pela ressignificação de outros discursos. Estes, ao se depararem com os constrangimentos do espaço escolar, se reconfiguram por meio de 'censuras' ou interdições. Além disso, ocorrem combinações com outros sentidos produzidos, entre outros, nos discursos pedagógicos,

possibilitando assim a afirmação de que, neste processo, se constrói uma outra prática discursiva, isto é, o discurso escolar.

No diálogo com as autoras citadas, considero relevante retomar a contribuição de Sommer (2008), quando este utiliza a expressão foucaultiana "ordem do discurso" para compreender a ordem do discurso escolar. Afirmando a existência de um discurso escolar, o que pretendo, assim como este autor faz em relação à escola de uma forma mais ampla, é identificar o que pertence à ordem do discurso da disciplina escolar Geografia, compreendendo as ideias que circulam naquilo que é dito e que, de alguma forma, estão implicadas ao mesmo tempo em que implicam as ações. Afinal, para o autor:

> (...) há determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas escolares. Ao mesmo tempo, a circulação, a disseminação, o compartilhamento de certos enunciados que compõem essas práticas discursivas estão implicados na construção das identidades de professoras, nas suas formas de enxergar a sala de aula, os alunos, a educação, enfim, na própria materialização da educação escolar (...) (SOMMER, 2008, p.58)

A percepção destas regras que limitam a produção discursiva na escola é um desafio que tem sido enfrentado, por meio de formas, abordagens e objetos variados, por alguns autores da área do Currículo. No levantamento realizado no universo das produções da ANPEd, aponto os trabalhos de Freitas (2010), Cardoso (2012) e Silva (2011) como alguns dos que desenvolvem temáticas que podem ser relacionadas a diferentes formas de buscar a compreensão sobre a ordem do conhecimento escolar. São estudos que, em alguma medida, se referenciam em *Arqueologia do Saber* (Foucault, 2010) já que a trazem na referencia bibliográfica. Pude perceber, porém, que nesses trabalhos não foi estabelecido um diálogo específico com os pressupostos construídos nesses escritos de Foucault.

Cardoso (2012) está preocupada em analisar discursos sobre o corpo produzidos em aulas experimentais de Ciências. Verifica que a construção discursivas dos corpos é possível

por meio de processos de hibridizações e mesclas de sentidos. Isto pode ser percebido quando, por exemplo, é demandado dos alunos que é preciso ter "olhos atentos e mãos precisas" para o trabalho no laboratório. Em uma outra situação, a autora ressalta que "os corpos no currículo experimental recebem investimentos para se perceberem como objeto" (CARDOSO, 2012, p. 13). Embora neste estudo a autora ainda se volte mais para a percepção do efeito destes discursos nos processos de subjetivação e controle dos indivíduos, entendo ser também proveitoso observar seus resultados no sentido de compreender processos de construção do discurso escolar pela lógica dos processos que sancionam e interditam verdades no interior dos conhecimento escolares.

Freitas (2010) investiga os sentidos de escola produzidos nas histórias em quadrinhos de Chico Bento. Uma vez que a autora considera ser este um texto muito utilizado por professores em aulas proferidas em diferentes contextos, considero que seu trabalho, em alguma medida, se ocupa da compreensão dos sentidos negociados na construção do conhecimento escolar. A autora atenta para os discursos, presentes nos textos analisados, que produzem e normalizam condutas dos alunos nas escolas, "dizendo" coisas sobre os comportamentos desejáveis, atitudes mais ou menos corretas, penalidades cotidianas etc. Além disso, discute questões de gênero quando destaca o protagonismo dos personagens masculinos nas histórias em quadrinho de Chico Bento.

Os discursos sobre o uso do cinema como objeto do saber escolar são investigados por Silva (2011) em um trabalho no qual analisa textos diversos, tais como materiais de divulgação voltados à importância do cinema, relatórios, documento oficiais que orientam projetos curriculares na rede municipal de Recife. A autora está preocupada em identificar que enunciados constroem a noção de cinema como elemento curricular. Em uma pesquisa tipicamente arqueológica, discute a formação do discurso que autoriza o uso do cinema como elemento de ensino, reconhecendo as ambivalências e contradições inerentes ao processo.

Focada nos lugares enunciativos da Secretaria de Educação Esporte e Lazer – SEEL da Prefeitura da Cidade do Recife e o Serviço Social do comércio – SESC, foi possível verificar que certos enunciados que serviram para justificar e defender o cinema como elemento de ensino configuram oposições:

> A SEEL/PCR defende a possibilidade de aprender com o cinema em sua potencialidade artística, enquanto linguagem visual ao mesmo tempo em que firma parceria com SESC que apresenta uma compreensão da potência do cinema como um alfabetizador do olhar e como um meio de reforçar a identidade brasileira num ufanismo meio às avessas (SILVA, 2011, p. 14).

Evidenciada tal contradição, é possível perceber que a defesa do cinema como elemento importante da cultura escolar se construiu em um discurso no qual está colocada a oposição entre "cinema no currículo como provedor de criticidade x cinema no currículo como construtor identitário" (SILVA, 2011, p. 15). A percepção de ambivalências como esta me instiga na investigação que pretendo realizar a respeito da constituição do discurso do conhecimento escolar em Geografia. Entendo que a legitimação e a produção de 'verdades' na escola são processos repletos de ambivalências como estas e o trabalho do pesquisador não deve ser o de procurar continuidades. Ao contrário, Foucault (2010) advoga no sentido de que nas descontinuidades do discurso estão as chaves para descrevê-los.

No contexto de produções apresentado, afirmo estar preocupada com as questões ligadas à legitimação de enunciados na produção do discurso do conhecimento escolar em Geografia. Considero as condições de poder como parte das relações sociais, ligadas à positividade dos discursos, uma vez que estes produzem condições para a legitimação das 'verdades' contingentes. Os trabalhos recentes desenvolvidos no campo do Currículo mostram a possibilidade de problematizar questões que pareceram, até então, condições 'naturais' do ensino, mas que muitas vezes são apresentadas sob uma perspectiva denuncista, sendo, em minha visão, pouco proveitosa.

O que pretendo com este trabalho é olhar para mais um objeto que parece naturalizado – o conhecimento escolar em Geografia – e questioná-lo sobre sua condição de existência. Quero entender como é possível dizer o que se diz em sua formação discursiva. Pretendo fazer isto reconhecendo que esses processos ocorrem no entrecruzamento contingente com muitos outros discursos, sendo sua constituição descontínua e ambivalente. Com base principalmente na *Arqueologia do Saber* (Foucault, 2010), entendo poder trazer uma contribuição importante ao buscar entender a constituição de uma disciplina escolar específica, exercitando o olhar para questões formuladas por meio de uma via teórica ainda não muito explorada. Entendo ser produtiva esta forma de buscar entender este conhecimento, principalmente porque ela permite, por meio da compreensão sobre o poder microfísico, estabelecer relações produtivas sobre a constituição do conhecimento. Desta forma, não pretendo atuar no campo da denúncia de como este conhecimento 'fabrica' indivíduos; o que está no foco desta pesquisa é a compreensão dos processos de constituição dos discursos e, eventualmente, a possibilidade de defesa de outras articulações discursivas que possam vir a ser mais produtivas.

3.2- Discursos da produção do Ensino de Geografia

O processo de construção do objeto de pesquisa deste trabalho se dá na interseção de algumas áreas do conhecimento acadêmico. Entendo que ao escolher estudar o currículo do conhecimento escolar em Geografia devo, além de estabelecer um diálogo com as produções recentes do campo do Currículo, situar meu trabalho em relação às produções na área específica do ensino de Geografia. No entanto, cabe esclarecer que esta última se define como um campo em crescimento, não havendo, assim, numerosos grupos de pesquisa que atuem prioritariamente investigando questões ligadas à sua área de interesse. Diferentemente, os trabalhos sobre o ensino de Geografia têm sido desenvolvidos, de forma pontual, tanto em

programas ligados às faculdades ou departamentos de Educação quanto em grupos inseridos nos departamentos de Geografia de universidades diversas.

Por este motivo, nesta etapa, a seleção dos trabalhos foi feita de forma diferente daquela descrita na seção anterior, a qual se baseou em um universo específico do campo do Currículo (as publicações no grupo de trabalho sobre currículo da ANPEd). Realizei levantamentos dos trabalhos publicados, nos últimos anos, sobre o Ensino da Geografia em alguns veículos que considerei importantes como locais vistos como referências mais comuns de publicações na área. Iniciei este levantamento a partir do banco de dados das produções de teses e dissertações no Portal da Capes, disponível na internet. Assim, entre as produções identificadas sob o 'assunto' Ensino de Geografia (expressão exata), analisei as palavras-chave e os títulos das obras, buscando identificar a ocorrência de algumas palavras e/ou expressões que poderiam identificar relações com o quadro teórico com o qual pretendo trabalhar, tais como: currículo; conhecimento escolar; disciplina escolar; discurso. De forma complementar, analisei os resumos de todos os trabalhos, buscando identificar possíveis relações entre os temas de interesse, ainda que não estivessem evidentemente relacionadas pelos critérios anteriores. Com base nos resumos, fiz a leitura dos trabalhos que apresentaram indícios de possibilidades de diálogos frutíferos com a questão que desenvolvo nesta pesquisa. Vale mencionar que nem sempre foi possível ter acesso aos trabalhos completos, já que muitos deles são desenvolvidos em universidades de outras regiões e não se encontram disponíveis na rede. A relação de todos os trabalhos selecionados na primeira etapa encontra-se nos anexos II e III desta publicação.

Como dito anteriormente, a área específica de pesquisa sobre o ensino de Geografia é ainda carente de veículos voltados especificamente às suas temáticas. No entanto, o crescimento do interesse de pesquisadores em desenvolver temas relacionados a ela é visível e tem evidenciado claramente uma demanda no sentido de ampliar suas possibilidades de

espaços de publicação. Prova disto é que durante o período de desenvolvimento deste trabalho, abriu-se um importante espaço para publicações voltadas a esta comunidade acadêmica. Refiro-me à Revista Brasileira de Educação em Geografia, um periódico disponível em meio digital desde 2011, com regularidade semestral, sendo o primeiro, de grande circulação no Brasil, voltado para as pesquisas desenvolvidas especificamente na área do ensino de Geografia. Os artigos publicados nos quatro primeiros números desta revista foram considerados no âmbito deste levantamento.

Além disso, buscando ampliar as possibilidades de encontrar trabalhos na área do Ensino de Geografia, realizei o levantamento das produções, no período de 2005 até o presente, no periódico da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), a Revista 'Terra Livre'. Esta não é uma revista que publica exclusivamente trabalhos ligados ao ensino, muito embora seja reconhecida pela área como um espaço para suas publicações. Para a análise, então, realizei um primeiro filtro, por meio dos títulos, temáticas e palavras-chave (quando existentes), identificando trabalhos ligados ao Ensino de Geografia. Uma vez identificados tais artigos, a partir do resumo e das referências bibliográficas, busquei reconhecer aqueles que dialogassem com as produções no campo do Currículo. Algumas informações relativas a esses trabalhos estão apresentadas na tabela do Anexo IV.

Assim como na seção anterior, deixo claro que não assumo o compromisso de mencionar todos os artigos, teses e dissertações encontradas, uma vez que entendo ser mais importante travar diálogos produtivos no sentido de situar este trabalho, tanto em relação àquilo que se aproxima quanto daquelas abordagens que se afastam da forma como pretendo abordar meu objeto.

É possível, no entanto, perceber alguns aspectos gerais sobre estas produções. Entre as teses e dissertações, sete são teses de doutorado (FARIA, 2012; GRECO, 2012; AZAMBUJA, 2010; SANTOS, 2008; LEÃO, 2008; GUIMARÂES, 2006 e KAERCHER, 2005). Isto

evidencia a tímida produção neste nível de pesquisas ligada às questões curriculares do ensino de Geografia, assim como a característica de ser uma área em crescimento. No que se refere aos programas de pesquisa, há um equilíbrio entre o número de trabalhos desenvolvidos tanto nos cursos de Geografia quanto de Educação. Destacam-se em quantidade os trabalhos produzidos pelos programas de Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Considero, ainda, importante mencionar o recente trabalho defendido por Rocha (2013) que, embora ainda não esteja disponível por meio das ferramentas de pesquisa utilizadas neste estudo (portal CAPES), constitui uma significativa contribuição com a qual foi possível travar diálogos frutíferos no desenvolvimento desta pesquisa (estes serão desenvolvidos nos capítulos seguintes). Ainda que não se baseie em Foucault, seu trabalho está ancorado em autores que oferecem desdobramentos das teorizações deste último. Operam, desta forma, na perspectiva do discurso e, assim como faço neste trabalho, consideram a noção de que os discursos são produtores de realidade.

Entre as temáticas desenvolvidas nos estudos, destacam-se em número aqueles que desenvolvem análises da relação entre documentos curriculares e a Geografia escolar. Além disso, foram registrados estudos realizados com base em documentos históricos (manuais didáticos antigos, relatos orais); estudos sobre avaliação de currículos de formação de professores; pesquisas que buscam compreender a relação entre o conhecimento acadêmico e escolar, entre outros.

Diferentemente do grupo de trabalhos publicados na área da Educação, observado por meio das produções da ANPEd (seção 3.1), não encontrei neste levantamento trabalhos que operem substancialmente com os pressupostos das teorizações do discurso com base em Foucault. Alguns autores desenvolveram em suas pesquisas de mestrado análises do discurso em perspectivas distintas da que pretendo realizar. O primeiro deles é a dissertação de

mestrado de Jeane Medeiros Silva (2006), denominada "A Constituição de sentidos políticos em livros didáticos de Geografia na ótica da análise do discurso". Nele, a autora desenvolve análise linguística dos discursos dos livros didáticos de Geografia. Ainda que se considere a visão foucaultiana sobre as formações discursivas, sua metodologia está ligada à análise de ocorrência de palavras e estruturas presentes no texto para compreender os sentidos políticos nos livros didáticos. O outro trabalho é de autoria de Iara Vieira Guimaraes (2006). Sob o título "Sobre os sentidos de ensinar a compreender o mundo: discurso jornalístico e ensino de Geografia", o objetivo da autora é analisar as relações entre a produção discursiva do jornalismo e o ensino de Geografia, enfocando como a mídia constrói e põe em circulação toda uma discursividade sobre o significado do processo de ensinar e compreender o mundo de hoje.

Ressalto, neste grupo, a contribuição do trabalho de Rocha (2008), autora que busca discutir o 'lugar' do professor em políticas educacionais, ao analisar os discursos sobre o trabalho docente produzidos nos textos do Programa Nacional do Livro Didático, especificamente na seção dos livros dirigida aos professores (o Manual do Professor). Em sua pesquisa, opera com a teoria de Fairclough (2008) como principal ferramenta teórica para discutir os sentidos negociados nos textos políticos. Enfatizo sua contribuição por entender ser muito produtiva a forma como a autora aponta a possibilidade de analisar, por meio da hibridização e das ambivalências, o sentido político de discursos que se produzem nos textos voltados para a prática educacional. Estou de acordo com a autora quando reconhece a potencialidade da opção em operar com a noção de discurso para entender o lugar do professor nos textos políticos:

> A interlocução teórica-metodológica aqui adotada contribuiu para a reflexão de que a relação entre saberes e a relação [do professor] com o saber podem ser apreendidas como práticas discursivas híbridas que estão na base da escrita do Manual do Professor, permitindo assim percebê-lo como espaço de enunciação onde se entrecruzam políticas de currículo e de formação docente. (ROCHA, 2008, p. 140)

Considero que minha pesquisa se desenvolve em um sentido convergente ao trabalho de Rocha (2008), no que se refere à percepção dos discursos, da concepção de poder e do papel dos sujeitos sociais. Ao olhar para os livros didáticos de Geografia, estarei atenta para perceber justamente estes entrecruzamentos discursivos e as ambivalências constitutivas dos discursos. As ferramentas do método proposto por Fairclough[10], porém, não constituem o caminho escolhido para esta pesquisa. Diferentemente, estabeleço aqui um diálogo mais estreito com Foucault em sua obra *Arqueologia do Saber*, operando com uma análise do discurso mais fluida, preocupada em estabelecer séries de enunciados e reconhecer a relação entre eles.

Embora não operem com referenciais teóricos convergentes com os desta pesquisa, alguns trabalhos de dissertação de mestrado merecem ser destacados, uma vez que discutem temáticas que oferecem interessantes diálogos com o objeto aqui abordado. O primeiro deles é o de Abreu (2012), autor que discute a abordagem regional em diferentes âmbitos, como o conhecimento científico e a política do estado do Mato Grosso e, neste processo, estabelece relações com as questões ligadas ao conceito de região na educação básica. Produz um rico panorama sobre as diferentes abordagens do conceito de região elaboradas ao longo da história do pensamento geográfico. Suas contribuições, muitas delas já destacadas no capítulo 1, ajudam na construção da hipótese desta pesquisa, quando situam os questionamentos relativos à abordagem regional clássica no seio da geografia acadêmica. Além disso, suas conclusões sobre a região no conhecimento escolar colaboram para fundamentar a percepção da abordagem regional como permanência curricular do conhecimento escolar em Geografia.

[10] Em *Discurso e Mudança Social*, Fairclough (2008) desenvolve um método de análise textual que, além incorporar a noção foucaultiana de discurso como prática social, propõe ferramentas de análises textuais mais estruturadas, por meio do que o autor chama de "microaspectos" associados à prática discursiva. As propriedades analíticas de textos ligadas à função e aos significados interpessoais e ideacionais são pormenorizadas e categorizadas visando a oferecer critérios precisos para serem adotados nas análises textuais. Tais análises se dão no nível das expressões e palavras utilizadas, além da atenção dada aos estilos linguísticos em diferentes situações.

O referido autor, embora desenvolva seu trabalho em perspectiva teórica distinta, compartilha de alguns pressupostos assumidos na presente pesquisa. É possível perceber que o autor, ao tratar das relações entre os conhecimentos científico e escolar, assume certa autonomia do conhecimento escolar, o que reforça o valor dado aos elementos da cultura escolar. Ele destaca isto quando aborda os saberes disciplinares de Geografia adquiridos nas universidades por professores recém-chegados às escolas:

> Na verdade, eles passam a fazer parte de um amálgama, junto com outros saberes, exteriores e interiores à sua prática, conformando os saberes profissionais, que constituem estoques de conhecimento disponíveis e mobilizáveis pelo o exercício da atividade docente. Desse repertório, destacam-se os saberes experienciais, adquiridos ao longo do processo de socialização primária e escolar do professor. (...)
>
> O professor, ao chegar à escola básica, encontrará ali uma determinada maneira de ensinar Geografia, que apresenta elementos oriundos da formação inicial universitária, mas não só isso, pois encontrará também um rol de conteúdos com lista de assuntos retirada de programas oficiais ou do livro didático e que circulam com relativa autonomia naquele nível de ensino (ABREU, 2012, p. 69).

Desta forma, o autor mostra reconhecer que não há uma transferência direta dos valores produzidos no contexto acadêmico para a escola. Estou de acordo com ele quando afirma que:

> Nem sempre há uma relação direta entre uma concepção de região forjada em âmbito acadêmico e sua manifestação nos materiais didáticos; significa que os movimentos diacrônico e sincrônico das produções acadêmicas não se refletem da mesma maneira no ensino de Geografia na Educação Básica, o que faz com que coexistam, por um lado, notórias anacronias (permanências), e, por outro, hibridismos. Portanto, não vemos no texto do livro didático uma consequência direta dos textos dos manuais de ensino superior, porque as comunicações entre a Educação Básica e a Superior não ocorrem sem mediações (ABREU, 2012, p. 81-82).

Considero que, por um lado, ao se referir especificamente ao conceito de região na academia e na escola, a percepção do autor corrobora a hipótese deste trabalho, na qual há um modo escolar pautado na forma clássica de se pensar a região, caracterizando uma

permanência. Por outro lado, ao mencionar as mediações entre o conhecimento acadêmico e escolar, o autor parece ter uma leitura de que há um fluxo – ainda que mediado – no sentido 'do acadêmico para o escolar'. Em minha análise, opero com uma noção mais complexa desta relação; como defenderei mais adiante, considero que o conhecimento escolar, produz, discursivamente, significados que constituem também o conhecimento acadêmico. Assim, a permanência da abordagem regional será aqui compreendida como parte da regularidade de um discurso, o qual se constitui em uma complexa relação com outros discursos, como o discurso acadêmico. Este último, porém, em alguma medida constitui e é constituído, discursivamente, por aquilo que é escolar.

O outro trabalho a ser destacado é a dissertação de mestrado de Zago (2012), que analisa as representações do continente africano nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio. Para isto, o autor considera textos escritos e iconográficos nos livros didáticos e identifica o uso de termos e expressões específicas. Em sua leitura, na qual define aspectos positivos e negativos relacionados ao continente africano, está atendo a possíveis mudanças curriculares provocadas pela Lei Federal 10639/03, a qual torna obrigatória a introdução do ensino das 'africanidades' na escola. O autor conclui, por exemplo, que houve um aumento da atenção dada ao continente africano nos livros analisados, porém considera ser:

> Importante salientar que os tópicos presentes nos sumários dos livros didáticos referentes ao período posterior ao período de promulgação da Lei Federal 10639/03 limitam-se a apresentar aspectos negativos do continente africano e suas populações, de modo geral, enfocando os conflitos étnicos e as dificuldades econômicas e sociais nas quais se encontram alguns países africanos (ZAGO, 2012, p. 33).

Assim, o autor conclui, a partir de exemplos, que:

> O modo como a África é apresentada nos livros didáticos acaba por contribuir para a perpetuação do estereótipo de que a África vive uma eterna tragédia econômica e, que esta, está muito distante de ser sanada, quando na realidade se verifica uma ascensão econômica de diversos países africanos nos últimos anos (ZAGO, 2012, p. 54).

A mesma situação foi identificada pelo autor ao analisar o material iconográfico presente nos livros. Ele adverte que estes "acabam por favorecer a construção de um conhecimento tendencioso sobre a África, mas sobretudo parcial, tendo em vista que apresentam conteúdos que apenas destacam os frágeis índices sociais de alguns países africanos, sem apresentar as mudanças e as diferenças entre regiões (...)" (ZAGO, 2012, p. 81). Percebo que algumas questões levantadas por este estudo colaboram para enriquecer o olhar para o conhecimento escolar em Geografia. Os resultados trazem interessantes aspectos para tratar a questão do poder nas produções discursivas da escola; muitos dos elementos destacados pelo autor são potentes para se pensar a interdição e a produção de efeitos de poder no âmbito da disciplina escolar Geografia.

No entanto, apesar de em suas análises estar produzindo discursivamente a noção de que o conhecimento escolar constrói significados, o trabalho não traz uma consistente discussão teórica nesse sentido, uma vez que não dialoga nem com autores do campo do Currículo e nem com os que utilizam teorizações sociais do discurso. Assim, considero que esta dissertação deixa pistas interessantes para se pensar as noções de enunciados, interdições e efeitos de poder no discurso do conhecimento escolar em Geografia, muito embora não opere e nem mencione nenhuma dessas noções em sua abordagem.

No levantamento realizado na 'Terra Livre', do total de trabalhos sobre o ensino de Geografia (24 trabalhos), apenas 4 apresentam indícios de diálogos com as perspectivas teóricas do campo do Currículo, uma vez que apresentam em suas referências bibliográficas trabalhos de autores deste campo. Os autores citados, nos casos analisados foram: Apple (1982), Goodson (1990) e Chervel (1990). Há, ainda, trabalhos que mencionam a palavra currículo em suas palavras-chave, porém não tratam teoricamente desses temas a partir de

referenciais próprios do campo. A seguir, analiso a apropriação teórica realizada apenas nos trabalhos que apresentaram indícios de aproximação com o campo do Currículo.

No artigo de Maria Adalgiza Albuquerque (2008), Michael Apple é tomado como referencial teórico para a formulação de uma das questões do estudo. A autora pretende investigar a contribuição de autores de livros didáticos de Geografia no estado de Pernambuco no final do século XIX. Ao formular hipóteses sobre a relação entre a preponderância de certo autor no cenário da época e as legislações que advogavam a favor da intensificação dos estudos geográficos nas escolas, Albuquerque (2008, p. 165) coloca a questão: "Será, como nos orienta Michael Apple (1982, 2002), que se pode falar de grupos no comando da educação pernambucana nesse período?". Ainda que seu diálogo teórico com autores do campo do Currículo fique restrito à colocação de uma das questões do estudo, trata-se de um estudo histórico sobre o currículo, centrado em um dos 'personagens' marcantes da época. A autora analisa a história de vida de Manuel Pereira de Morais Pinheiro e conclui que:

> A análise do papel desse professor poderá nos levar a entender como se dava a seleção de conteúdos e das abordagens pedagógicas e geográficas para a disciplina escolar ou mesmo como se constituíam os currículos naquele período. Além disso, nos possibilitará compreender qual foi efetivamente o seu papel na história da geografia escolar nordestina (ALBUQUERQUE, 2008, p. 169).

Já o artigo de Silva & Ramires (2008) apresenta por objetivo analisar o momento de implantação de novos currículos de formação de bacharéis e professores de Geografia na PUC – SP. O uso do trabalho de Michael Apple (1982) como referencial teórico se dá na medida em que, ao tentar compreender o contexto de concepção das políticas que norteiam as mudanças curriculares, há uma dificuldade de se reconhecer a origem ideológica dos processos, o que dificulta identificar também o foco da luta por mudanças e perspectivas formativas. Trata-se, pois, de um trabalho com foco nas práticas curriculares em relação às políticas, em uma perspectiva crítica.

O terceiro artigo que apresenta referenciais do campo do Currículo é o de Del Galdio & Braga (2007), autores que apresentam uma discussão tanto sobre a constituição dos saberes docentes quanto a respeito da centralidade do ensino de Geografia na construção da identidade nacional. Eles reconhecem os professores como produtores de conhecimento e o conhecimento escolar como distinto em relação ao acadêmico, muito embora apontem intensa relação existente entre eles. As pesquisas, com entrevistas a professores, mostram que "a Geografia escolar, ao trabalhar diretamente com a construção de uma espécie de 'retrato do Brasil' muito tem contribuído para a manutenção da ideologia nacional" (DEL GALDIO & BRAGA, 2007, p. 194). Os autores discutem, assim, a neutralidade da Geografia, por se definir pouco questionadora desta noção de nacionalidade, dialogando com a literatura ligada à produção de saberes docentes.

Por fim, Gonçalves & Almeida (2007) realizam uma pesquisa que busca identificar os sentidos particulares atribuídos ao conceito de 'lugar' nos currículos praticados. Desta forma, as autoras trabalham com a noção de currículo como uma criação cotidiana. Além disso, apoiam-se em Goodson (1990) e Chervel (1990) ao reconhecerem as relações que distinguem e aproximam as disciplinas escolares e acadêmicas.

Os artigos mencionados, ainda que em pequeno número, exemplificam as formas hegemônicas como o ensino de Geografia tem sido pensado na relação com as questões curriculares. Neste pequeno universo, é possível verificar a predominância do diálogo com autores da perspectiva crítica do currículo; a questão da ideologia e a noção poder centralizado estão fortemente presentes. Desta forma, é possível considerar que, no que se refere à área de pesquisa voltada para o ensino da Geografia, as análises que operam com a percepção dos currículos como práticas discursivas, considerando a noção de poder microfísico, não tem se constituído como a forma preponderante de abordar teoricamente seus temas e objetos.

Entre os trabalhos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia (RBEG), também são poucos os que focalizam questões ligadas ao currículo. Interessa-me novamente destacar as contribuições de Rocha (2012) e estreitar o diálogo com as colocações que faz no artigo em que procura compreender a produção de discursos na Matriz de Referência de conteúdos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A autora inicia esclarecendo a condição na qual compreende a existência da disciplina escolar, posicionando-se contra uma perspectiva em que a disciplina é algo essencializado e defende a necessidade de considerá-la como uma condição política de organização dos sentidos do mundo. Esclarece que "reconhecer a precariedade desta identificação – disciplina escolar – é abandonar a ideia do "saber em si" que comumente está presente nos debates e nos textos curriculares sobre a Geografia escolar" (ROCHA, 2012, p. 8). Desde esta perspectiva, seu trabalho oferece uma leitura "cujo pressuposto é o conflito como propriedade inerente a qualquer configuração política e não a uma leitura que vise a "superação do conflito"" (ROCHA, 2012, p. 10).

Embora não esteja se valendo especificamente das teorizações de Foucault, a referida autora se baseia em Laclau e Mouffe (2006), autores que operam com noções construídas posteriormente àquelas propostas por Foucault (2010, 1996). Tais autores trabalham com a dimensão 'do político' nos discursos ao desenvolverem a noção de hegemonia. Neste sentido, os discursos refletem sempre uma condição contingente no plano das significações que se dão nas disputas voltadas para que outros sentidos ocupem posições hegemônicas. A disciplina escolar, nesta perspectiva, é constituída na medida em que:

> Discursos seriam fixados (precariamente) como conteúdos escolares, enquanto outros estariam temporariamente fora deste sistema. Nesta reflexão inspirada na teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2006) e também em Santos (id.), poderíamos dizer que a disciplina escolar tende a ser a articulação hegemônica e que pode ser percebida como uma soberania epistêmica (ROCHA, 2012, p. 11).

Reconheço nesta leitura uma aproximação com aquilo que pretendo desenvolver. Na citação acima, ainda que a autora se baseie em outro referencial teórico, fica clara a

possibilidade de diálogos profícuos com a minha proposta. As tais fixações provisórias de sentido e a inserção/exclusão no sistema de alguns discursos podem também ser compreendidos por meio de processos em que, discursivamente, certos enunciados são interditados ou autorizados a fazerem parte de uma certa formação discursiva (FOUCAULT, 2010). No desenvolvimento deste trabalho, Rocha observa que os discursos produzidos no documento analisado, o qual está "autorizado" a dizer o que é bom para o ensino de Geografia, são repletos de ambiguidades e conflitos discursivos interessantes para pensar as questões ligadas ao currículo de Geografia. Discussões mais estreitas com este trabalho serão desenvolvidas posteriormente, nas seções em que analiso discursos com base no material empírico.

O texto de Serra (2011) apresenta análise sobre coleções de livros didáticos voltados para programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O interesse do autor é focado em perceber as abordagens sobre o mundo do trabalho presentes nestes materiais, tendo em vista a importância deste tema para os alunos do programa, em sua maioria trabalhadores. Percebo aproximações deste trabalho com a minha pesquisa em alguns pontos, como quando o autor esclarece de que maneira aborda suas fontes – as coleções de livros didáticos. Serra (2011) esclarece que estas são:

> Encaradas como currículo escrito, isto é, um artefato cultural no qual se encontram concepções e discursos a serem veiculados como legítimos para a população escolar, tal coleção não pode ser considerada como decorrente apenas de discursos originados no âmbito do governo federal a serem disseminados verticalmente nas escolas de EJA. Concordando com Lopes (2007) em sua análise sobre os livros didáticos, os Cadernos de EJA devem ser vistos como veiculadores de discursos recontextualizados da academia, das escolas e das disciplinas específicas para a modalidade EJA, revelando, assim, um processo muito mais complexo do que se poderia supor (SERRA, 2011, p. 29-30).

Operando em perspectiva teórica distinta da que desenvolvo, o autor está atento para a produção de sentidos sobre a questão do trabalho. Ele chama a atenção para o fato de que o

sentido deste conceito nas coleções analisadas não avança na direção de reafirmar o trabalho como valor de uso, como direito, como possibilidade de liberdade, o que, para ele, deve ser o objetivo não só da disciplina Geografia, mas de todo o projeto educacional. Ressalto que neste trabalho há pistas interessantes no que se refere aos questionamentos possíveis sobre o conhecimento escolar e a produção de significados, mas vale destacar que, ainda que explore a noção de sentidos, o autor não compreende esta produção em meio à logica do discurso, em que a realidade é compreendida como produção discursiva.

O trabalho de Albuquerque (2011) é desenvolvido sob a perspectiva teórica da História das Disciplinas Escolares e focaliza as contribuições do professor Delgado de Carvalho para a inovação no ensino de Geografia no início do século XX. Embora esta pesquisa se desenvolva prioritariamente na perspectiva crítica, em que se valoriza a história de vida de um professor, encarando os sujeitos como possíveis autores e produtores de mudanças, e portanto distanciando-se da abordagem do meu trabalho, considero que algumas contribuições são importantes e ajudam a pensar questões ligadas à construção da hipótese deste trabalho e sobre a visão de disciplina escolar.

Uma delas esclarece características específicas da Geografia escolar, a qual, no início do processo de constituição ainda na primeira metade do século XIX, produziu discursos que pouco se relacionavam aos discursos acadêmicos. Desta forma, a geografia escolar, desde suas primeiras condições de existência, se distancia em alguma medida da ciência geográfica e os entrelaçamentos discursivos entre ambas foi ocorrer mais tarde, em uma relação muito específica no caso brasileiro:

> Com base no levantamento das obras, podemos afirmar que a produção geográfica escolar brasileira desse período pouco se aproximou da produção da sua ciência de referência, visto que essa estava ainda em processo de construção - no final do século XIX toma maior impulso. Porém, havia uma relação explícita com aquilo que era visto como saber geográfico, produzido fora da sala de aula. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 35)

No mesmo artigo, a autora explora as contribuições do professor Delgado de Carvalho, defendendo a afirmação de que este teve um importante papel no sentido de, já no início do século XX, criticar certos elementos do ensino de Geografia praticado na época – tais como a memorização, a pouca valorização do papel intelectual do professor – os quais mais tarde foram alvo de novas críticas, em outros contextos. A autora destaca a importância deste autor para a construção das críticas e seu papel em modernizar a disciplina escolar.

Embora a discussão apresentada não atente para o que vou desenvolver a seguir, reconheço que esta contribuição pode ser importante para ser pensada à luz das teorizações foucaultianas. Entendo que naquele momento, alguns enunciados produzidos construíam o sentido de que o ensino de Geografia precisava ser modificado. Trata-se do período em que a Geografia científica se institucionalizava nas universidades brasileiras, circulando reflexões sobre a própria ciência (naquele período, produzindo a Geografia Regional) como também sobre o ensino. Albuquerque (2011) afirma reconhecer que os textos de Delgado de Carvalho foram influenciados pelo movimento escolanovista. Desta forma, é possível compreender a obra desse professor inserida no contexto de produção discursiva no qual foi possível dizer certas coisas sobre o ensino de Geografia que antes não estavam autorizados a serem ditas.

Proponho aqui não entender esses ‘ditos’ como autorias originais de um professor, mas como enunciados que se constroem no entrelaçamento com outros discursos que criam uma condição em que certas coisas podem ser afirmadas e legitimadas. Este professor, naquele contexto, encontrava-se em uma posição de sujeito que o deixava respaldado para veicular discursos reconhecidos como legítimos. Além disso, entendo que muitas décadas depois, no seio do movimento crítico da geografia escolar, muitos daqueles enunciados foram ressignificados e combinados com outros discursos, enquanto outros foram interditados.

Ainda que não esteja se valendo dos mesmos referenciais teóricos, trabalhos como de Albuquerque (2011) podem me ajudar a construir uma leitura interessante sobre a geografia

escolar. Além disso, esforço-me para não colocar esta diferença de abordagens teóricas como uma divergência completa. Afinal, ao analisar a produção de livros na época e refletir sobre os efeitos das produções científicas na escola, seu texto revela um reconhecimento da complexidade dos processos de negociação de sentidos na escola:

> Os autores de livros não inovavam porque não seriam aceitos pelos professores que desconheciam as fundamentações da Geografia científica, assim como não participavam dos debates acerca da educação; já os professores não mudavam suas práticas porque desconheciam uma literatura que pudesse apoiar a sua prática, tanto no âmbito da Geografia quanto da pedagogia. Para além dessa questão, compreendemos que não se desconstrói práticas pedagógicas de um dia para outro (ALBUQUERQUE, 2011, p. 36).

Além desses, não constatei a presença de trabalhos que ofereçam um diálogo mais aprofundado com os autores do campo do Currículo ou com as questões destacadas neste projeto. De uma maneira mais ampla, ao se considerar todos os artigos ligados ao ensino de Geografia publicados nas revistas, fica clara a diversidade de temáticas desenvolvidas dentro da área. Foram encontrados trabalhos que tratam das questões étnicas, das condições sociais, da identidade profissional e da formação de professores, da cartografia e do raciocínio espacial, da questão da cidadania, além de muitos relatos de experiência. É possível perceber que, no contexto da produção recente desta área do conhecimento, as questões curriculares e ligadas à História das Disciplinas Escolares ou voltadas para a constituição do conhecimento escolar têm sido pouco privilegiadas pelos pesquisadores. A pouca expressividade de trabalhos que foquem no aspecto epistemológico destes conhecimentos e que reconheçam a importância das análises históricas, sociológicas e discursivas do currículo configuram uma lacuna evidente.

Entendo que o trabalho que pretendo desenvolver pode ser um importante passo em direção a tais avanços teórico-metodológicos. Reconhecer o conhecimento escolar em suas especificidades e compreender o currículo como produtor de significados, em que as disputas

por posições de hegemonia constituem e são constituídas pelo conhecimento escolar, permite enxergar questões importantes para o ensino de Geografia de uma maneira mais produtiva. Concordo com Rocha (2012) quando afirma que:

> Quando aceita-se que a disciplina escolar não seria uma unidade essencial responsável pela "violência epistêmica", residiria aqui a afirmação de que a disciplina seria, sim, uma condição política onde as relações de poder atuam. Nesta condição política, grupos e sujeitos se manifestam continuamente para garantir seus interesses, visando projetos democráticos ou sustentando a assimetria de poder (ROCHA, 2012, p. 11).

A partir desta pressuposição, afirmo ser produtiva a análise que trabalha com a noção de que os currículos produzem 'verdades contingentes', que podem – e devem - ser questionadas. Tais questionamentos, porém, não devem ter como objetivo denunciá-los ou de desqualificá-los em nome de práticas definitivamente emancipatórias, mas sim serem construídos no sentido de defender outras contingências mais democráticas e mais plurais.

Defendo, assim, que minha proposta de trabalho oferece a possibilidade de realizar uma análise sobre aquilo que se ensina em Geografia nas escolas por meio de uma leitura que visa a encontrar nexos discursivos que expliquem a forma como o conhecimento escolar em Geografia se configura. Entendo que esses sentidos são produzidos socialmente por meio de práticas discursivas e, assim, sua compreensão deve considerar as condições sociais de existência dos enunciados.

Para finalizar este capítulo, entendo ser necessário destacar que minha questão de pesquisa também é construída em um meio discursivo, no qual discursos acadêmicos 'autorizam' e disputam formas de se produzir pesquisa. Nas linhas anteriores, procurei mostrar como tantas produções recentes vêm formando um mosaico de leituras possíveis sobre as questões curriculares, que configuram, em alguma medida, a condição de possibilidade de formulação das questões que pretendo abordar. Além disso, este esforço de situar minha pesquisa nas produções recentes serve também para que eu possa defender

formas que considero não mais corretas, porém mais produtivas no sentido de não cristalizar posições e enrijecer as possibilidades de análises. Considero que o olhar para o currículo como discurso oferece a possibilidade de enxergar disputas por poder em dimensões distintas, valorizando contradições e destituindo ‘verdades’ de suas posições fixas.

Este pode ser considerado um ganho no sentido de termos a possibilidade de lançar um olhar menos ingênuo para as questões curriculares; aceitar que não existe o lugar do não-poder, que a militância em qualquer direção não passa de uma luta por uma situação contingente de hegemonia é um passo que favorece a afirmação de comprometimentos em outros planos, onde a mudança pode ser vista em diferentes dimensões. Com isso, defendo que buscar entender a epistemologia do conhecimento escolar pela via teórica apresentada nesta pesquisa é um passo importante; é uma tentativa de ter um olhar voltado menos à reprovação do que se ensina, e mais para a compreensão do como funcionam os mecanismos que autorizam o que é ensinado.

CAPÍTULO 4

'Explorando o terreno' do discurso do Conhecimento escolar em Geografia

Neste capítulo, inicio o desenvolvimento da parte empírica desta pesquisa. Com base no referencial teórico anteriormente apresentado, analisei livros didáticos de Geografia, buscando compreender aquilo que constitui, discursivamente, o conhecimento escolar no âmbito desta disciplina.

Ressalto que a potencialidade destes materiais para estudos voltados à compreensão do conhecimento escolar já foi defendida por Selles & Ferreira (2004), autoras que destacam a possibilidade de compreensão dos livros por meio de três dimensões distintas: por produzirem um testemunho visível das disputas travadas acerca da seleção de conteúdos para o ensino; pelo reconhecimento por parte dos professores destes materiais como norteadores de suas práticas pedagógicas; e por serem, muitas vezes, substitutivos de uma preparação profissional mais sólida para os professores. Estas dimensões servem para ilustrar o amplo espectro de possibilidades de investigação sobre este elemento da cultura escolar.

Para esta análise, trabalho com os livros de Geografia do segundo segmento do Ensino Fundamental selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em sua edição mais recente (2011) em relação ao período em que se iniciou esta pesquisa. Neste programa, estão incluídas dez coleções de livros, cada qual contendo quatro volumes destinados a cada uma das séries do segmento (do sexto ao nono ano). A estrutura da organização dos conteúdos nos livros, ou seja, a forma como se encadeiam os temas do conteúdo escolar, foi um dos critérios para a seleção dos livros. Há duas formas recorrentes de apresentação dos temas nos livros de Geografia atuais: uma que organiza os temas de acordo com as regiões; e outro que

organiza os conteúdos por temas. Desta forma, dentro deste universo, selecionei uma coleção de cada, optando, assim, por analisar livros cujos critérios de organização dos conteúdos se dão de maneiras distintas. Considero que, desta forma, corro menos o risco de associar certas permanências curriculares às escolhas sobre a organização dos textos e focar mais nos arranjos discursivos que estes apresentam. Acrescento que, embora tenha considerado esta diferenciação, em minhas análises não tratei tais aspectos como oposições e nem privilegiei comparações entre essas duas formas de organizar conteúdos. Justifico a escolha de selecionar ambas as situações nesta análise pela suspeita de que os diferentes arranjos possam trazer configurações discursivas interessantes na relação com a abordagem regional. Além disso, considero que a existência destas duas formas de organização pode ser compreendida como um enunciado que 'fala' sobre disputas na forma de significar o conhecimento escolar em Geografia. Minha escolha se pautou também no interesse em compreender a produção deste enunciado e sua relação com tantos outros que constituem este discurso.

Cabe aqui destacar um detalhe importante no que diz respeito às referências sobre as fontes utilizadas. Como esclarecerei em seguida, a autoria dos livros não é um aspecto relevante na análise aqui apreendida. Foi preciso, porém, por uma questão de clareza na identificação das fontes, estabelecer uma nomenclatura a ser seguida no texto. Assim, referir-me-ei aos livros da forma descrita na tabela a seguir:

Tabela : Nomenclatura dada às fontes consultadas.

FONTE	NOMENCLATURA	
COLEÇÃO	A (critério regional de organização dos conteúdos)	B (critério sistemático de organização dos conteúdos)
LIVRO 6º.ANO	1	
LIVRO 7º.ANO	2	
LIVRO 8º.ANO	3	
LIVRO 9º.ANO	4	

Conforme descrito na tabela, atribui à coleção de livros que utiliza o critério regional na organização dos conteúdos, isto é, que divide os conteúdos de acordo com 'partes do mundo', o nome de COLEÇÃO A. Na outra coleção analisada, denominada aqui de COLEÇÃO B, os conteúdos estão organizados de forma diferente, já que os assuntos tratados não se encontram 'subordinados' à divisão por regiões. Os livros destas duas coleções foram numerados de 1 a 4 correspondendo, em ordem crescente aos livros do sexto ao nono ano. Utilizarei as iniciais 'C' e 'L', respectivamente, para me referir às coleções e aos livros. Assim, quando for, por exemplo, me referir ao livro do oitavo ano da coleção que organiza os conteúdos regionalmente, a fonte estará identificada como CA.L3.

Esclarecido este detalhe, é importante explicitar os motivos da escolha de focar o estudo nestas séries escolares (segundo segmento do Ensino Fundamental – 6º ao 9º. Ano). Isto se justifica, em primeiro lugar, pelo fato de este segmento de ensino ser aquele sobre o qual a hipótese inicial deste trabalho se construiu. A questão da permanência da forma regional de organização dos conteúdos é observada, principalmente, neste segmento. Em segundo lugar, no Ensino Médio, o conhecimento escolar é bastante impactado pela lógica produzida nos exames de ingresso às universidades e, assim, novos arranjos são dados aos conteúdos que foram trabalhados no segmento anterior. Com base na percepção de que as finalidades do ensino e os contextos de influência (Ball & Bowe, 1992) das produções de políticas curriculares são diferentes nesses dois segmentos, entendo que, embora sejam designadas pelo mesmo nome, a disciplina escolar Geografia do Ensino Fundamental é distinta em relação àquela presente no currículo do Médio. Desta forma, esclareço que pretendo analisar o conhecimento escolar em Geografia no Ensino Fundamental.

Cabe, ainda, esclarecer que a questão da autoria das obras não representa um critério de escolha dos livros a serem analisados. Isto se explica pela própria opção teórica aqui realizada. Para Foucault (2010, p. 107), "não é preciso, pois, conceber o sujeito do enunciado

como idêntico ao autor da formulação, nem substancialmente, nem funcionalmente". Como já enfatizado anteriormente, entende-se que a condição de sujeito é, assim, "um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes" (FOUCAULT, 2010, p. 107). Nesta perspectiva, "descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a sua posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito" (FOUCAULT, 2010, p. 108). Com base nesses pressupostos, é possível afirmar que ninguém fala sozinho ao materializar certo enunciado. Desta maneira, não importa aqui ressaltar em que contexto tais obras foram produzidas ou compreender a condição individual de seus autores; importa, sim, compreender a posição de sujeito ocupada por eles enquanto pessoas autorizadas a falar sobre algo. Entendo, assim, que ao trabalhar com livros recentes, referendados por um programa nacional de avaliação, estou reconhecendo que esses textos são constituidores da ordem do discurso do conhecimento escolar em Geografia e seus autores, quaisquer que sejam, são 'autorizados' a falar sobre isto.

Além disso, é preciso ainda explicitar as razões da escolha dos livros didáticos inseridos no PNLD. Trata-se de um programa governamental de seleção e distribuição de livros para escolas públicas. Entendo que as obras selecionadas por este programa encontram-se em um contexto de produção discursiva no qual estão em jogo os sentidos atribuídos à qualidade do ensino. Afinal, estes livros são considerados, por uma comunidade de especialistas, como 'bons para o ensino'. Interessa-me investigar justamente os conhecimentos que têm sido considerados legítimos e valorizados no contexto escolar da Geografia. Daí a escolha pelos livros didáticos selecionados neste programa; daí a ideia de que eles expressam aquilo que está na ordem do discurso.

Pelas razões expostas, além de examinar os textos dos livros didáticos, analisei também o texto do Guia de Livros Didáticos do PNLD. Este é elaborado por profissionais

vinculados ao ensino e/ou à pesquisa em Geografia, os quais analisam as coleções, destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, que ficam disponíveis para serem adotadas pelas escolas a partir do ano seguinte à sua publicação. Trata-se de um texto escrito para os professores que atuam nesse nível de ensino, que apresenta critérios e justificativas que visam a nortear a escolha desses materiais para adoção em cada uma das escolas públicas do país. Entendo que este material se insere na lógica de produção dos materiais didáticos e seu texto pode conter elementos de grande valor para a compreensão dos discursos da qualidade da educação, uma vez que o referido documento explica a forma como os livros didáticos foram avaliados, definindo critérios para a sua inclusão no Programa Nacional do Livro Didático. Acredito poder identificar, tanto por meio do que é explicitamente dito como daquilo que não é, indícios sobre os discursos que constroem hoje o ideário do que deve ser o 'bom' ensino e o 'bom' currículo da disciplina escolar Geografia.

Ressalto que é por meio deste guia que os professores pertencentes às diversas comunidades disciplinares têm acesso à metodologia de análise dos livros didáticos empreendida por cada equipe que os avaliou, bem como aos detalhes de conteúdo, estrutura e organização temática das coleções. A este guia é atribuído o sentido de que a escolha dos livros seja facilitada, na medida em que os professores fiquem mais aptos para decidir os materiais que pretendem adotar. Afinal, Rocha (2008, p. 33) ressalta que "a existência do guia evidencia o professor como um interlocutor cada vez mais importante na racionalidade e montagem do Programa".

Esclareço, ainda, que na análise do Guia de Livros Didáticos do PNLD, atenho-me à sua seção inicial, na qual são apresentados os critérios e análises gerais que buscam comentar e comparar todas as coleções. Entendi não ser necessário dispensar maior atenção às seções que pormenorizam as características de cada coleção, pois tive acesso mais profundo a tais aspectos ao analisar os textos dos próprios livros didáticos escolhidos para esta pesquisa.

Reafirmo, então, que o conhecimento escolar é concebido aqui como discurso e que o objetivo da pesquisa está concentrado em compreender a constituição epistemológica deste conhecimento, por meio do quadro teórico da análise do discurso apresentado por Foucault (1996, 2010). Ressalto que a construção deste olhar para o currículo escolar da Geografia se dá também por meio de contribuições dos estudos sócio-históricos do Currículo, que me permitiram identificar uma tradição escolar como forma recorrente de dar sentido aos conteúdos escolares, o que aponta para a existência de algo que é próprio desta lógica e, portanto, de sua formação discursiva. Tais estudos propõem questões sobre as quais este trabalho inicia seu desenho e das quais não pretendo abrir mão. Ao contrário, busco enfrentá-las a partir de outras possibilidades teóricas. Os livros didáticos são as fontes consideradas como parte da materialidade deste discurso cuja constituição pretendo compreender.

Na análise apresentada, os textos dos livros didáticos serão apreendidos em escalas de aproximação diversas. No primeiro momento, tratei de analisar os conteúdos dos livros didáticos em um nível mais geral, olhando para a organização dos tópicos dos conteúdos, o que pode ser verificado nos índices gerais dos livros, observando a indicação dos aspectos tratados em cada capítulo. Pretendo, com isto, perceber os sentidos negociados e os enunciados que se configuram de forma destacada nos títulos de capítulos e tópicos principais das coleções. Entendo que a forma de organização dos temas e o encadeamento de ideias proposto são enunciados importantes, já que, de alguma forma estão relacionados à lógica, às concepções predominantes neste conhecimento. Considero que os itens presentes nos índices ou sumários dos livros foram valorizados, considerados relevantes, e fazem parte daquilo que dá coerência aos conteúdos. Estas escolhas constituem a – e são constituídas pela – ordem do discurso da disciplina escolar em questão. Posteriormente, fiz análises em uma escala de maior detalhe, olhando para aspectos dos textos ‘por dentro’ dos livros.

Esclareço que esta é uma opção estritamente metodológica, de forma que não

estabeleço maior ou menor relevância a qualquer dessas etapas. Pretendo discutir os resultados encontrados articulando essas escalas. Desta forma, temas que ora foram tratados no nível dos índices dos livros podem ser analisados por meio de um tratamento pormenorizado dos textos no interior dos capítulos. Além disso, como mencionei anteriormente, o Guia de Livros Didáticos do PNLD foi analisado também como um documento inserido na lógica de produção dos livros didáticos e seus textos também são considerados aqui como parte do que constitui discursivamente o conhecimento escolar em Geografia. Acredito que as diferentes etapas se misturam, pois aposto que todas as escalas de análise são potentes para análises, e que certos aspectos podem se tornar mais evidentes em uma ou em outra. Por este motivo, a descrição das análises não é feita separadamente, mas sim de forma mesclada e articulada.

Durante o processo de análise das fontes, foi possível estabelecer diferentes cadeias associativas que permitiram dar nexos ao 'material bruto', abrindo uma ampla possibilidade de arranjos para explorar a interdiscursividade na constituição do conhecimento escolar em Geografia. Dito de outra forma, no processo de análise dos livros emergiram diferentes possibilidades para o estabelecimento de série de enunciados. O que apresento a seguir é o resultado de uma escolha a qual considerei frutífera no que se refere às discussões temáticas e aos desdobramentos sobre o tema de pesquisa. A organização proposta desta análise está definida com base em categorias que se configuraram no instante da pesquisa, já que, inicialmente, ao olhar para as fontes, não me vali de categorizações pré-concebidas. Esclareço que a questão da abordagem regional como permanência se configurou como 'porta de entrada' para olhar para os textos; serviu como uma inspiração, como hipótese que, em alguma medida, calibrou o meu olhar. Mas foi ao longo do processo que certas relações discursivas foram emergindo como elementos potentes para a organização da análise. Assim, foram se desenhando possibilidades de arranjos e rearranjos de peças que compõem um

mesmo conjunto. Produzi minha análise, assim, balizada no conceito de enunciado, buscando estabelecer séries que configuram o discurso do conhecimento escolar em Geografia. Reconheço, com base em Foucault (1977), não estar 'pisando em um solo firme', e com isso reafirmo não ser esta a única maneira possível de dar forma aos meus resultados, mas sim a que considerei a melhor frente ao modo como formulei meus objetivos e questões de estudo.

Na primeira seção deste capítulo, retomo a discussão sobre a abordagem regional como parte da regularidade discursiva do conhecimento escolar em Geografia, entendendo-a como base para a afirmação de outros enunciados, que vão, em associação à sua lógica, sendo autorizados a pertencer e a constituir este discurso. Na seção seguinte, trago a reflexão sobre os discursos científicos e pedagógicos na constituição do conhecimento escolar. A reflexão proposta discute como, algumas vezes de forma ambígua, tais discursos se encontram em uma complexa negociação ao serem afirmados na regularidade do discurso da Geografia escolar.

4.1- Abordagem regional como parte da regularidade do discurso da Geografia escolar: uma fixação provisória

No capítulo 1, apresentei a forma como construí a compreensão da abordagem regional como uma permanência curricular da disciplina escolar aqui estudada. Expliquei como fui percebendo que, a despeito do descrédito acadêmico das produções tipicamente regionais, sua forma de enunciar e organizar os conteúdos se configura como uma forte presença no conhecimento escolar.

A abordagem regional é, mais especificamente, caracterizada pela linguagem descritiva, muitas vezes presente na organização dos conteúdos separados de acordo com as 'partes' do mundo. Em geral, os textos organizados sob esta lógica apresentam os aspectos naturais e humanos para, finalmente, integrá-los. Esta forma de enunciar os conteúdos é entendida neste estudo como produtora de uma regularidade discursiva que atua e constitui

este conhecimento escolar. Defendo a hipótese que esta 'forma' discursiva, de alguma maneira, atribui sentido ao que é escolar no âmbito da disciplina Geografia. Refiro-me, assim, a aspectos que podem ser verificados em diferentes escalas: desde o critério de organização dos tópicos dos conteúdos em 'partes do mundo' como continentes ou regiões climáticas (visíveis, por exemplo, no nível do índice dos livros didáticos), até parágrafos ou frases específicas dos textos dos livros nos quais a linguagem descritiva ressalta aspectos naturais e humanos para abordar certo conteúdo. Tais exemplos ilustram como a abordagem regional é mesmo um sistema lógico que orienta a organização dos temas na escola. Sua presença pode não ser tão palpável, mas não por isto se torna pouco evidente.

Sendo assim, para além do âmbito dos livros didáticos, considero que esta abordagem tipicamente escolar, pautada na tradição regional clássica da Geografia, se materializa também nas falas dos professores, nos escritos no quadro-negro, nos cadernos de alunos. Isto reforça que esta 'forma' escolar é marcada por certos traços que, no âmbito do discurso da Geografia escolar, dão inteligibilidade aos conhecimentos que 'devem' ou 'podem' fazer parte deste discurso.

Esclareço, mais uma vez, que esta percepção constitui uma inspiração, uma 'porta de entrada' para olhar as fontes de pesquisa – os livros didáticos – e investigar a epistemologia do conhecimento escolar em Geografia, dentro da qual busco identificar os processos de negociação de sentidos na formação deste discurso. Desta forma, uma vez que considero, com base nas justificativas anteriormente apresentadas, que a abordagem regional faz parte da regularidade deste discurso, meu foco ao empreender esta análise não será o de reconhecer ou constatar sua presença. Ao contrário, busco aqui olhar a produção deste discurso por meio de articulações discursivas que se constroem nos textos do conhecimento escolar em Geografia, nos livros didáticos. Algumas pistas para o entendimento dessas articulações foram percebidas nos livros didáticos e no Guia de Livro Didáticos do PNLD.

Uma das análises apresentadas neste último diz respeito à caracterização geral das coleções selecionadas pelo programa, dentro da qual é descrita a forma como os conteúdos encontram-se organizados em relação à série e ao encadeamento temático. No caso do 6º ano, por exemplo, "sem exceção, todas [as coleções] abordam os temas que explicitam as dinâmicas da natureza, a estrutura física e movimentos do sistema solar e da Terra. (...) algumas coleções dão ênfase na articulação de temáticas abordadas em outros volumes" (MEC, 2010, p. 14). Já os livros de 7º ano apresentam, em todas as obras selecionadas, conteúdos ligados ao contexto brasileiro. Uma diversidade de temas e possíveis abordagens são descritas, destacando-se a presença do enfoque regional, sempre relacionados ao espaço brasileiro. Por fim, nos volumes do 8º e do 9º ano, o estudo do espaço mundial é distribuído de diferentes formas entre as coleções. Segundo o texto:

> O estudo do espaço geográfico mundial sob o ponto de vista regional pode ser encontrado sob duas formas: a divisão do mundo em continentes ou a divisão do mundo segundo o critério socioeconômico. Em qualquer dos casos, porém, a maioria das coleções fundamenta esse estudo no conceito de países desenvolvidos e subdesenvolvidos, sendo poucas as que trabalham o conceito de países do Norte e países do Sul (MEC, 2010, p. 16).

O documento ressalta, ainda, a presença de livros didáticos nos quais a organização dos conteúdos se dá "de modo inovador nas coleções que tratam o estudo do espaço geográfico mundial de modo integrado, focalizando a sua formação, as dinâmicas socioeconômicas, as redes e o estudo de suas fronteiras" (MEC, 2010, p. 16). Nesse contexto, um tema que é percebido como recorrente no 8º e 9º ano, na maioria das coleções, é a globalização.

Interessa-me aqui provocar uma reflexão sobre a questão da tradição e da inovação na construção de discursos da disciplina escolar Geografia. Considero que esta reflexão me ajuda a justificar minha escolha de perceber a abordagem regional como permanência nos currículos escolares. Percebo, ao investigar a trajetória dos textos acadêmicos que se propõem a pensar

sobre o ensino, um entrecruzamento discursivo interessante, que pode contribuir para as reflexões que agora me proponho a realizar. Para tanto, retomo, de forma breve, alguns elementos já apresentados no capítulo 1 sobre movimentos que configuram discursos preponderantes sobre o ensino da Geografia nas últimas décadas.

Um desses discursos relaciona-se claramente a uma vertente crítica marxista que produziu, sobretudo nos anos de 1980, uma série de contestações sobre o ensino da Geografia. O modelo fundacional dessa ciência e do seu ensino, tipicamente regional e voltado à descrição das paisagens, foi posto em xeque em um movimento de disputas pela legitimação de novos conteúdos no espaço escolar. Vesentini (2004) apresenta um texto no qual é possível perceber a negação desse 'modelo fundador' no Brasil, argumentando em favor de uma nova forma de organização curricular, mais crítica e mais contextualizada. A produção de livros didáticos do período reafirmava, também, essas tendências, apresentando formas e conteúdos pretensamente 'inovadores', visando a dar um cunho mais crítico aos conteúdos da disciplina escolar Geografia. A forma regional de organização dos conteúdos passou a ser vista, no seio desse movimento, como sinônimo de 'alienação' e de 'tradição', enquanto a abordagem crítica passou a ser hegemonicamente vista como 'inovadora'.

Ao entrelaçar discursos produzidos em diferentes momentos históricos, entendo reunir elementos interessantes para pensar a questão da 'tradição' e da 'inovação' nos currículos da disciplina escolar Geografia. Percebo que, embora a necessidade de produzir uma visão crítica nos alunos seja um elemento evidente nas finalidades de ensino presentes no Guia do Livro Didático de Geografia do PNLD, no que se refere aos conteúdos e temas específicos, percebo que o aspecto crítico encontra-se mesclado à lógica regional, que, no seio do movimento crítico, foi 'acusada' de não-crítica. A associação da lógica regional a algo tradicional pode ser percebida quando, por exemplo, no texto do Guia do PNLD, considera-se 'inovadora' a abordagem integrada – em oposição à regional – do espaço mundial nos conteúdos do 8º e do

9º ano. É possível perceber, quando se atribui um sentido de inovador a algo diferente da lógica regional, que aquilo que se defendia como ultrapassado ainda hoje se configura como hegemônico na lógica escolar, ainda que associado a aspectos inovadores. Esta constatação alimenta a ideia de que o discurso das produções acadêmicas dos anos de 1980 – que combatia a abordagem regional – não produziu novos contextos discursivos nos currículos escolares sem ter que negociar com certas 'tradições' curriculares.

Autores como Goodson (1995, 1997, 2001), Ferreira (2005, 2007) e Gomes (2008) ajudam-me a construir esta análise, já que, ao lado deles, entendo a estabilidade e a mudança dos currículos por meio de uma perspectiva na qual estes processos não são vistos de forma excludente, mas que, ao contrário, "são exatamente as mudanças trazidas pela incorporação de certas inovações que colaboram para a estabilidade curricular das diferentes disciplinas escolares" (FERREIRA, 2007, p. 141). Em outras palavras, entendo que as 'inovações' impulsionadas pela adoção da perspectiva crítica no ensino da Geografia estão presentes nos currículos escolares atuais, porém, não sem terem sido 'negociadas' com as tradições existentes. Dito de outro modo, a associação à tradição é uma estratégia discursiva de legitimação de novos discursos, isto é, a negociação de sentidos com o que é atribuído ao tradicional – a abordagem regional, por exemplo – é o que tem historicamente garantido a existência de um currículo de Geografia hegemonicamente mais crítico.

Articulando estas noções à ideia de regularidade das formações discursivas, afirmo que a abordagem regional dos conteúdos é um importante elemento que constitui a regularidade deste discurso. Com base nesta afirmação, observando o texto do Guia do PNLD mencionado acima, posso perceber que aquilo que é diverso à lógica hegemônica, que foge à sua regularidade, é investido de um sentido de inovação. Neste processo, o que ocorre é que ele passa a constituir o discurso escolar desde que mantenha uma relação – no caso, uma relação de mudança, inovação – em relação ao que está configurado coma regular. Dito de

outra forma, o sentido de inovação atribuído a uma lógica diversa à regional é uma forma de inserir, discursivamente, outra lógica no discurso do conhecimento escolar em Geografia, cuja regularidade é constituída, em parte, pela lógica regional. É possível perceber que a inovação é investida de positividade, na medida em que o inovador é algo desejado, 'moderno', 'atualizado' etc. Mas a constatação de que aquilo que se diferencia da organização regional vem sendo investido do sentido de inovação é algo que reforça a minha hipótese de que o regional é 'o regular'. Esta percepção me permite reafirmar ser no plano discursivo o local onde certos elementos ficam ou não autorizados a fazer parte de certos contextos.

Olhando especificamente para os textos dos livros didáticos, pude também encontrar elementos interessantes para pensar a presença da lógica regional e as articulações discursivas que constituem a regularidade do discurso da Geografia escolar. Inicialmente, chamaram-me atenção, nos textos, as justificativas utilizadas para a apresentação dos conteúdos nos capítulos regionais, os quais são antecedidos por outros de cunho mais geral, que tratam dos processos de globalização, divisão internacional do trabalho etc. A introdução dos capítulos sobre as regiões específicas é feita por meio de uma espécie de explicação sobre a escolha da lógica regional de organização dos conteúdo (CA.L3). Nela, é dito que "a partir de agora, para facilitar a compreensão do espaço geográfico mundial em seus mais variados aspectos, passaremos a analisá-lo em partes, isto é, dividido em regiões"[11]. Logo em seguida é apresentado o conceito de região como a diferenciação das áreas homogêneas, segundo algum critério. Além disso, são descritas as vantagens de se estudar o espaço por regiões:

> Ao regionalizar os países do mundo, podemos estudá-los em conjunto, comparar diferenças e semelhanças e analisar aspectos gerais e particulares, o que nos permite obter uma análise mais precisa do espaço mundial.[12]

[11] Geografia espaço e vivência: o espaço geográfico mundial 8º ano. Levon Boligian et al, São Paulo: Atual, 2009, p. 68
[12] Idem

Outro exemplo pode ser citado para evidenciar como a organização dos conteúdos em partes do mundo é apresentada como vantajosa (CA.L4):

> Agora que já conhecemos como o processo de globalização vem contribuindo para a atual configuração do desenvolvimento e do subdesenvolvimento no mundo, passaremos a estudar, especificamente, a organização do espaço geográfico nos países desenvolvidos (...) Para facilitar nossos estudos, analisaremos tais países de acordo com a regionalização apresentada a seguir:[13]

No texto, são ainda reconhecidas as limitações desta opção de análise, considerando que as regionalizações sempre trazem generalizações, desconsiderando particularidades. Porém, é esclarecido que "se fôssemos representar todas as particularidades de cada país do globo, teríamos um detalhamento muito grande (...)" [14].

Trazendo o debate sobre o conhecimento escolar em Geografia – o qual, como tratado no Capítulo I, se constrói discursivamente, nas últimas décadas, em meio às ideias críticas que assumem um sentido de oposição à lógica regional –, é possível perceber que a 'força' que garante a permanência deste último discurso é constituída em uma associação aos enunciados sobre as finalidades do ensino. Em uma relação interdiscursiva, como visto no texto, a presença dos capítulos regionais se justifica pela coerência didática, adequação aos tempos escolares, pelo nexo que produz em certos conteúdos de forma que se tornem mais compreensíveis aos alunos. É possível perceber que ao abordar temas caros à Geografia, os textos se constituem claramente de outros discursos, agora ligados às finalidades do ensino.

Entendo, assim, que a abordagem regional como constituidora da regularidade do discurso do conhecimento escolar em Geografia pode ser compreendida por meio da articulação com outros discursos validados no espaço escolar. No exemplo mencionado, é possível considerar que a lógica regional encontra ressonância com outras ideias relativas ao

[13] Geografia espaço e vivência: a dinâmica dos espaços da globalização 9º ano. Levon Boligian et al, São Paulo: Atual, 2009, p. 59
[14] Idem

ambiente escolar e suas finalidades. De certa forma, posso assumir que esta articulação discursiva ‘empodera’ o discurso regional, uma vez que ele, na relação com outros enunciados, assegura a permanência de um discurso pedagógico, no qual o potencial didático de certa organização de conteúdos é valorizada. Mais adiante, na próxima seção, abordarei mais profundamente a relação entre os discursos pedagógicos e científicos no conhecimento escolar em Geografia.

Procurei aqui explicar como os elementos explorados nos textos que analisei me ajudam a entender a abordagem regional não só como uma permanência, no sentido da tradição nos currículos escolares (GOODSON, 1995, 1997; FERREIRA, 2005, 2007), mas também como parte do que constitui a regularidade deste discurso (FOUCAULT, 2010). Nesta etapa do trabalho, busquei fundamentar, com base em ferramentas teóricas mais consistentes e numa empiria proposta, aquilo que se configurou como hipótese inicial na construção deste trabalho. Meu objetivo não é, porém, afirmar continuamente a existência deste elemento que se transforma em ‘regra’ (no sentido da regularidade) para a existência deste discurso. Neste caso, estaria cometendo um erro, já denunciado por Fairclough (2008), de submeter toda a produção discursiva à lógica de suas regras poderosas e não favorecer análises que possibilitem ver os discursos numa dimensão mais produtiva ligada à mudança.

Nessa perspectiva, reforço que o objetivo desta etapa do trabalho não é o de olhar para os livros didáticos buscando identificar aquilo que construí como hipótese a partir de uma percepção inicial, ou seja, a presença da abordagem regional no ensino de Geografia. Diferentemente, assumo que esta é uma marca desses textos e o que pretendo é compreender como ela se articula ou dá base para a afirmação de outros discursos neste espaço de enunciação. Dito de outra forma, considero e defendo, com base no que apresentei até aqui, que para ‘entrar’ nas regras deste discurso – o conhecimento escolar em Geografia – qualquer

outro enunciado terá que negociar sentidos com esta lógica, que está fortemente presente na sua regularidade. Esta articulação é o que aqui me interessa compreender.

Pretendo esclarecer, então, que aquilo que chamei de hipótese inicial não funcionará como uma premissa a ser testada para ser ratificada ou refutada. Trato da questão em outra ordem; em uma outra perspectiva. A hipótese construída é uma percepção a qual tenho buscado fundamentar, para que eu possa ir além da sua confirmação. Como disse anteriormente, meu interesse é compreender a condição epistemológica do conhecimento escolar em Geografia, buscando entender o que está autorizado a pertencer a este conhecimento. Entendo que tudo aquilo que tem valor de verdade no âmbito deste conhecimento é algo construído discursivamente, que faz parte de sua regularidade. A trama discursiva se constrói nos entrecruzamentos de discursos, os quais, contingencialmente, se apoiam, reforçam verdades, se opõem, ou seja, se reconfiguram continuamente no 'jogo' das relações de poder. Pretendo investir na percepção destas relações, e a percepção inicial – ou hipótese – de que a abordagem regional é algo 'fixado' na regularidade deste discurso é a 'porta de entrada' das minhas análises. É com esta inspiração que vou olhar para as minhas fontes de pesquisa, isto é, para os livros didáticos.

A escolha por considerar a abordagem regional como 'porta de entrada' faz parte também de um processo necessário em qualquer pesquisa. Para analisar discursos, é preciso eleger alguns aspectos para balizar esta análise. Trata-se de 'fixações provisórias' fundamentais para qualquer exercício teórico e empírico na análise dos discursos. Afinal, Foucault (2010) já atentou para o fato de que:

> "É preciso, numa primeira aproximação, aceitar um recorte provisório: uma região inicial que a análise revolucionará e reorganizará se houver necessidade (...) Por um lado, é preciso, empiricamente, escolher um domínio em que as relações corram o risco de ser numerosas, densas e relativamente fáceis de descrever (...)" (FOUCAULT, 2010, p. 33).

Foucault (2010) encontrou esses domínios nas ciências, que naquele momento foram objeto de suas investigações. Ao buscar compreender o conhecimento escolar em uma disciplina escolar, trabalho em outra escala e, para tanto, construí um recorte com base em uma percepção a qual busquei fundamentar. Conforme justificado acima, a abordagem regional servirá, nesta etapa do estudo, como um elemento de referência para compreender as articulações discursivas que constituem meu objeto de pesquisa. Uma vez esclarecido isto, a seguir desenvolvo as análises sobre os textos dos livros didáticos.

4.2- Os discursos científicos e pedagógicos

Como discutido acima, a 'porta de entrada' para minhas análises foi construída a partir de uma questão que envolve prioritariamente a relação entre o conhecimento escolar e o científico. Por esta razão, considero ser relevante explorar o 'lugar' do conhecimento científico nos discursos que legitimam o conhecimento escolar em Geografia. Como já explicitado no Capítulo 2, defendo, com base em Gabriel (2008) e Gabriel & Ferreira (2012), a noção de que, entre as fronteiras semânticas que definem o que é escolar, o conhecimento ganha lugar de destaque. A delimitação do termo conhecimento e, particularmente, do conhecimento escolar, é um processo de disputa constante, não se tratando de algo definitivo. Nessa perspectiva, nos documentos analisados, é possível perceber que muitas vezes e em diferentes configurações e relações interterdiscursivas, o conhecimento científico se apresenta como elemento legitimador daquilo que pertence à ordem do discurso escolar em Geografia.

Alguns indícios presentes no texto do Guia do PNLD, sobre o processo de avaliação dos livros didáticos e dos conteúdos pertencentes ao currículo de Geografia, são elementos importantes para o desenvolvimento desta análise. Na apresentação do texto que se dirige aos professores, é ressaltada a potencialidade dos livros didáticos quando contém textos e conteúdos adequados à escola. Nesses materiais, "o conteúdo apresentado deve estar

atualizado e coerente com o estágio do conhecimento científico em geral e na ciência geográfica, com os métodos e as teorias educacionais em vigor, além de levar em conta as diretrizes curriculares nacionais" (MEC, 2010, p. 9). Desta forma, fica clara uma associação entre a atualização com o conhecimento científico e com teorias educacionais e a adequação às escolas. Dito de outra forma, a cientificidade dos conhecimentos e sua concordância com teorias educacionais atualizadas, estas produzidas também em contextos acadêmicos, são os elementos que conferem a legitimidade para certo conhecimento ser adequado ao contexto escolar.

Este enunciado pode ser também encontrado na descrição dos critérios que permitiram a inclusão dos livros didáticos neste guia. Um dos requisitos exigidos é o de que o livro deve "apresentar conceitos, informações e procedimentos corretos e atualizados" (MEC, 2010, p. 9). Fica claro que os avaliadores estão preocupados em garantir que os livros selecionados pelo programa contenham apenas conteúdos corretos. Tal exigência traz elementos para uma discussão interessante, pois o uso do termo "correto" pressupõe um entendimento em que haja uma única forma aceita, não sendo necessária a especificação do que se entende como correto, ou a qual sistema de validação se refere. O correto neste caso toma um caráter universal, inquestionável, que, no contexto do documento, fica claro ser pautado pela ciência.

Posso perceber, no texto apresentado, que o que chama atenção neste enunciado é justamente aquilo que não está dito, mas que, em sua ausência, produz sentido. Neste caso, o 'não-dito' reforça o valor dado à ciência e a ausência da preocupação em especificar a que se refere "o correto" diz muito sobre a não valorização, por exemplo, de um conhecimento produzido na escola, onde o rigor científico pode não atender às finalidades didáticas. É possível encontrar, neste enunciado, uma negação às formas plurais de conhecimento. A ciência funciona aqui como subtexto quando é dito que os conteúdos dos livros devem ser

corretos e atualizados. Entendo, assim, que o conhecimento científico é um forte elemento legitimador do conhecimento escolar.

A valorização do rigor científico pode ser facilmente associada à necessidade de validar o que está na escola por meio do *status* científico. Porém, assumindo, como já foi explorado anteriormente, que o conhecimento escolar é um objeto complexo em que discursos diversos sobre a sociedade estão em disputa, aposto que, certamente, tal discurso se estabelece no embate e no entrecruzamento com outros, que se encontram socialmente relacionados. Assim como o conhecimento científico é requisito para a legitimidade do conhecimento escolar, os sentidos sobre a valorização dos saberes cotidianos e a aquisição de habilidades pelos alunos coexistem neste texto. Ainda que tal afirmação pareça paradoxal, entendo que é por meio da 'negociação de sentidos' com significados produzidos nas teorizações educacionais recentes que se dá a valorização do conhecimento científico nos currículos.

De acordo com o texto do Guia do PNLD, o livro didático serve para apoiar a realização do processo de ensino/aprendizagem, uma vez que "auxilia ao mesmo tempo no trabalho do professor e no estudo do aluno" (MEC, 2010, p. 9). Desta forma, a análise desses materiais procura avaliar a qualidade dos mesmos por meio, entre outros aspectos, de suas finalidades, ou seja, daquilo para o qual 'o ensino serve'. Entendo que, ao deixar explícito certos aspectos ligados ao ensino/aprendizagem considerados necessários para que as obras sejam incluídas no programa, o Guia fornece importantes indícios para se compreender os discursos sobre a qualidade do ensino da Geografia.

De acordo com o referido texto, "essa avaliação procura garantir que a escola pública brasileira seja atendida por livros didáticos de Geografia de qualidade" (MEC, 2010, p. 9) por meio de princípios que devem possibilitar aos estudantes a:

> Analisar a realidade, percebendo suas semelhanças, diferenças e desigualdades sociais, e apresentar propostas para sua transformação;

> Compreender as interações da sociedade com a natureza, para explicar como as sociedades produzem o espaço;
>
> Compreender o espaço geográfico como resultado de um processo de construção social, e não como uma enumeração de fatos e fenômenos desarticulados;
>
> Saber utilizar os conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região e lugar, para analisar e refletir;
>
> Compreender seu espaço imediato, assim como as escalas mais amplas;
>
> Utilizar variáveis básicas como distância, localização, semelhanças, diferenças, hierarquias, atividades e sistemas de relações, para identificar e inter-relacionar formas, conteúdos, processos e funções;
>
> Permitir a discussão e a crítica, estimulando atitudes para o exercício da cidadania;
>
> Favorecer a apropriação da linguagem cartográfica para estabelecer correlações e desenvolver as habilidades de representar e interpretar o mundo (MEC, 2010, p. 9).

Na citação anterior, destaco, inicialmente, que a qualidade dos livros didáticos é discursivamente associada à possibilidade que estes ofereçam em desenvolver certas habilidades nos alunos. Os temas da Geografia encontram-se, portanto, mesclados com objetivos voltados para o desenvolvimento de aquisições de ordem 'prática'. Ressalto, por exemplo, a presença de metas direcionadas ao desenvolvimento de habilidades ligadas à percepção do mundo, à consciência crítica, à atuação dos indivíduos na vida cotidiana e à operação com conceitos científicos visando a uma maior reflexão.

Tal constatação permite um diálogo de concordância com o que Sommer (2008) observa em sua pesquisa, na qual pretende identificar o que se encontra (ou não) na 'ordem do discurso escolar'. A intenção do autor é problematizar conceitos que circulam no Ensino Fundamental e estão implicados no ordenamento das práticas docentes. Entre as suas conclusões está a noção de que os ideais de autonomia, criticidade e cidadania são facilmente identificados com o magistério. Assim, ressalta certo privilégio atribuído à formação moral e atitudinal, ao passo que a palavra ensino encontra-se interditada na ordem deste discurso. Tal situação é percebida também nas práticas discursivas que enunciam o papel do professor,

onde, “em contrapartida, a noção de aprendizagem é algo tacitamente aceito” (SOMMER, 2008, p. 61).

Percebo, em minha análise, que os discursos acerca dos conteúdos de ensino encontram-se, em uma relação interdiscursiva, ligados às habilidades que devem ser conquistadas pelos alunos, dando uma menor importância à função de ensino do professor. Tais habilidades reportam aos ideais de autonomia e de criticidade, os quais ‘reverberam’ facilmente na ordem do discurso escolar. No caso da disciplina escolar Geografia, os conceitos científicos, considerados também como garantidores de qualidade, aparecem como elementos das aquisições práticas dos alunos. Além disso, na seção do documento na qual são analisados os enfoques teórico-metodológicos das coleções, há indícios que me permitem pensar a articulação dos discursos sobre finalidades e ensino. Nesse contexto, são produzidos discursos que valorizam a adoção do sociointeracionismo:

> (...) pode-se notar que, de modo predominante, as coleções selecionadas utilizam o sociointeracionismo. As coleções que não buscam apoio explícito nesta abordagem, recorrem à mobilização dos alunos e ao enfoque do espaço vivido, podendo-se dizer que são predominantes na seleção apresentada, os procedimentos que buscam o envolvimento direto do aluno com a aprendizagem (MEC, 2010, p. 18).

Ao tratar dos enfoques metodológicos, o documento reafirma aspectos relacionados ao desenvolvimento de habilidades nos alunos. É possível verificar que os procedimentos e enfoques que estimulam a participação ativa do corpo discente são enunciados que validam a inserção dos conteúdos da Geografia na escola. Por outro lado, a ausência de enfoques metodológicos que mencionem o papel ativo do professor é algo a ser considerado para a compreensão das inclusões/exclusões de enunciados que produzem sentido do ‘bom’ ensino da Geografia, ou seja, das disputas - estas produzidas também em contextos acadêmicos -

sobre daquilo que é próprio desse conhecimento escolar[15].

Com base nessas reflexões, é possível perceber que os discursos produzidos no sentido de legitimar o conhecimento escolar em Geografia se constroem nos enunciados que buscam 'valorizar' o conhecimento escolar, via legitimidade do rigor científico, ao mesmo tempo em que se pautam em enunciados produzidos na lógica de relativizar o 'poder' da ciência. Estes últimos se inserem no contexto de produção discursiva das teorias pedagógicas que buscam valorizar a participação do aluno no processo educativo. O papel do professor nesse processo permanece como algo não dito, o que reforça ainda mais essa negociação de sentidos, já que o aluno passa a ser o centro do processo e o professor teria a função de ser 'portador' do conhecimento científico que legitima o que se ensina na escola

Cabe aqui dialogar com Rocha (2008), autora que traz contribuições interessantes sobre esta questão do papel do professor em textos sobre o ensino. Ao analisar os textos dos livros didáticos voltados aos professores, isto é, a seção 'Manual do Professor', obrigatória para os livros participantes do PNLD, a autora percebe que os sentidos de trabalho docente presentes nestes textos são carregados da ideia de subalternidade do conhecimento escolar em relação ao científico. Estes discursos, segundo a autora, atuam na construção da noção de qualidade do ensino e, em um complexo processo, produzem um sentido de desvalorizar os professores que não investem em uma formação acadêmica avançada além da graduação. Além disso, o papel do professor é construído discursivamente nos textos em cruzamentos com sentidos construídos nas produções acadêmicas da Pedagogia.

[15] Os enunciados que valorizam a centralidade do fazer cotidiano na escola encontram ressonância nas teorizações curriculares dos anos de 1990, quando "tanto a centralidade da prática dos sujeitos que vivem o cotidiano escolar quanto a ideia de que a formação se processa por intermédio da articulação, em forma de tecido, de várias esferas" (LOPES, 2010, p. 24) tornam-se conceitos importantes, caracterizando a noção de currículo em rede. A argumentação principal desta vertente teórica desloca o foco das discussões específicas sobre o currículo e passam a incluir temas ligados à crise do mundo moderno. Neste movimento, os currículos passam a ceder espaço para outros saberes, diversos à lógica científica, já que esta última está intimamente ligada à modernidade, agora colocada em questão. Ver mais em LOPES, 2010.

Entendo que as percepções apontadas por Rocha (2008) corroboram a afirmação sobre as ambiguidades constitutivas dos discursos sobre a escola. Isto fica evidente quando, no texto do Guia do PNLD, é possível notar, ainda que timidamente, a constituição de enunciados voltados à valorização do professor. A própria existência da seção 'Manual do Professor' é um enunciado que convoca a participação dos professores no processo. Porém, na superfície dos textos, é possível perceber que o papel do professor vai sendo definido em uma trama discursiva em que, ao mesmo tempo, o ensino deve ser focado no aluno e há uma supremacia do conhecimento científico. Entendo que o lugar do professor é, nesses textos, um não-dito definido por diversos enunciados que, de alguma forma, colocam em questão o seu valor e sua autonomia. Por esta razão, defendo ser este um espaço de luta interessante para se pensar as questões do ensino.

Além do texto do guia do PNLD, a relação entre a lógica da coerência científica e os discursos pedagógicos pode ser vista, é claro, nos próprios textos dos livros didáticos. É possível perceber que a preocupação com o rigor científico em partes dos textos nas quais se explicitam certos conceitos caros à ciência Geográfica. A mescla destes conteúdos com o discurso pedagógico, de forma preocupada em dar sentido ao mundo do aluno, é evidente. É o caso, por exemplo, do texto encontrado no capítulo inicial do livro do sexto ano (CA.L1) no qual é apresentado o conceito de espaço geográfico:

> A Geografia preocupa-se em compreender a maneira e os motivos pelos quais a sociedade transforma o espaço terrestre em espaço geográfico. Da mesma forma, procura entender como os diversos processos e fenômenos naturais (a transformação do relevo e dos solos, as variações climáticas, a cheia e a vazante dos rios etc.) modificam as paisagens e de que maneira podem interferir nas atividades humanas.
>
> A Geografia também nos auxilia a desvendar as relações existentes entre os seres humanos, que se apresentam, por exemplo, nas diferentes formas de trabalho, nas desigualdades sociais (poucos ricos, muitos pobres) ou nas tradições culturais.[16]

[16] Geografia espaço e vivência: o espaço geográfico mundial 6º ano. Levon Boligian et al, São Paulo: Atual, 2009 p. 20

Neste trecho, é possível identificar alguns elementos interessantes para pensar a articulação entre o conhecimento científico e os discursos pedagógicos. Verifico que, na definição do objeto de estudo da Geografia apresentado no texto, é produzido o enunciado que traz a afirmação da Geografia como uma ciência que busca a integração entre os aspectos físicos e humanos, ao mesmo tempo em que se dá ênfase à importância das questões sociais e suas consequências humanas. Além do trecho destacado acima, muitos outros textos trazem este enunciado, como por exemplo o título da seção (CB.L1, p. 101) "As relações entre os elementos naturais e culturais nas paisagens".

A questão da integração dos aspectos físicos e humanos constitui um amplo debate na Geografia como ciência, que está ligado à sua própria identidade. De forma breve, vale a pena apresentar este debate. Ele se constitui, por um lado, pelo fato de que, uma vez que há a pretensão de tratar de fenômenos tanto físicos quanto humanos, fica colocado o desafio de operar com bases teóricas muito distintas, muitas vezes não associáveis (GOMES, 1996). Por outro lado, abrir mão da integração é abdicar de sua unidade, pois as 'coisas' separadamente já pertencem a outras ciências.

Afirmo a atualidade deste debate quando percebo que o conflito gerado pela necessidade de localizar a Geografia como saber pertencente às ciência humanas ou físicas é, ainda hoje, perceptível em textos diversos. Rocha (2012, 2013) traz mais uma evidência disto quando investiga a matriz de referência dos conteúdos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A autora percebe que, sob o 'rótulo' da Geografia, classificada como ciência humana no documento analisado, estão contidos conteúdos cujos conhecimentos que veiculam são oriundos das 'ciências duras'. Ela chama a atenção para como é curioso perceber que assuntos como "os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo" são associados à área humana. A autora destaca como este fato contribui para perceber a condição política da disciplina escolar.

> Classificados como conteúdos consagrados da Geografia Física (cuja história nos diz que como saber escolar foi concebido sem a percepção do humano e construído pelo binarismo, natureza versus sociedade), tais saberes são qualificados e organizados como "objetos de conhecimento" da área humana. Esta afirmativa, fundamentada na concepção de disciplina escolar com condição política, sublinha mais uma evidência de que sob o discurso da competência, há permanências curriculares que são garantidas justamente por reivindicações de grupos políticos que configuram as disciplinas. (ROCHA, 2012, p. 18)

A afirmação do conceito de espaço geográfico como conceito que serve à integração físico-humana nos livros didáticos deixa clara a presença deste debate do campo científico da Geografia. Nos textos dos livros didáticos, portanto, no discurso do conhecimento escolar, a questão é apresentada, porém, com sentido de 'coisa acabada' e não de um debate. Além disso, como é possível ver na citação da página anterior, o conceito é apresentado aos estudantes em uma linguagem preocupada com a produção de sentidos no cotidiano, o que pode ser verificado pelos exemplos dados entre parênteses e pelas atividades propostas em seguida, nas quais solicita-se aos alunos:

> A Geografia procura compreender fenômenos e processos naturais e sociais, além da interação entre eles. Sabendo o que essa ciência procura investigar, aponte os aspectos de cada cena que podem ser estudados por ela. Troque ideias com os colegas sobre o assunto.[17]

Entendo que a construção do enunciado que afirma a Geografia como ciência de integração no espaço do livro didático pode ser vista como a produção de uma luta no campo discursivo; este tem se configurado como um espaço possível de se produzir tal afirmação com valor de verdade. Trata-se, pois, de uma relação complexa em que o discurso produzido tem afirmado que a ciência autoriza e legitima a presença de certos conhecimentos no âmbito escolar. Isto ocorre ao mesmo tempo em que este espaço – o conhecimento escolar - serve para a fixação de sentidos sobre a ciência Geografia, por meio da articulação destes com os discursos pedagógicos. Isto pode ser visto, por exemplo, com base na ideia de que uma das

[17] Idem.

características do conhecimento escolar, 'pedagogizado', é a preocupação em dar o sentido de verdades exitosas ao conhecimento, distanciando-se da apresentação dos debates internos e questões que fazem parte da lógica de produção dos discursos científicos. Afinal, Popkewitz (2001, p. 35) já chamou atenção para o fato de que, em vez de ser apresentado na forma de em confrontos de paradigmas, o conhecimento na escola tem a forma de "um conteúdo inconteste e claro para as crianças aprenderem ou com eles resolverem problemas." Para ele, "o debate e a luta que produziram o conhecimento disciplinar são encobertos e um sistema de ideias estável é apresentado às crianças".

Aqui, cabe apresentar mais um elemento, de base empírica, para a discussão sobre a integração entre os aspectos físicos e humanos como enunciado do conhecimento escolar em Geografia. Este se torna ainda mais interessante quando se alia à discussão sobre o enfoque regional dos conteúdos. Pude perceber que na coleção de livros que não privilegia as "partes do mundo" como critério para a organização dos conteúdos (CB), há uma maior compartimentação dos temas ligados à geografia física e à geografia humana, isto é, tais assuntos são tratados em capítulos ou seções separadas. O mesmo não ocorre na outra coleção (CA), onde é comum encontrar capítulos que tratem de assuntos de ambas as áreas. Exemplos são diversos, como o capítulo denominado "Continente africano: características naturais, culturais e regionalização" (CA. L3), ou ainda o capítulo "O Sudeste da Ásia", o qual contém itens como "relevo, clima e agricultura" (CA.L3), e buscam integrar aspectos físicos com as atividades humanas.

Com esta constatação, é possível verificar que a abordagem regional se presta mais para reforçar o sentido da Geografia como ciência integradora dos aspectos físicos e humanos. Diferentemente, ao se eleger temas gerais para organizar os conteúdos, há uma separação 'natural' dos assuntos dessas áreas. Isto reforça a leitura de que, ainda que a forma regional tenha sido desvalorizada por discursos críticos, ela é também interessante para a afirmação de

sentidos que se produzem no campo de lutas das ciências. Quero dizer que a forma regional produz sentidos que reforçam o papel integrador da Geografia entre os fenômenos sociais e naturais. Isto pode ser visto como mais um elemento que favorece a sua estabilidade ou a sua força como parte da regularidade deste discurso.

Estes exemplos ressaltam a complexidade da relação entre os discursos científicos e pedagógicos na produção do conhecimento escolar. Por meio dessas análises, posso perceber que o que vem sendo considerado como pertencente ao conhecimento escolar em Geografia é o resultado do processo de articulação discursiva onde a disputa por sentidos toma direções opostas e, eventualmente, conflitantes, o que ressalta a 'agitada' luta no campo discursivo e o olhar para as relações de poder em uma escala microfísica.

Pude verificar, na análise empreendida, que uma percepção aparentemente simples sobre o enunciado que associa o valor de "bom" conhecimento escolar como aquele pautado na ciência geográfica deve ser complexificada quando posta em debate com os enunciados sobre a integração físico-humana da Geografia acadêmica. Neste sentido, o conhecimento escolar pode ser percebido como produzido por meio de lutas por significação que se afirmam em seu espaço de enunciação. O conhecimento escolar é também um lugar de militância dos discursos científicos. A associação com a lógica escolar, em que os discursos pedagógicos são compostos de enunciados que valorizam a simplificação do conhecimento, pode ser entendida como um artifício, uma estratégia discursiva para afirmar, como valor de 'verdades inteiras', aquilo que na academia são 'meias verdades', uma vez que fazem parte de amplos debates. Em outras palavras, considero que no discurso do conhecimento escolar produzem-se 'ditos' que servem às lutas no campo das ciências, ao mesmo tempo em que as produções acadêmicas conferem, discursivamente, legitimidade àquilo que é escolar.

Entendo que o que apresentei nesta seção sobre a relação entre os conhecimentos científicos e os discursos pedagógicos é uma possibilidade de apreensão inicial e simplificada

de um processo complexo que constitui o conhecimento escolar. Nos textos dos livros didáticos, a valorização do conhecimento científico pode ser percebida no entrecruzamento com diversos outros discursos. O que se chama de científico, por exemplo, pode ser pensado como um elemento de grande complexidade quando percebo que os debates acadêmicos ligados às 'crises' da própria ciência geográfica constituem o conhecimento escolar, configurando novos discursos, associando sentidos em uma lógica particular que vai se configurando em meio às produções discursivas deste espaço de enunciação. A presença do conhecimento científico se encontra, também, de forma articulada com os enunciados do saber cotidiano, sobre a valorização dos sentidos utilitários que certos conhecimentos podem trazer para o aluno. De uma forma mais ampla, assumo que as produções científicas se constroem – e são construídas - na relação com as demandas sociais, que produzem discursos sobre a cidadania e posições políticas desejáveis. Nos livros didáticos analisados, a complexa articulação destes discursos é o que constitui a ordem do discurso escolar em Geografia. Pretendo, no próximo capítulo, desenvolver uma análise mais profunda destes processos de articulação discursiva.

CAPÍTULO 5

A ordem do discurso do conhecimento escolar em Geografia

Até aqui, busquei evidenciar a complexidade das relações discursivas que se configuram na constituição do conhecimento escolar em um nível de análise mais geral. Defendi que a Geografia escolar é um discurso que, como qualquer outro, é marcado por uma regularidade, ou seja, é afirmado por meio de relações discursivas em que significados são negociados com algo que dá inteligibilidade aos discursos. A abordagem regional dos conteúdos é afirmada aqui como parte desta regularidade. Além disso, explorei as relações discursivas entre os conhecimentos científicos e pedagógicos e percebi que as ambivalências são características marcantes da produção discursiva, já que foi possível verificar que sentidos aparentemente opostos e excludentes associam-se no jogo discursivo para autorizar novas 'verdades' sobre o ensino desta disciplina.

O que pretendo agora é explorar mais profundamente este jogo discursivo, marcado pelas ambivalências, nos conteúdos que produzem a Geografia escolar; entender como se configura este discurso ao associar enunciados diversos; explorar a interdiscursividade, estando atenta para os ditos e interditos neste processo. Nesta etapa, foco meu olhar nos temas próprios da Geografia tratados nos livros, para suas lógicas de encadeamento e para a diversidade de textos (escritos, imagens, disposição de elementos etc.).

Desta forma, realizo a análise da interdiscursividade do conhecimento escolar em Geografia no item 5.1, onde busco evidenciar que este processo se dá por uma complexa e descontínua negociação de significados, no qual certos temas favorecem a "abertura" ao novo e outros produzem interdições de novos enunciados. Este processo de interdição é melhor desenvolvido na seção 5.2.

5.1- Interdiscursividade no conhecimento escolar em Geografia

O que pertence ao conhecimento escolar em Geografia? Quando faço esta pergunta, estou certa de que a resposta não deve ser dada pelos temas consagrados e tradicionais desta disciplina escolar. Sabe-se que a Geografia trata dos espaços terrestres, do conhecimento sobre os aspectos naturais e humanos, sobre as relações campo-cidade, sobre a hidrografia e o relevo, sobre a população, sobre os mapas e muitos outros temas. O que me interessa ao questionar esta relação de pertencimento é justamente indagar sobre **como** estes temas produzem este discurso; indagar, buscar reconhecer que enunciados tem produzido significados sobre estes temas e, nesse processo, que ambiguidades são produzidas e afirmadas neste espaço enunciativo; que enunciados se produzem e se fixam neste contexto de produção discursiva. Estou, assim, atenta para o fato de que, nas relações discursivas, ocorrem interdições e legitimações as quais devem ser compreendidas. Inspirada por estas indagações, analisei os textos dos livros didáticos.

Em uma primeira aproximação, foi possível perceber que os temas de ensino da Geografia tem sido construídos em uma evidente articulação com os enunciados do discurso econômico. Ainda ao largo, isto pode ser verificado quando observo a marcante presença de assuntos ligados à produtividade econômica dos espaços; a valorização da descrição das atividades econômicas; as relações de trabalho; a organização/divisão dos países em grupos econômicos. Além disso, o sentido de desenvolvimento utilizado pode ser claramente associado ao desenvolvimento econômico.

Percebo que este viés, o qual vem sendo marcante na constituição do conhecimento escolar em Geografia, tem sido articulado a enunciados críticos quando é associado a temas tradicionais do ensino de Geografia. É por meio do discurso econômico, que se associa aos assuntos tradicionalmente pertencentes à Geografia escolar, que temas ligados às questões sociais, às desigualdades inerentes às sociedades capitalistas têm sido tratados no âmbito do

discurso da Geografia escolar. Esta constatação pode ser exemplificada quando se observam os capítulos que tratam de temas ligados aos processos sociais visando à compreensão da produção do espaço, como é o caso dos capítulos 2 "Os espaços da produção" e 3 "Os espaços da circulação" (CA.L1). Posso perceber pela presença de um tópico denominado "Consumo e desigualdades sociais" que há uma valorização da reflexão a respeito das consequências das injustiças econômicas do capitalismo. O mesmo observo na pergunta-título da seção complementar (CB.L1): "Por que tantas pessoas ganham tão pouco em nosso país?"

O discurso econômico é também aquele que dá nexo ao capítulo sobre "O espaço rural brasileiro" (CA.L2). Nele, os aspectos tratados são relativos ao nível tecnológico, à produção agropecuária, ao aumento da produtividade ou ao subaproveitamento econômico de certas áreas. A valorização da produtividade econômica pode ser também percebida no capítulo intitulado "A modernização da agropecuária e o aumento da produtividade no campo brasileiro" (CB.L2) , onde se destaca que:

> A utilização de técnicas mais avançadas vem possibilitando que as lavouras tornem-se mais produtivas, isto é, que tenham uma produção maior utilizando uma mesma área de cultivo. Por exemplo, no início da década de 1980, um hectare de soja plantado no Brasil rendia em média 1,6 tonelada. Hoje em dia, nesse mesmo hectare de terra, colhem-se cerca de 2,8 toneladas de soja.
>
> Esse aumento de produtividade no campo vem permitindo um crescimento significativo na produção de gêneros agrícolas e pecuários, ampliando cada vez mais o papel de destaque que a agricultura sempre ocupou na economia brasileira.[18]

Percebo que a presença de alguns enunciados reforçam o discurso econômico nos textos, como o citado acima, quando fica evidente, por exemplo, que a noção de produtividade é claramente associada à produtividade econômica. Ressalto que algo não dito produz sentidos, uma vez que revela a interdição de outros significados. Quero dizer que a ideia de produtividade está ligada a algo positivo e a ausência da preocupação em esclarecer

[18] Projeto Radix: geografia 7º. Ano. Pires & Bellucci. São Paulo. Sipione, 2009

que se trata da produtividade econômica revela um sentido em que se naturaliza esta como sendo a forma ‘universal’ de produtividade. Ressalto que, em outras configurações discursivas, os avanços da técnica poderiam estar ligados, por exemplo, à produtividade cultural, ambiental, ou social, mas nos textos analisados a produtividade econômica está colocada como **a** [única] produtividade.

Nessa direção, ao observar estes textos, alguns questionamentos emergem quando percebo que certas formas enunciativas como estas podem aparentemente ser naturalizadas quando se configuram como temas tão tradicionais da disciplina escolar Geografia. Considero importante destacar que, ao fazer um esforço de pensar sobre este exemplo, sugiro que espaço rural brasileiro poderia ser, em outros contextos discursivos, associado, por exemplo, a temas como a percepção das populações rurais sobre o processo de divisão de terras, a interferência dos aspectos climáticos nas condições ideais nas lavouras, as formas de plantio possíveis, em diferentes partes do Brasil, a diversidade natural e o potencial da diversificação das atividades rurais, as populações tradicionais no espaço rural etc. No entanto, o que vem se configurando como hegemônico no discurso da Geografia escolar é o aspecto econômico. Posso perceber, assim, que os discursos científicos da Geografia, os conhecimentos do cotidiano típicos do espaço escolar, entre outros, vem se articulando em uma cadeia intertextual com enunciados que valorizam os sentidos econômicos dos processos sociais tratados pela Geografia. Isto pode ser percebido quando nos espantamos (para usar uma expressão de Foucault) diante do que está dito; é preciso estranhar e duvidar daquilo que está colocado na ordem do discurso (FOUCAULT, 1996).

A constituição do discurso escolar da Geografia em articulação com o discurso econômico pode ser percebida nos diferentes níveis de análise empreendidos. No texto dos livros (CA.L3), é possível verificar aspectos interessantes para este debate. Um deles se refere justamente à questão de se organizar os conteúdos de acordo com regiões. No texto,

inicialmente, são apresentadas diversas maneiras possíveis de se regionalizar como uma forma de justificar a escolha daquela que será utilizada naquela obra, qual seja, o nível de desenvolvimento econômico dos países. Isto significa que os países encontram-se agrupados de acordo com o nível de desenvolvimento econômico. Entendo esta constatação como mais uma 'pista' interessante para pensar a relação entre os enunciados que constituem este conhecimento. Mais do que isto, esta configuração pode ser vista como um enunciado, o que me leva a buscar compreender sua existência neste meio discursivo: de que forma a presença do critério econômico constitui um enunciado que valoriza a economia como elemento diferenciador/homogeneizador[19] do espaço?

Explorando a análise dos textos, entendo que esta opção pela regionalização baseada no desenvolvimento econômico é, por um lado, mais um dos elementos que evidencia a incorporação do discurso crítico e econômico nos conhecimentos escolares. Destaco que, por outro lado, ele se configura de maneira associada à forma regional a qual parece estar sendo legitimada pelos enunciados que afirmam a especificidade do conhecimento escolar, ressaltando suas finalidades, conforme foi destacado na seção anterior. Foucault (2010) me ajuda a entender esta articulação entre estabilidade/mudança pela via da regularidade do discurso. Defendo que a organização regional é um elemento que constitui a regularidade deste discurso. A interlocução, isto é, a relação interdiscursiva do conhecimento escolar em Geografia com o discurso econômico se faz de forma que este último passa a fazer parte da ordem deste discurso.

Em um trecho do texto (CA.L3), fica claro que a presença do critério econômico de divisão regional favorece o destaque das desigualdades produzidas pelo capitalismo,

[19] Refiro-me à ideia de que o capitalismo globalizante, ao mesmo tempo em que permite que o mundo se integre e se homogeneíze por meio das redes tecnológicas e fluxos de mercadorias, aprofunda diferenças sociais e econômicas entre os países, fixando suas posições de dominantes e subalternos.

separando os países do mundo de acordo com o nível de desenvolvimento e, indiretamente, pelo grau de submissão ao grande capital. No texto, é explicitado que:

> O nível de desenvolvimento é um dos melhores critérios para regionalizar o espaço geográfico do globo, pois permite identificar as diversas características socioeconômicas de cada país, bem como as grandes diferenças existentes entre as nações, o que possibilita traçar um perfil mais preciso da realidade mundial.[20]

O trecho anterior destaca mais um aspecto interessante para esta análise, pois fica claro que a expressão "a realidade mundial" se refere à realidade econômica e não a realidade cultural ou natural, por exemplo. Aqui, a ausência de uma especificação deixa claro que o discurso que valoriza a desigualdade (consequência do capitalismo industrial) é o que é "autorizado" a ser dito neste contexto. Logo em seguida, é esclarecido o significado dos temos desenvolvimento e subdesenvolvimento, quando fica explícito se tratar do desenvolvimento industrial. Percebe-se, assim, claramente, a predominância do discurso econômico como norteador dos conteúdos geográficos.

É interessante, neste ponto, considerar as diferenças de organização dos conteúdos presente nas duas coleções analisadas. Lembro que, conforme apresentado no capítulo anterior, elas se diferem neste aspecto, já que uma delas (CA) distribui os conteúdos ou temas geográficos de acordo com 'partes do mundo', isto é, continentes ou países (por exemplo, 'África', 'Ásia', 'Oriente Médio', 'América Latina'); e a outra (CB) utiliza como critério de organização grandes temas, tais como 'sociedade e meio ambiente', 'territórios e fronteiras', 'geopolítica no mundo globalizado'. Essas diferenças, no entanto, abarcam semelhanças que me permitem pensar sobre a questão dos enunciados econômicos valorizados neste contexto discursivo.

[20] Geografia espaço e vivência: o espaço geográfico mundial 8º ano. Levon Boligian et al, São Paulo: Atual, 2009 p. 71

Em ambas as coleções, o discurso econômico é evidentemente presente, quando combinado com os temas geográficos. Há textos que trazem igualmente a noção de que o critério econômico seja o mais adequado para se promover regionalizações. Um deles foi destacado na citação acima (CA). Embora não destine capítulos ou seções específicas para tratar de países ou continentes, a Coleção B (CB) apresenta módulos denominados "O mundo subdesenvolvido" e " O mundo desenvolvido", o que evidencia uma menção à lógica regional de utilização de critérios espaciais para dividir áreas. Essas áreas, no entanto, não são exatamente contíguas, mas sim unidas pela condição econômica. Neste enunciado, a 'região' está contingencialmente expressa pela palavra 'mundo', o que me permite associá-la a outros significados.

Considero que este dito reverbera significados ligados às próprias teorizações sobre os fenômenos geográficos, como é o caso da globalização. Esta última produz enunciados que associam a mundialização dos processos econômicos e produtivos e o redimensionamento dos limites políticos. Entendo que, ao se dizer 'mundo desenvolvido' e 'mundo subdesenvolvido', são mobilizados sentidos que questionam a organização por países (considerada tradicional) ao mesmo tempo em que se imprime uma lógica inovadora, associada aos significados ligados à globalização. No entanto, a divisão proposta parece promover uma outra lógica para a regionalização, desta vez menos associada a divisões políticas e mais associada aos fenômenos econômicos. Quero dizer que, ao se organizar temas diversos em assuntos ligados ao nível de desenvolvimento econômico, o que se apresenta é uma outra lógica de regionalização.

Em suma, é possível verificar que, enquanto na coleção A (CA) o nível de desenvolvimento econômico é usado como critério para separar **grupos de países e/ou continentes**, a partir dos quais os conteúdos se organizam, na coleção B (CB), este mesmo critério é usado para separar **temas** a partir dos quais os conteúdos se organizam. Desta forma,

embora a coleção B apresente uma lógica que explicitamente produz enunciados que negam a organização clássica regional, é possível perceber que o discurso econômico vem se associando aos textos geográficos, produzindo significados que também reforçam certas tradições, na medida em que ressignificam lógicas de regionalização.

Na coleção B (CB), onde o enunciado que nega a configuração clássica dos conteúdos está presente, foi possível observar um aspecto interessante para entender os arranjos que dão nexo aos conteúdos. Em tais livros, é comum encontrar recortes espaciais típicos dos arranjos regionais (países e continentes específicos) localizados em textos marginais, isto é, em seções complementares. Ao final dos capítulos, há seções denominadas *Algo a mais* e *Lendo textos*, onde há, muitas vezes, estudos de caso nos quais se abordam questões regionais. Ali foi possível encontrar textos voltados a explorar situações que envolvem conteúdos organizados a partir do recorte espacial: "Alemanha: divisão e reunificação de um território"; "Cenário geopolítico da CEI: espaço de tensões e conflito"; "Porto de Roterdã, porta de entrada e saída da Europa" , "China" (CB.L4), "Técnica e transformação da paisagem: a irrigação no deserto de Sonora, na Califórnia, Estados Unidos", (CB.L3). Percebo, assim, que os conteúdos tratados de forma tipicamente regional não foram excluídos categoricamente desta coleção de livros, cuja organização dos temas produz enunciados que buscam romper com uma forma tradicional. Diferentemente, estes vão assumindo outras posições, o que mostra uma negociação em torno da legitimação de sentidos no interior das práticas discursivas. A presença destes enunciados, mesmo em posições marginais, revelam uma maneira de negociar significados na regularidade do discurso ao mesmo tempo em que se introduz uma inovação.

Além disso, a linguagem presente nessas seções secundárias é diferente daquela marcada pelas extensas descrições. Estas são seções onde há textos retirados de outras fontes ou mídias. Desta forma, é possível perceber que, com frequência, conteúdos ligados à Geografia são apresentados na forma de textos jornalísticos ou de artigos científicos. Pude

perceber, assim, que nesta coleção de livros na qual a lógica regional é 'negada', há interessantes articulações que me permitem ver que as marcas tradicionais estão mescladas com outros discursos, que se enunciam de formas variadas, produzindo novos significados. A abordagem regional, caracterizada pelo privilégio ao recorte espacial, não foi abandonada nestes livros; ela foi distribuída em textos complementares, e, portanto, colocada em uma posição de menor evidência. Além disso, apresenta-se por meio de textos produzidos em outros espaços discursivos, como a mídia impressa. Entendo que estas opções constituem enunciados que evidenciam uma 'vontade de inovação'. Ressalto, ainda, que a presença de textos diversos, como as reportagens de jornais e revistas, associa-se à ideia de aproximação com a realidade dos alunos e do compromisso em tratar das atualidades. Portanto, a abordagem regional nos livros de Geografia, bem como as alternativas a ela, se se constituem discursivamente em uma complexa negociação de significados.

A construção de um outro nexo, tal como o presente na coleção B, é associado a um sentido inovador nos textos do Guia do Livros Didático (PNLD 2011). Neste mesmo documento, também é possível perceber a valorização dos critérios econômicos para a divisão regional. Aqui cabe reflexão a partir do que Popkewitz (2001) chamou de formação de "duplos" nos discursos analisados. O referido autor explica que o duplo seria a composição de pares binários que funcionam como mecanismos discursivos para validar certos sentidos na regularidade dos discursos. Considero que este conceito seja interessante para pensar esta questão. A tradição regional, que organiza descrições de acordo com 'partes do mundo' e é discursivamente associada a uma forma ultrapassada, vai sendo combinada com o discurso econômico e com a linguagem jornalística, o que produz significados ligados à inovação. Desta forma, entendo que o discurso econômico, de maneiras diversas, vai investindo de novos enunciados os conteúdos e, aparentemente, dando um caráter positivo àquilo que é ultrapassado. O discurso econômico associa-se aos sentidos críticos, que pautam a questão das

desigualdades, e assim, em uma nova configuração, vai mantendo aquilo que é considerado ultrapassado – a tradição regional – na ordem do discurso. A força desta regra discursiva é construída em associação aos enunciados pedagógicos, que a associam a uma certa adequação didática, uma vez que oferece um nexo eficiente para organizar os conteúdos de forma que faça sentido para os alunos.

A valorização dos sentidos econômicos pode ser verificada em inúmeros outros exemplos nos textos dos livros analisados. Muitas vezes, estes se encontram mesclados aos sentidos ligados às finalidades do ensino, que valorizam a aproximação dos conteúdos com a realidade dos alunos. Este é o caso do Capítulo 11 (CA.L1) *"*Os recursos da litosfera e sua importância para a sociedade*"*. Neste caso, a importância para a sociedade é destacada em seu sentido econômico (o solo e a produção de alimentos, o aproveitamento das rochas e dos minerais). Entendo que, ao tratar desses temas destacando o seu aproveitamento econômico, esses textos produzem um sentido de aproximar fenômenos físicos à realidade dos alunos. Afinal, nesses textos é clara uma preocupação em mostrar ao leitor que os solos e rochas servem para coisas que estão presentes em seu dia-a-dia. Além disso, de certa forma, o discurso econômico e utilitarista dos recursos naturais está presente na constituição de enunciados ligados ao ensino de áreas afins ao conhecimento a Geografia como a Pedologia[21].

Em outros trechos, é possível constatar que o discurso econômico se associa ao viés crítico, produzindo sentidos que questionam as desigualdades e a supremacia do grande capital. Isto pode ser evidenciado, por exemplo, no título de um capítulo (CB.L3): "A supremacia econômica e tecnológica do mundo desenvolvido". Este título é uma chamada para o desenvolvimento de textos que trazem a ideia de concentração da riqueza, do capital e da técnica no mundo. Muitas vezes, tais enunciados são constituídos por uma linguagem bastante especializada da economia. Tanto é assim que, se retirados de seus contextos, os

[21] Pedologia é o estudos dos solos.

referidos textos dificilmente seriam associados a livros didáticos de Geografia:

> A grande e acirrada concorrência no mercado global contribui para outra tendência mundial: a formação de gigantes impérios empresariais e, consequentemente, a concentração cada vez maior do poder econômico nas mãos de um pequeno número de pessoas. Esse fato vem se concretizando por meio das chamadas megafusões, quando grandes corporações decidem unir os seus capitais e formar uma única empresa ou, ainda, quando uma empesa de grande porte adquire o controle acionário de outra imensa corporação.[22]

É possível, assim, entender que o conhecimento escolar em Geografia produz significados que favorecem a leitura do mundo pelo viés econômico. Claramente associados às ideias críticas, estes enunciados tem se fixado neste discurso por meio de associações discursivas com certas formas tradicionais. Isto pode ser verificado quando percebemos que outros critérios passam a ser utilizados para organizar os temas geográficos. Em alguns momentos, as mesclas de sentidos ficam evidentes; em outros, há claramente o predomínio de uma linguagem que traz enunciados fortemente pautados em um outro discurso (como se vê no fragmento acima). Esta constatação reforça ainda mais a percepção de que as lutas no campo discursivo são descontínuas, ambíguas e assimétricas.

Além disso, as constatações descritas até aqui favorecem a abertura do debate acerca da complexidade das produções discursivas no espaço escolar, permitindo o questionamento sobre a afirmação da intencionalidade crítica. Retomo aqui a assertiva de que os questionamentos produzidos no movimento acadêmico crítico têm entrado na escola evidentemente pela via do discurso econômico, com o objetivo de debater justamente este enunciado. Percebo que, servindo à necessidade – discursivamente produzida – de que a Geografia escolar deve tratar de questões comprometidas com a consciência sobre as desigualdades geradas pelo capitalismo, enunciados que valorizam a produtividade econômica como a principal 'medida' de desenvolvimento vão sendo inseridos no discurso. Chamo a

[22] Geografia espaço e vivência: o espaço geográfico mundial 8º ano. Levon Boligian et al, São Paulo: Atual, 2009 p. 56

atenção para o fato de que esta ‘verdade’ (de que a produtividade econômica é a forma correta de medir potenciais) é um dos enunciados que as vertentes críticas anunciam questionar quando chamam a atenção para as consequências humanas dos avanços econômicos. Quero, assim, dizer que o conhecimento escolar em Geografia é composto por enunciados que se associam aos significados que produzem críticas ao capitalismo, ao mesmo tempo em que ajudam a produzir mentalidades nas quais se imputam sentidos positivos à lógica de produtividade capitalista.

Ao verificar isto, reconheço estabelecer um diálogo com o que Ferreira (2013b) pôde perceber ao analisar a produção de discursos sobre a relação entre ciência e cultura em trabalhos recentes da área de ensino de Biologia. Com base em Popkewitz (2001), a autora destaca “que tais relações têm sido elaboradas em meio à relação de um par binário que, ao mesmo tempo em que assume a ciência como produção cultural, vai definindo e diferenciando a cultura como o outro dessa relação” (FERREIRA, 2013b, *no prelo*). Ela destaca que, em um dos polos desse par binário, os enunciados produzem um significado de ciência como produção cultural; no outro polo, a ciência permanece sendo definida por uma oposição à cultura. Esta percepção ajuda a construir minha análise, uma vez que, como destaquei há pouco, no caso dos enunciados do discurso econômico no conhecimento escolar em Geografia, percebo que ao mesmo tempo em que eles afirmam aspectos que questionam os efeitos sociais do capitalismo, veiculam sentidos em que o desenvolvimento (o qual tem valor positivo) é pautado eminentemente em valores capitalistas.

A ênfase no aspecto econômico vem sendo construída também por meio de associações a outros enunciados que produzem, no conhecimento escolar em Geografia, sentidos ligados à consciência crítica e cidadã pela via da articulação com o discurso ambiental. Isto fica evidente em um texto dos livros analisados (CA.L1), reproduzido na **figura 1.** Esta é uma página do livro seguinte à seção em que se apresentam as formas de

aproveitamento econômico dos recursos minerais, ressaltando a sua importância para a sociedade e a sua variada utilização em situações cotidianas. O texto em questão traz informações sobre o esgotamento dos minérios, caso a exploração se mantenha no ritmo atual. Este é o 'gancho' para se apresentar os materiais alternativos e as práticas de reciclagem e reaproveitamento nas cadeias produtivas. Ao final, há questões que convidam os alunos a se inserir nestes processos.

Vejo aqui que o tema geográfico é dado pela exploração dos recursos minerais. No conhecimento escolar, este tema se configura discursivamente em um entrecruzamento com o discurso econômico, quando a ênfase é construída sobre o seu aproveitamento nas atividades humanas. O discurso, de viés pedagógico, que produz enunciados sobre a participação ativa dos alunos e a questão ambiental, constitui situações em que, em um entrelaçamento com a lógica econômica ligada à exploração dos minérios, constrói o discurso do conhecimento escolar em Geografia. Sendo assim, percebo neste texto a presença de enunciados que atendem a demandas sociais ligadas à sustentabilidade dos ambientes terrestres que se articulam com a sustentabilidade do sistema capitalista, construindo uma reflexão crítica sobre o que foi anteriormente apresentado (a exploração econômica dos minerais). Isto é enunciado de maneira articulada com certos discursos que associam os objetivos da educação a conquistas atitudinais por parte dos alunos.

Este é um exemplo da articulação de enunciados que se repete muitas vezes nos textos analisados. A associação entre os enunciados econômicos, ambientais e pedagógicos se apresentou como uma forma recorrente de articulação discursiva no conhecimento escolar em Geografia. Só para citar mais alguns exemplos, nos títulos de capítulos ou seções dos textos é

O esgotamento das jazidas

Há aproximadamente dois séculos, com o constante desenvolvimento de técnicas de extração, os minérios e os recursos energéticos fósseis vêm sendo retirados da natureza em grande quantidade. A maioria desses recursos não é renovável; por isso, se a exploração continuar no ritmo atual, muitos deles poderão se esgotar em poucas décadas.

O gráfico abaixo mostra a duração estimada de alguns minérios de acordo com o consumo e as reservas disponíveis atualmente no mundo.

Wilson Teixeira et. al. *Decifrando a Terra*. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.

Reutilização e reciclagem

Embora vários recursos minerais não renováveis possam se esgotar em poucas décadas, novas tecnologias já permitem a substituição de muitos deles por materiais alternativos, como borrachas e fibras sintéticas. Além disso, muitos desses recursos podem ser reutilizados pela sociedade. Por isso, atualmente é comum vermos em diversos produtos o símbolo usado para indicar que é possível sua reciclagem (observe o símbolo).

O vidro, na natureza, demora cerca de 4 mil anos para se decompor. Entretanto, é um dos produtos que pode ser reutilizado e reciclado pela sociedade. Praticamente todos os produtos feitos com vidro podem ser reciclados: garrafas, frascos, copos, embalagens em geral, etc.

Observe o esquema ao lado. Ele mostra um ciclo de reciclagem e reaproveitamento do vidro.

Como você pode contribuir para o processo de reaproveitamento e reciclagem do vidro? E de outros produtos que podem ser reciclados?
Converse com os colegas sobre isso.

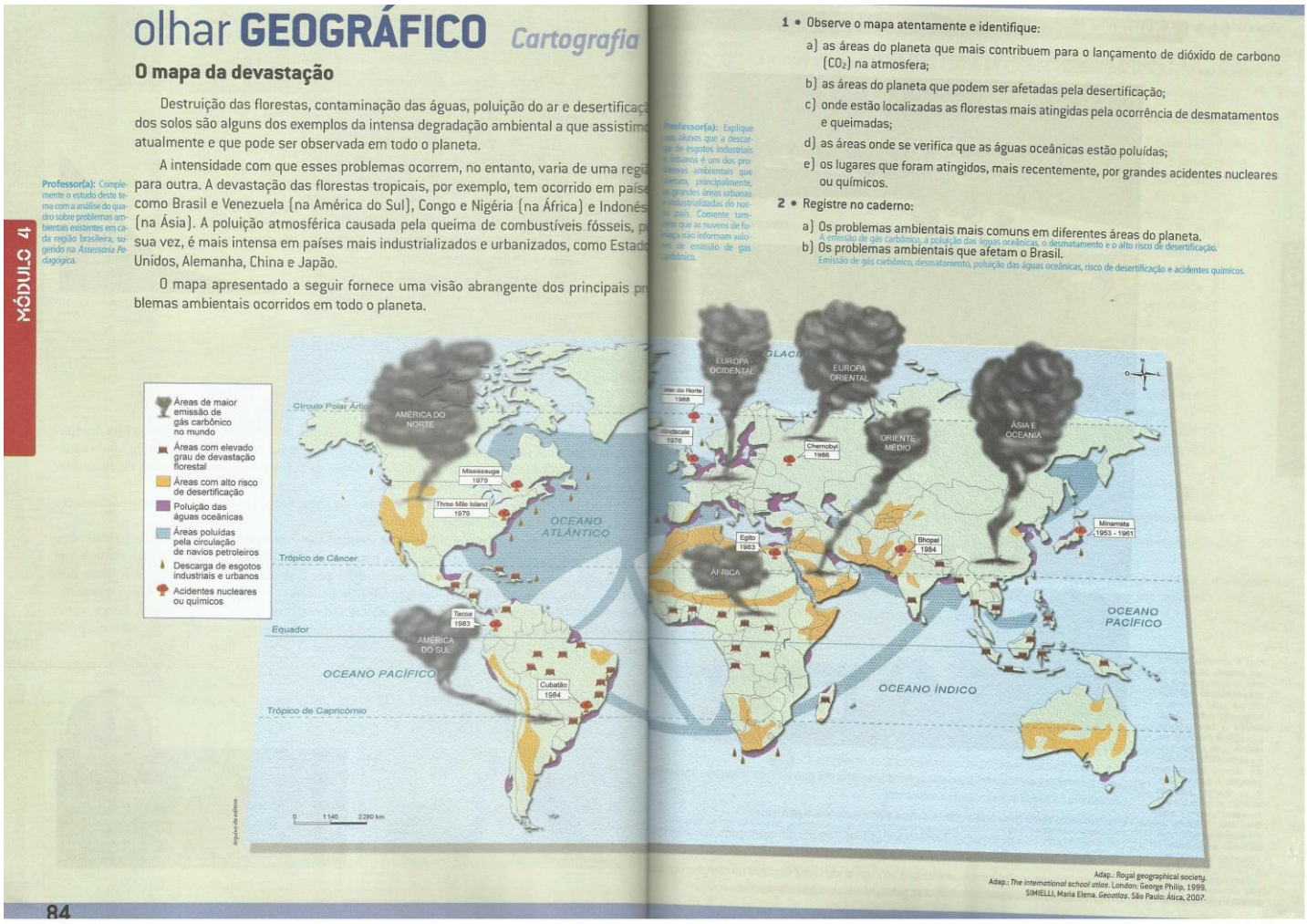
Ver sugestão de texto complemementar no caderno **Orientações ao professor**, referente a esta página.

Figura 1

possível encontrar: “O aproveitamento e a escassez dos recursos naturais” (CB.L1); “Natureza: fonte de recursos ou de vida?” (CB.L1); “Recursos naturais, recursos econômicos e matérias primas” (CA.L1); “A intensa transformações das paisagens e a degradação ambiental do Centro-Sul” (CB.L2), “Sociedade, consumo e questão ambiental” (CB.L3); “ As transformações do espaço e os problemas ambientais” (CA.L3).

A questão ambiental, no interior do discurso da disciplina escolar Geografia, associa-se às questões econômicas, reforçando o caráter crítico. Desta forma, os temas da Geografia vão sendo apresentados em forma de questões ambientais que pautam temas da atualidade. Ao mesmo tempo, são mobilizados sentidos sobre a desigualdade no mundo e atendendo às demandas da formação de um pensamento crítico nos alunos. Na figura 2, é possível compreender esta associação. Trata-se de um mapa que mostra a emissão de gases poluentes em diferentes países. As questões propostas e as informações escritas provocam reflexões no sentido de se pensar a desigualdade econômica e sua relação com os problemas ambientais em nível planetário.

O discurso ambiental encontra-se em associações diversas com enunciados presentes no conhecimento escolar em Geografia. Além da intensa articulação com os discursos econômicos, o viés ambiental se articula com a questão da cidadania; com demandas sociais atuais, veiculando, por exemplo, o discurso da sustentabilidade e das alterações climáticas globais, e com os eventos cotidianos, fazendo a aproximação com a realidade dos alunos e remetendo a mudança de atitudes individuais e coletivas.



MÓDULO 4

olhar GEOGRÁFICO *Cartografia*

O mapa da devastação

Destruição das florestas, contaminação das águas, poluição do ar e desertificaçã dos solos são alguns dos exemplos da intensa degradação ambiental a que assistim atualmente e que pode ser observada em todo o planeta.

A intensidade com que esses problemas ocorrem, no entanto, varia de uma regiã para outra. A devastação das florestas tropicais, por exemplo, tem ocorrido em país como Brasil e Venezuela (na América do Sul), Congo e Nigéria (na África) e Indonés (na Ásia). A poluição atmosférica causada pela queima de combustíveis fósseis, p sua vez, é mais intensa em países mais industrializados e urbanizados, como Estad Unidos, Alemanha, China e Japão.

O mapa apresentado a seguir fornece uma visão abrangente dos principais pr blemas ambientais ocorridos em todo o planeta.

Professor(a): Complemente o estudo deste tema com a análise do quadro sobre problemas ambientais existentes em cada região brasileira, sugerido na Assessoria Pedagógica.

Professor(a): Explique aos alunos que a descarga de esgotos industriais e urbanos é um dos problemas ambientais que afetam, principalmente, as grandes áreas urbanas e industrializadas do nosso país. Comente também que as nuvens de fumaça não informam valores de emissão de gás carbônico.

1 • Observe o mapa atentamente e identifique:

a) as áreas do planeta que mais contribuem para o lançamento de dióxido de carbono (CO_2) na atmosfera;

b) as áreas do planeta que podem ser afetadas pela desertificação;

c) onde estão localizadas as florestas mais atingidas pela ocorrência de desmatamentos e queimadas;

d) as áreas onde se verifica que as águas oceânicas estão poluídas;

e) os lugares que foram atingidos, mais recentemente, por grandes acidentes nucleares ou químicos.

2 • Registre no caderno:

a) Os problemas ambientais mais comuns em diferentes áreas do planeta.
A emissão de gás carbônico, a poluição das águas oceânicas, o desmatamento e o alto risco de desertificação.

b) Os problemas ambientais que afetam o Brasil.
Emissão de gás carbônico, desmatamento, poluição das águas oceânicas, risco de desertificação e acidentes químicos.

Áreas de maior emissão de gás carbônico no mundo
Áreas com elevado grau de devastação florestal
Áreas com alto risco de desertificação
Poluição das águas oceânicas
Áreas poluídas pela circulação de navios petroleiros
Descarga de esgotos industriais e urbanos
Acidentes nucleares ou químicos

Círculo Polar Ártico
Trópico de Câncer
Equador
Trópico de Capricórnio
AMÉRICA DO NORTE
AMÉRICA DO SUL
EUROPA OCIDENTAL
EUROPA ORIENTAL
ORIENTE MÉDIO
ÁSIA E OCEANIA
ÁFRICA
OCEANO ATLÂNTICO
OCEANO PACÍFICO
OCEANO ÍNDICO
Mississauga 1979
Three Mile Island 1979
Tacoa 1983
Cubatão 1984
Mar do Norte 1988
Windscale 1976
Chernobyl 1986
Egito 1983
Bhopal 1984
Minamata 1953 - 1961
0 1140 2280 km

Adap.: Royal geographical society. *The international school atlas*. London: George Philip, 1999.
SIMIELLI, Maria Elena. *Geoatlas*. São Paulo: Ática, 2007.

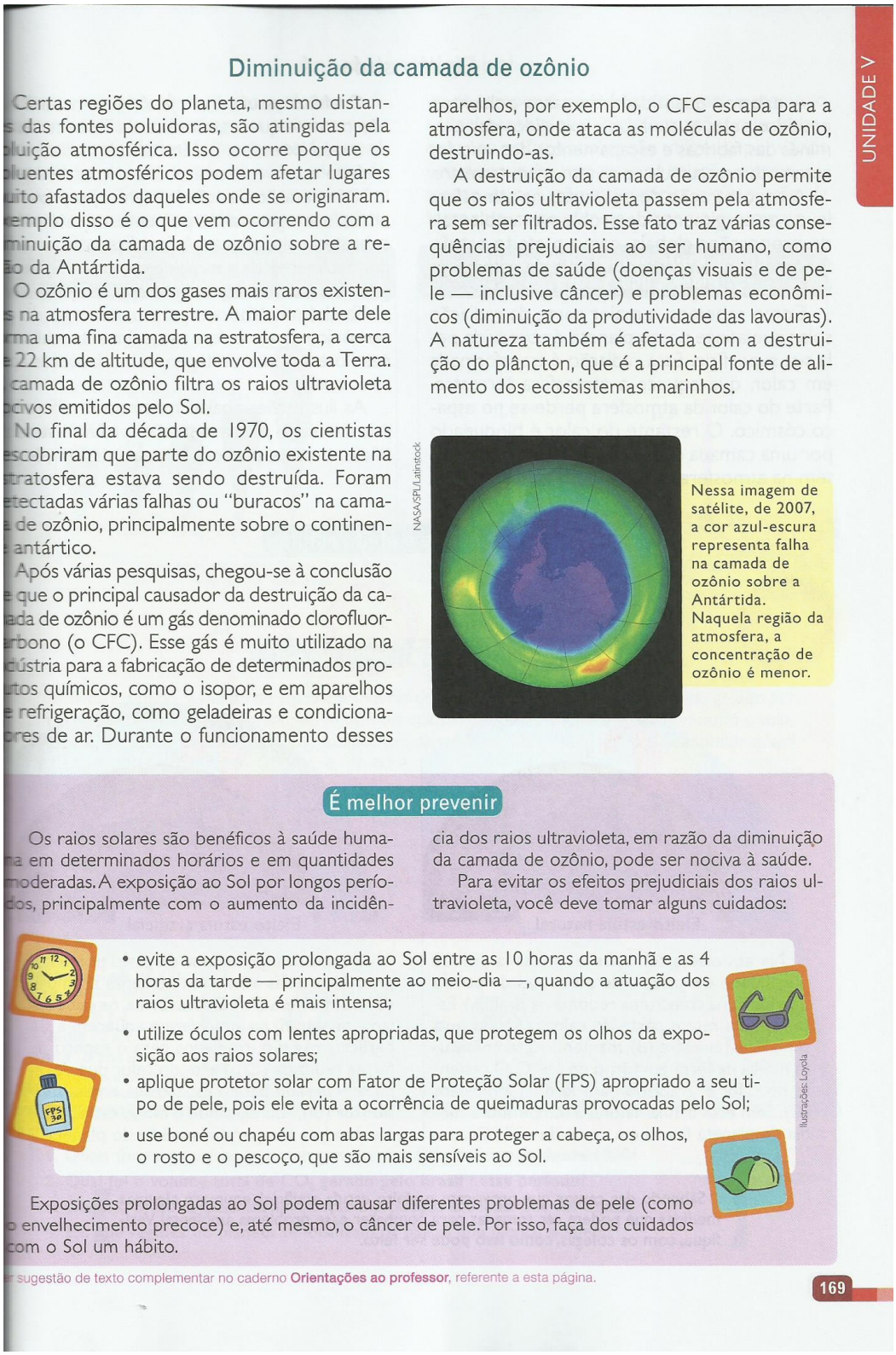
84

Figura 2

Este é também a ‘porta de entrada’ para a inserção de enunciados voltados à aquisição de hábitos que respondem a demandas sociais do mundo atual, mobilizando discursos comportamentais e ligados às questões da saúde. Um exemplo disto pode ser verificado no capítulo do livro (CA.L1) sobre o tema ‘poluição atmosférica e clima’. Nele, são abordados fenômenos como a poluição e o meio ambiente, a inversão térmica, chuva ácida e diminuição da camada de ozônio. Ao final, há orientações aos alunos sobre como se prevenirem dos efeitos maléficos dos raios solares (**figura 3**).

Neste exemplo, é possível perceber que os assuntos geográficos são momentaneamente deixados de lado para chamar a atenção dos alunos sobre como devem agir

cotidianamente frente a um fenômeno físico que pode gerar prejuízos à saúde. Outro exemplo desta articulação discursiva pode ser verificado quando se trata a questão da poluição dos



Diminuição da camada de ozônio

Certas regiões do planeta, mesmo distan- s das fontes poluidoras, são atingidas pela luição atmosférica. Isso ocorre porque os luentes atmosféricos podem afetar lugares uito afastados daqueles onde se originaram. emplo disso é o que vem ocorrendo com a minuição da camada de ozônio sobre a re- ão da Antártida.

O ozônio é um dos gases mais raros existen- s na atmosfera terrestre. A maior parte dele rma uma fina camada na estratosfera, a cerca 22 km de altitude, que envolve toda a Terra. camada de ozônio filtra os raios ultravioleta ocivos emitidos pelo Sol.

No final da década de 1970, os cientistas escobriram que parte do ozônio existente na tratosfera estava sendo destruída. Foram etectadas várias falhas ou "buracos" na cama- de ozônio, principalmente sobre o continen- antártico.

Após várias pesquisas, chegou-se à conclusão que o principal causador da destruição da ca- ada de ozônio é um gás denominado clorofluor- rbono (o CFC). Esse gás é muito utilizado na dústria para a fabricação de determinados pro- tos químicos, como o isopor, e em aparelhos refrigeração, como geladeiras e condiciona- res de ar. Durante o funcionamento desses aparelhos, por exemplo, o CFC escapa para a atmosfera, onde ataca as moléculas de ozônio, destruindo-as.

A destruição da camada de ozônio permite que os raios ultravioleta passem pela atmosfe- ra sem ser filtrados. Esse fato traz várias conse- quências prejudiciais ao ser humano, como problemas de saúde (doenças visuais e de pe- le — inclusive câncer) e problemas econômi- cos (diminuição da produtividade das lavouras). A natureza também é afetada com a destrui- ção do plâncton, que é a principal fonte de ali- mento dos ecossistemas marinhos.

NASA/SPL/Latinstock

Nessa imagem de satélite, de 2007, a cor azul-escura representa falha na camada de ozônio sobre a Antártida. Naquela região da atmosfera, a concentração de ozônio é menor.

É melhor prevenir

Os raios solares são benéficos à saúde huma- na em determinados horários e em quantidades moderadas. A exposição ao Sol por longos perío- dos, principalmente com o aumento da incidên- cia dos raios ultravioleta, em razão da diminuição da camada de ozônio, pode ser nociva à saúde.

Para evitar os efeitos prejudiciais dos raios ul- travioleta, você deve tomar alguns cuidados:

- evite a exposição prolongada ao Sol entre as 10 horas da manhã e as 4 horas da tarde — principalmente ao meio-dia —, quando a atuação dos raios ultravioleta é mais intensa;
- utilize óculos com lentes apropriadas, que protegem os olhos da expo- sição aos raios solares;
- aplique protetor solar com Fator de Proteção Solar (FPS) apropriado a seu ti- po de pele, pois ele evita a ocorrência de queimaduras provocadas pelo Sol;
- use boné ou chapéu com abas largas para proteger a cabeça, os olhos, o rosto e o pescoço, que são mais sensíveis ao Sol.

Ilustrações: Loyola

Exposições prolongadas ao Sol podem causar diferentes problemas de pele (como o envelhecimento precoce) e, até mesmo, o câncer de pele. Por isso, faça dos cuidados com o Sol um hábito.

sugestão de texto complementar no caderno **Orientações ao professor**, referente a esta página.

169

UNIDADE V

Figura 3

ambientes urbanos. É possível perceber que os fenômenos naturais são associados a práticas sociais, presentes no cotidiano dos alunos, chamando a atenção para a questão dos cuidados com saúde, já que citam doenças propagadas em decorrência da poluição:

> A poluição que atinge o ar provém de gases e fuligem emitidos pelas chaminés das indústrias e, sobretudo, pelos escapamentos dos automóveis que circulam no espaço urbano. Já a poluição da água e dos solos origina-se de esgotos domésticos e do lixo em geral, lançados sem o tratamento necessário em rios e córregos que atravessam áreas urbanas.
>
> (...) Como resultado da poluição dos ambientes urbanos, muitas doenças como a cólera, a gastroenterite e a hepatite, que são transmitidas pela água contaminada, afetam a população.[23]

Com base nessas análises, afirmo que o conhecimento escolar em Geografia se constrói em evidente articulação com significados produzidos nos discursos pedagógicos que valorizam a aprendizagem cotidiana, os quais estão associados às questões de hábitos e à formação de indivíduos autônomos. Nos exemplos mencionados, é possível verificar como séries de enunciados produzidos em contextos discursivos diversos se formam e, assim, constituem o discurso do conhecimento escolar.

Retomo aqui a questão da regularidade do discurso do conhecimento escolar em Geografia associada à presença da abordagem regional. O trecho do texto sobre poluição anteriormente mencionado foi retirado de um contexto em que o eixo norteador é a Região Sudeste do Brasil, isto é, este texto sobre poluição é tratado no interior de um capítulo definido por um recorte regional. Este fato constitui mais uma pista para compreender a articulação discursiva no contexto deste conhecimento escolar. Além da questão da poluição, são tratados assuntos como deslizamentos de terra, enchentes, bem como suas causas e consequências, reforçando o papel dos indivíduos e da sociedade nos problemas ambientais. O ‘gancho’ para apresentar estes assuntos é justamente a intensa transformação urbana

[23] Geografia espaço e vivência: o espaço geográfico mundial 7º ano. Levon Boligian et al, São Paulo: Atual, 2009, p. 112.

existente na região Sudeste.

Entendo que os discursos ambientais aqui servem tanto para produzir uma integração analítica sobre os fenômenos físicos e humanos quanto para ressignificar os conteúdos regionais, imprimindo uma linguagem mais dinâmica, crítica e próxima da realidade do aluno. Sobre o primeiro desses aspectos – a integração físico-humana –, entendo que sua relevância foi devidamente explorada no capítulo anterior, quando desenvolvi a questão de como o conhecimento escolar confere unidade a algo que constitui um amplo debate na Geografia acadêmica. Considero que, por meio dos temas ligados às questões ambientais, o enunciado da Geografia como ciência integradora ganha força, e aí reside um dos fatores que confere grande destaque às questões ambientais no discurso da Geografia escolar atualmente. Entendo, como já afirmado anteriormente, que estes significados são produzidos também por meio de negociações com enunciados dos discursos produzidos na Geografia científica.

A questão da abordagem de temas regionais por meio das questões ambientais traz elementos que me permitem pensar que se, tradicionalmente, os conteúdos ligados à Geografia Física são apresentados de forma descritiva e, muitas vezes, separadamente dos processos sociais, a questão ambiental oferece uma outra possibilidade. Assumo que a introdução de conteúdos sobre as questões ambientais dentro da lógica regional articula significados que, de certa forma, 'respondem' às críticas focadas na alienação provocada por desta forma de enunciar. Ao se associar a enunciados pedagógicos, que se ligam às demandas da formação cidadã por meio da construção de consciência crítica e da realidade cotidiana dos alunos, o discurso ambiental serve para apresentar características regionais específicas de uma forma inovadora. Mais uma vez, entendo que o discurso ambiental, o qual se constrói em associação com ideias 'desejáveis' no sentido da crítica, articula-se com a lógica regional, tornando positivo aquilo que é considerado ultrapassado e ajudando a manter esta lógica na ordem do discurso.

Sobre a questão ambiental no conhecimento escolar, considero relevante estabelecer um diálogo com Gomes (2008), no trabalho em que investiga a presença do enfoque ecológico nos livros didáticos de Ciências em diferentes períodos (1930-60; 1970-2008). A autora procura compreender como, sócio-historicamente, os conteúdos acadêmicos ligados à ecologia vão sendo combinados com as finalidades escolares e passam a fazer parte deste conhecimento. Ela conclui que:

> A ecologia de ecossistemas – como conhecimento acadêmico –, vem sendo, assim, mais facilmente apropriada por atender a uma finalidade educacional: a de confirmar e favorecer o caráter integrado da disciplina Ciências, ao mesmo tempo em que se coloca nos limites disciplinares. Em outras palavras, a ecologia dos ecossistemas do campo acadêmico da Biologia, associada a perspectivas de movimentos ambientais e de movimentos pedagógicos, representa uma mudança que ajuda a fortalecer a integração como princípio organizador da disciplina Ciências. Nesse sentido, a ecologia como enfoque é uma mudança coordenada com a produção de uma estabilidade curricular para a disciplina Ciências (GOMES, 2008, p. 223).

Ressalto, inicialmente, que o que percebo em relação ao conhecimento escolar em Geografia é um processo semelhante ao que Gomes (2008) apresenta em sua análise, ainda que em perspectiva diversa. Particularmente, a disciplina escolar Ciências se constrói em uma complexa articulação com os discursos acadêmicos, uma vez que não se pauta em uma única ciência de referência. Aí reside a intensa luta por manter seu caráter integrador. No caso da Geografia, como apresentado anteriormente, o discurso de integração serve, de certa meneira, como respostas para questões metodológicas intrínsecas ao discurso da Geografia acadêmica. Além disso, o diálogo com a pesquisa de Gomes (2008) provoca uma questão sobre um outro lugar de disputas: a fronteira entre as disciplinas.

Os conteúdos ecológicos mencionados pela autora se associam ao que aqui chamei de discurso ambiental. Para ela, a ecologia dos ecossistemas do campo acadêmico da Biologia se associa a perspectivas de movimentos ambientais e de movimentos pedagógicos, produzindo novas configurações no âmbito escolar. A autora constrói, na perspectiva sócio-histórica, uma

leitura em que diferentes movimentos sociais articulados possibilitam mudanças nos currículos. Estas envolvem a atuação de comunidades que, por meio de relações sociais complexas, negociam sentidos e afirmam tradições. Em sua proposta, as inovações curriculares se tornam possíveis na medida em que se articulam a certos elementos tradicionais da cultura escolar (GOMES, 2008).

Posso também verificar, no caso da Geografia, os processos destacados por Gomes (2008) em relação ao discurso ambiental que se configura em meio aos conteúdos da Geografia física e humana. Na perspectiva em que me encontro, no entanto, percebo que o discurso ambiental, que articula sentidos próprios das demandas sociais e educacionais, está em disputa no espaço escolar. Procuro perceber a sua possibilidade de existência neste espaço de enunciação. Desta forma, suponho tratar-se de um discurso muito adequado a este contexto, uma vez que veicula significados valorizados no mundo contemporâneo e reforça a ênfase na vida cotidiana, a qual é enunciada nos discursos pedagógicos. Destacadas estas diferenças, assumo me aproximar da percepção de Gomes (2008) sobre a inovação e a estabilidade curricular quando afirmo que a apropriação deste discurso no interior das disciplinas escolares, em alguma medida, contribui para a garantia de sua estabilidade nas grades curriculares do ensino fundamental.

Pode-se dizer, grosso modo, que o discurso ambiental é atual. Tal enunciado veiculado no senso comum diz muito sobre sua força no espaço escolar; em seus enunciados estão muitas das demandas da sociedade contemporânea, sobre aquilo que se afirma como correto, desejável e necessário para um mundo melhor. Assim, mais um enunciado se evidencia: o de que a escola não pode se furtar de incorporar as questões produzidas no discurso ambiental. Entendo, assim, que a produção do discurso escolar em Geografia se dá em meio a disputas como estas, em que é preciso se apropriar de algo que é comum e atual e, ao mesmo tempo, se diferenciar de outras disciplinas escolares, como é o caso de Ciências. Neste movimento, o

que vai garantir esta diferenciação é justamente a regularidade de seus discursos. Desta forma, o discurso ambiental vai se fazendo presente no espaço escolar justamente no jogo de negociação de sentidos na lógica da regularidade de diferentes outros discursos, nos exemplos citados, a disciplina escolar Ciências e a disciplina escolar Geografia. O que percebo é que as questões ambientais, anunciadas como temas relevantes, inseridas nos capítulos regionais, evidenciam uma negociação de sentidos entre as demandas do movimento crítico, os discursos pedagógicos e a tradição regional; é justamente na tensão resultante deste 'jogo' político é que se constitui o conhecimento escolar em Geografia.

A disputa discursiva na delimitação de fronteiras entre as disciplinas escolares pode ser também percebida entre a Geografia e a História. Em geral, textos que trazem conteúdos históricos são apresentados como introdução aos temas geográficos, sobretudo aqueles ligados às temáticas geopolíticas. É o caso do capítulo intitulado "O fim da União Soviética e a nova geopolítica de região" (CA.L4), cujas páginas, em uma rápida aproximação, poderiam ser confundidas com as de livros de História (**figuras 4 e 5**).

Diferentemente de outros discursos já analisados, o discurso histórico presente no conhecimento escolar em Geografia é discursivamente colocado como acessório, isto é, deslocado dos assuntos da Geografia, em blocos de textos que tem como objetivo esclarecer o contexto:

> Para melhor compreendermos as transformações já ocorridas e as que ainda estão em andamento nos países ex-socialistas daquela região, vamos analisar, neste capítulo, os processos históricos da formação, do apogeu e do desaparecimento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Nos capítulos seguintes, passaremos ao estudo do espaço geográfico e do papel geopolítico da Rússia, principal potência política, econômica e militar da região, centro do antigo poder soviético.[24]

[24] Geografia espaço e vivência: o espaço geográfico mundial 9º ano. Levon Boligian et al, São Paulo: Atual, 2009 p. 135

Entendo esta configuração como um enunciado importante para pensar a relação do discurso da História na constituição do conhecimento escolar em Geografia. Entendo que os temas de geopolítica foram sendo gradativamente incorporados à geografia escolar em ressonância com os enunciados produzidos no movimento crítico. Os enunciados da geopolítica propõem questionamentos sobre o poder associado às condições econômicas. Veicula, assim, enunciados ligados ao questionamento da ordem vigente, provocando reflexões que formariam uma visão menos ingênua sobre a relação entre os países. Estas são questões que efetivamente não estavam colocadas nos textos da geografia tradicional escolar.

Compreendo que estes questionamentos foram se tornando possíveis de serem colocados na medida em que o discurso econômico se fortaleceu, em meio às suas múltiplas associações com outros discursos, nesta formação discursiva. Suponho que alguns conceitos mobilizados nas teorias geopolíticas são também disputados e explorados nos conteúdos da disciplina escolar História, tais como as posições hegemônicas de países em certos contextos políticos, as disputas por poderio econômico, a formação e deformação de fronteiras políticas etc. Incorporar estes conceitos aos temas geográficos é, em certa medida, invadir um terreno já ocupado, em parte, pela disciplina escolar História. Entendo, assim, que mencionar de forma destacada os textos históricos, preservando seu formato e sua linguagem (Figura 4) constitui um recurso discursivo para separar e defender aquilo que pertence à Geografia. Quero dizer que a utilização desta estratégia é uma forma de 'dizer' algo; de negar, de maneira 'elegante e respeitosa', a intenção de disputar este espaço com a História. No fragmento acima destacado, há um dito quase explícito: vamos pegar emprestados os textos históricos para depois falarmos do que realmente interessa para nós.

A Revolução de 1917

A partir da segunda metade do século XIX, ao mesmo tempo em que as nações europeias realizavam a Segunda Revolução Industrial, a Rússia, até então governada por **czares**, passou por expressivo crescimento econômico.

No entanto, esse crescimento econômico, impulsionado pelo intenso processo de industrialização, acentuou as desigualdades no interior da sociedade russa. De um lado, industriais, comerciantes e a **aristocracia agrária** enriqueciam cada vez mais; de outro, trabalhadores (operários urbanos e camponeses), que eram intensamente explorados, viviam em condições precárias.

Diante desse quadro social desolador, tornou-se crescente a insatisfação popular com a nobreza russa. Essa situação fez surgir, no início do século XX, várias assembleias e conselhos comunitários de trabalhadores, os chamados sovietes. Nas reuniões dos trabalhadores, discutia-se maior participação do povo nas decisões políticas da nação, até então governada autoritariamente pelos czares. As discussões sustentavam-se nas ideias socialistas do pensador alemão Karl Marx e do russo Vladimir Iliich Ulianov, conhecido como Lênin, que propunham a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Com a entrada da Rússia na Primeira Guerra Mundial (1914-1917), a condição de vida da população tornou-se ainda pior, levando os soviétes a ganhar destaque no cenário nacional. Em 1917, camponeses, operários e muitos soldados do Exército realizaram um levante contra o governo czarista, dando início à Revolução Russa. Os bolcheviques, grupo político liderado por Lênin, acabaram tomando o poder e colocando fim à monarquia russa.

AFP/Getty Images

czar: título de realeza dado aos antigos imperadores da Rússia
aristocracia agrária: classe dos proprietários rurais ligados à nobreza

TopFoto/Keystone

O aumento das desigualdades sociais na Rússia, desde o final do século XIX, levou a população a se revoltar contra a nobreza e contra os donos dos meios de produção. Isso fez com que muitos trabalhadores (operários de fábricas, agricultores, etc.) participassem ativamente da Revolução de 1917, lutando como soldados bolcheviques (foto acima).

Ao lado, tropas bolcheviques se deslocando pelo interior da Rússia para combater os que se opunham ao processo revolucionário, em foto do início do século XX.

 Ver texto complementar no caderno **Orientações ao professor** referente a esta página.

Figura 4

Fim da Revolução e criação da URSS

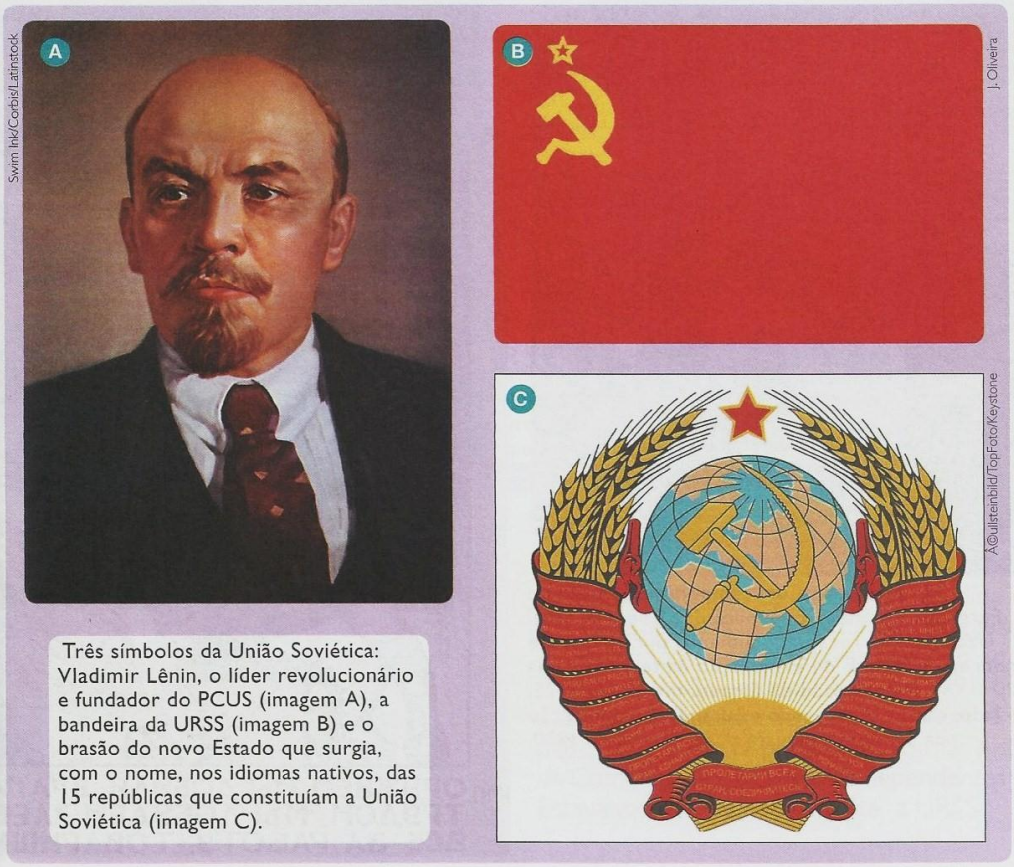
A ascensão de Lênin e do partido bolchevique ao poder sinalizava possível melhoria nas condições de vida da população russa e, também, maior participação dos cidadãos nas decisões políticas do país. Isso porque os bolcheviques pretendiam implantar um modelo de sociedade na qual não haveria diferenças sociais. Várias medidas importantes foram tomadas nessa direção, como a **nacionalização** de empresas e bancos e o confisco de terras para a realização de reforma agrária.

Tais medidas, contudo, provocaram violenta reação por parte dos políticos adversários, sobretudo da antiga classe czarista, a qual detinha a posse de muitas das terras confiscadas. Criou-se, então, uma forte oposição que tentou derrubar o novo governo de várias formas. Em uma das tentativas, a oposição contou com a ajuda de tropas inglesas, francesas, norte-americanas e japonesas, que desembarcaram na Rússia para lutar contra o exército bolchevique, também chamado Exército Vermelho.

Como consequência, houve a eclosão de uma sangrenta guerra civil, que deixou um saldo de milhões de mortos. A Revolução terminaria cinco anos mais tarde, em 1922, com a vitória do governo leninista e a proclamação da URSS, formada pela Rússia e por várias outras repúblicas ocupadas pelo Exército Vermelho, como Ucrânia, Azerbaijão e Armênia.

Todavia, durante o processo revolucionário, o governo restringiu as liberdades políticas, reprimindo de maneira violenta qualquer manifestação de oposição. Além disso, instituiu o partido único, o Partido Comunista da União Soviética (PCUS), instalado oficialmente em 1925. Desde então, o PCUS passou a governar o país sob regime socialista, porém de forma extremamente autoritária, desconsiderando até as reivindicações que outrora levaram a população a apoiar a formação desse mesmo governo.

nacionalização: aquisição pelo Estado, realizada geralmente de maneira forçada, de uma empresa privada. O mesmo que estatização



Três símbolos da União Soviética: Vladimir Lênin, o líder revolucionário e fundador do PCUS (imagem A), a bandeira da URSS (imagem B) e o brasão do novo Estado que surgia, com o nome, nos idiomas nativos, das 15 repúblicas que constituíam a União Soviética (imagem C).

Figura 5

Afirmo, então, que o discurso da História tem exercido, discursivamente, uma função acessória no conhecimento escolar em Geografia. Percebo isto pela forma de seus textos, que se apresenta pouco mesclada às lógicas enunciativas de outros discursos. Considero que esta própria configuração constitui um enunciado, o qual relaciono com a produção de discursos sobre os limites das disciplinas escolares, isto é, a relação do discurso da disciplina escolar Geografia com outras formações discursivas. Entendo que esta relação se configura em ajustes sutis que vão aparecendo na superfície dos textos. Neste caso, compreendo que, na trama discursiva que se forma no movimento crítico do conhecimento escolar em Geografia, está colocado o risco de sobreposição dos interesses da Geografia e da História. Nas disputas produzidas no campo discursivo, criaram-se estratégias para afirmar diferenças ao mesmo tempo em que foi preciso incorporar significados produzidos em outros contextos discursivos.

A questão aqui colocada a respeito da incorporação dos temas geopolíticos entre as disciplinas escolares História e Geografia é um exemplo dos processos de interdiscursividade presentes nos discursos escolares. Também é possível perceber isto quando verifico que os temas ligados às questões geopolíticas configuram-se, no conhecimento escolar em Geografia, em uma forte ligação com o discurso econômico e com os aspectos críticos, relacionados aos questionamentos sobre as desigualdades. Posso perceber que, além desses, o viés geopolítico tem sido, ainda, uma das portas e entrada para o discurso sobre a diversidade cultural e do respeito às diferenças. Este último se fixa em uma articulação com demandas atuais de cunho 'politicamente correto' que abrange, além dos espaços escolares, diversas instâncias da vida contemporânea. No âmbito do conhecimento escolar em Geografia, as questões geopolíticas estão muitas vezes relacionadas a diferenças culturais e religiosas, as quais, combinadas com os aspectos econômicos, produzem conflitos dentro dos quais fica evidente a diferença entre os povos e suas visões de mundo.

Nesse contexto, percebo que há, na Geografia escolar, mais um espaço enunciativo

para a afirmação do discurso da diversidade cultural. Além das ligações com os sentidos geopolíticos, ele se articula a outras temáticas, como a da diversidade étnica presente na constituição da população brasileira, ou a que busca ressaltar a diversidade de percepções sobre os espaços urbanos de acordo com a realidade vivida por diferentes grupos sociais. Ainda que de forma difusa, é possível perceber que há, nos textos didáticos de Geografia, uma afirmação do discurso da diversidade e da diferença como algo positivo.

Além disso, é possível perceber que este discurso que aparentemente veicula o respeito e uma equidade entre povos e culturas, ao se associar com outros discursos, produz enunciados que fixam sentidos que, em certa medida, negam este princípio. Isto pode ser verificado em textos que afirmam a importância das diferenças culturais ao mesmo tempo em que destacam suas diferenças ligadas às identidades dos povos na Europa. Na **figura 6** é possível observar textos que valorizam as tradições e, ao mesmo tempo, produzem significados sobre o nível do desenvolvimento.

O título presente na página destacada já estabelece uma relação entre a diversidade e o desenvolvimento econômico: "Diferentes povos e culturas na Europa Desenvolvida". As imagens trazem textos que atentam para as diferenças culturais. Os escritos que seguem destacam que, "na Europa desenvolvida, especificamente, grande parte da população é composta de católicos romanos e há uma parcela significativa de protestantes"[25]. Neste texto, a produção de significados pode ser pensada especialmente sobre aquilo que não está dito. Entendo que, ao se associar as religiões católica e protestante à Europa economicamente desenvolvida, fica colocado um outro enunciado: outras religiões na Europa são associadas ao atraso econômico. Neste exemplo, pode-se explorar a questão das ideias que se associam e geram efeitos 'positivos'. O viés econômico predominante nos textos no discurso do

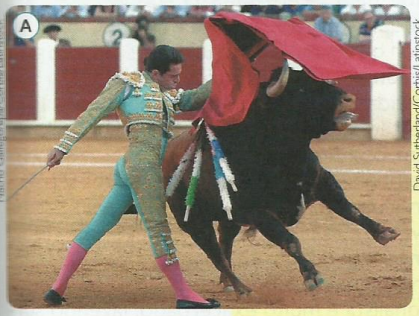
[25] Geografia espaço e vivência: o espaço geográfico mundial 9º ano. Boligian et al, São Paulo: Atual, 2009 p. 109

conhecimento escolar em Geografia afirma o significado de que o desenvolvimento econômico é algo positivo. Isto pode ser percebido em enunciados, anteriormente mencionados, que valorizam os sentidos de produtividade econômica, aproveitamento de recursos naturais etc. Ao se associar este sentido com a ocorrência de certas práticas religiosas, o que ocorre é a construção de séries de enunciados que produzem sentidos interligados. Com isto, atento para o fato de que, ao mesmo tempo em que é possível perceber a valorização das diferenças culturais, este discurso, ao se mesclar com as lógicas de outros discursos, produz enunciados cujos efeitos negam o princípio do respeito e da valorização de diferentes culturas.

Esta observação constitui mais um elemento que afirma a complexidade da construção discursiva do conhecimento escolar em Geografia. Os enunciados que valorizam o multiculturalismo e o respeito às diferenças estão na ordem do discurso educacional de maneira ampla; ele é tanto afirmado pelo discurso pedagógico como circula em um senso comum sobre Educação. Ele é, assim, interessante para a escola por 'dar conta' de uma demanda atual e, por esta razão, é objeto de disputa entre as disciplinas escolares. Apropriar-se deste discurso é uma forma de luta pelo poder. A disciplina escolar Geografia, ao se apropriar destes sentidos, promove uma mescla marcada por suas tradições e 'verdades' que acaba produzindo outros efeitos.

Com base nessas análises, afirmo que o conhecimento escolar em Geografia tem se constituído discursivamente em uma lógica pautada, sobretudo, no discurso econômico. Este tem servido como meio de legitimação de discursos críticos que inserem neste contexto

Diferentes povos e culturas na Europa desenvolvida



Nacho Gallego/Asf/Corbis/Latinstock

David Sutherland/Corbis/Latinstock

Keith Burdett/Alamy/Other Images

Heiner Heine/Alamy/Other Images

Na foto A, cena de uma tourada na Espanha, em 2008; na foto B, uma festa de rua no interior da Itália, em 2006; na foto C, de 2008, placas de sinalização escritas em galês e inglês, no país de Gales, na Grã-Bretanha; na foto D, grupo de escoceses tocadores de gaita de fole, em 2007. A transmissão dos elementos culturais de um povo às gerações mais novas garante a preservação de sua identidade.

O continente europeu abriga grande diversidade de povos, alguns com culturas muito distintas e outros com traços muito semelhantes. Essas diferenças e semelhanças referem-se principalmente à religião e à lingua e, de modo geral, aos costumes desses povos.

Na Europa desenvolvida, especificamente, grande parte da população é composta de católicos romanos e há uma parcela significativa de protestantes. As exceções ficam por conta da Grécia, onde os cristãos ortodoxos constituem a maioria, e da Inglaterra, onde predomina a religião anglicana.

No que se refere à língua, existem países onde é falado mais de um idioma. Na Suíça, por exemplo, são reconhecidas como línguas oficiais o francês, o alemão e o italiano. Já na Bélgica, falam-se o francês, o **flamengo** e o alemão.

De certa forma, a língua se destaca como um elemento cultural formador de nacionalidades, pois cria identidades e fortalece as relações entre as pessoas. É principalmente por meio dela que são expressas as ideias e transmitidas as tradições de um povo. Em determinados países e regiões da Europa, a preservação da identidade linguística é tratada com tanta seriedade que os governos vêm impondo fortes restrições ao uso de idiomas estrangeiros, em favor da utilização da língua oficial, sobretudo nas escolas e na mídia (rádio, televisão, revistas, jornais, etc.).

A língua também tem sido um elemento cultural importante para a preservação das tradições de povos que constituem grupos minoritários no interior de determinados países europeus. Esse é o caso do povo basco, na Espanha e na França; dos bretões e corsos, também na França; dos sicilianos, na Itália; e dos lapões, no norte da Noruega, Suécia e Finlândia. Essas minorias não possuem soberania sobre o território em que habitam, pois vivem sob o governo de grupos nacionais majoritários, sem ter perdido, no entanto, sua identidade cultural, formada pelo passado histórico comum.

Assim, a busca dos povos europeus pela preservação de suas tradições é uma peculiaridade social desse continente, que deverá permanecer ainda por muito tempo como um grande mosaico de culturas.

flamengo: dialeto derivado do holandês

Ver texto complementar no caderno **Orientações ao professor** referente a esta página.

Figura 6

discursivo a reflexão sobre a questão da desigualdade decorrente do sistema capitalista. Esses 'novos' sentidos negociam posições e se ajustam, discursivamente, a outros enunciados que estão em disputa no espaço escolar. Além disso, vão sendo fluidamente moldados à medida em que passam a funcionar de acordo com as regras do discurso. Essas últimas são definidas no nível das práticas discursivas que, por meio das coisas ditas, autorizam ou interditam enunciados. **A figura 7** traz um recorte do texto analisado que constitui um exemplo rico para se observar os processos aqui descritos.

Destaco que, já no título "Água e desigualdades no Oriente Médio", pode-se observar o recorte regional – uma vez que os conteúdos estão organizados de acordo com a região (o Oriente Médio) – sendo norteador de questões que integram aspectos físicos e econômicos (a água como recurso natural) e sua dimensão geopolítica (disputas). Tudo isto é construído discursivamente no sentido de destacar as desigualdades ligadas a este processo, evidenciando que este recurso é um bem ao qual poucos tem acesso. O texto é, ainda, complementado por um mapa e uma breve descrição das características físicas da hidrografia do rio Jordão, a qual se referencia em uma forma bastante tradicional, comum nos textos regionais clássicos. Além disso, há referências às questões religiosas, por meio de uma foto com legendas, destacando as águas do rio como símbolo religioso para os povos da região.

O exemplo mostra como o conhecimento escolar em Geografia é um discurso em que muitos enunciados se afirmam. Uma observação atenta de tais aspectos oferece a possibilidade de compreender os processos de interdiscursividade na constituição deste conhecimento. Afirmo, assim, que, para se compreender aquilo que é possível 'se dizer' no âmbito deste discurso, é preciso estar atentos para a lógica da interdiscursividade. Entendo que esta oferece uma interessante possiblidade de encarar de forma complexa a afirmação de 'verdades' sobre o que se ensina.

Água e desigualdades no Oriente Médio

Além das tensões e conflitos gerados pelo controle de áreas em que se localizam importantes bacias hidrográficas e lençóis subterrâneos, existem problemas relacionados ao estabelecimento de redes de abastecimento e tratamento da água para o consumo da população.

De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano do PNUD (2007/2008), em alguns países do Oriente Médio, como no Iêmen, cerca de 30% da população não têm acesso adequado à água e 50% não têm acesso a saneamento básico. Veja outros exemplos a seguir.

Wissam Al-Okaili/AFP/Getty Images

Chris Jackson/Getty Images

As imagens acima ilustram como as condições de vida da população e o acesso à água são aspectos interligados nos países do Oriente Médio. Os lugares frequentados pela minoria mais rica da população, por exemplo, dispõem de água em abundância, como vemos nesse hotel nos Emirados Árabes Unidos (foto A, de 2007), ao passo que, a parcela mais pobre da população enfrenta enorme carência desse recurso, como podemos observar na foto B, que mostra pessoas obtendo água potável em tubulação de rua, no Iraque, em 2006.

As águas do rio Jordão

O rio Jordão tem cerca de 200 quilômetros de extensão, da nascente até a foz, localizada no mar Morto, e é muito importante para a população local e até mesmo mundial.

As nascentes do rio Jordão são áreas de disputas territoriais entre diversos países, pois as águas desse rio são essenciais para a agricultura. Além disso, o trecho do rio Jordão que passa pela Galileia em Israel apresenta grande importância religiosa para cristãos do mundo todo que expressam sua fé nessas águas em que, segundo a Bíblia, Jesus Cristo teria sido batizado.

Edson B. C.

Nelson Bacic Olic e Beatriz Canepa. *Oriente Médio e a Questão Palestina*. São Paulo: Moderna, 2003.

Gali Tibbon/AFP/Getty Images

Peregrinos rezam e preparam-se para cerimônia de batismo nas águas do rio Jordão, em foto de 2006.

Figura 7

Na seção que finalizo, busquei focar minha análise nos processos discursivos compreendendo os mecanismos de negociação de sentidos que atuam para legitimar o que está na ordem deste discurso. Procurei, assim, entender como certos 'ditos' passam a estar 'autorizados' em sua regularidade. No processo de análise dos textos, pude verificar também que, no discurso do conhecimento escolar em Geografia, há evidências de espaços discursivos marcados pelos processos de interdição, isto é, enunciados que não estão 'abertos' à negociação de sentidos. Reconheço que os processos que sancionam ocorrem em uma imbricada relação com aqueles que interditam discursos. Mais do que isto, entendo que, simultaneamente, o mesmo processo tem efeitos em ambas as direções. Mas, se até então valorizei a descrição da interdiscursividade e os processos de legitimação de enunciados na regularidade do discurso, na próxima seção destaco como compreendi os processos de interdição em minha análise.

5.2- Interdições no discurso do conhecimento escolar em Geografia

A reflexão apresentada nesta seção se desenhou no curso das análises sobre a interdiscursividade. O referencial teórico no qual este trabalho se pauta foi fundamental para as formulações aqui apresentadas. Nela, tento dar conta daquilo que aparentemente não se 'encaixava' nas minhas análises, isto é, tento responder à questão: como compreender os textos onde não encontro evidências da interdiscursividade que procuro descrever? No decorrer do processo, essa resposta emergiu de forma óbvia: é preciso enxergar as interdições como produções discursivas e, assim, como efeitos de poder. Nesta seção, o que pretendo é justamente refletir sobre como, em certos textos do discurso do conhecimento escolar em Geografia, se dão os processos de interdição.

Inicialmente, é preciso esclarecer que reconheço que os processos analisados nesta seção se dão de forma combinada com tudo aquilo que foi explorado anteriormente. O fato de,

momentaneamente, não serem ressaltados os aspectos ligados à interdiscursividade não significa a negação da sua presença. Tal possibilidade torna-se clara quando, com base nas contribuições de Popkewitz (2001), trago novamente a ideia dos "duplos", ou seja, da produção de pares binários que, ao mesmo tempo em que afirmam enunciados nos discursos, os diferenciam de algo que vai sendo afirmado como o "outro". Assim, explico com base nesta ideia que, ao mesmo tempo em que no discurso constroem-se relações interdiscursivas – nas quais me ative na seção anterior –, vão sendo também produzidas interdições. A interdiscursividade e a interdição são processos discursivos que ocorrem de forma simultânea e dependente. Mais do que isto, eles se constituem mutuamente.

O que farei aqui é o resultado de mais uma ferramenta analítica; trata-se de um embaralhar e rearranjar de peças que compõem um mesmo jogo. Afinal, a percepção sobre a importância dos processos de interdição no discurso do conhecimento escolar em Geografia foi construída justamente quando, ao analisar o sumário dos livros didáticos de Geografia, foi possível constatar certa descontinuidade dos próprios processos ligados à interdiscursividade. Pude perceber que há alguns temas nos quais há um tipo discursivo predominante e outros que são mais 'abertos' à entrada de outros enunciados. Alguns, sobretudo aqueles ligados aos temas da Geografia Física, mostram-se mais 'resistentes' a uma possível combinação de seus assuntos com outros sentidos diversos àqueles ligados à produção técnico-científica ou com formas tradicionais de enunciação no espaço escolar.

No sumário do livro do sexto ano (CA.L1), esta descontinuidade fica evidente quando observo que, se por um lado, é possível constatar a forte relação interdiscursiva em seus textos, por outro lado, em alguns capítulos o discurso técnico-científico é predominante. É o caso do Capítulo 4 (CA.L1), que trata da a produção, interpretação e leitura de mapas. O mesmo pode ser observado nos capítulos 8, 9 e 10 (**figura 8**), que trazem os temas ligados à vida no planeta Terra e à formação e transformação do relevo terrestre. Nos tópicos principais

dos capítulos, é possível perceber que esses temas não estão negociando sentidos com o discurso econômico, por exemplo. Não é possível encontrar enunciados que atentem para as questões das desigualdades sociais, ou que valorizem questões culturais ou a produtividade econômica de certas atividades (**figura 8**). Como afirmado anteriormente, reconheço que os textos de tais capítulos são constituídos, evidentemente, por relações interdiscursivas, porém, neste nível de análise é possível afirmar que estes discursos não estão em evidência em seus enunciados.

De acordo com os textos dos tópicos listados, seus conteúdos são técnicos e marcados por uma linguagem que aparentemente não se mescla a outras presentes no espaço enunciativo da escola; seus temas parecem estar mais resistentes ou estáveis frente à negociação com sentidos que tragam, por exemplo, a questão social, cuja presença tem produzido um sentido ligado à melhor e mais atualizada forma de ensinar Geografia. Situação semelhante poder ser verificada em textos que tratam dos aspectos físicos, como relevo, clima e hidrografia, de regiões específicas. Aparentemente, esses temas, por vezes, não tem se articulado com os discursos econômico, ambiental ou cultural. Esses são temas que trazem mais fortemente as marcas dos textos regionais clássicos presentes nas monografias do início do século XX, como é possível ver nos fragmentos abaixo (CA.L3):

> A ampla extensão longitudinal (no sentido norte-sul) da América Latina, as características de relevo e influências das correntes marítimas apresentam-se como principais fatores que conferem a essa porção do continente americano grandes variedades de tipos climáticos: há desde climas frios e temperados até climas quentes e extremamente úmidos, o que, consequentemente, possibilita grande diversidade de formações vegetais.

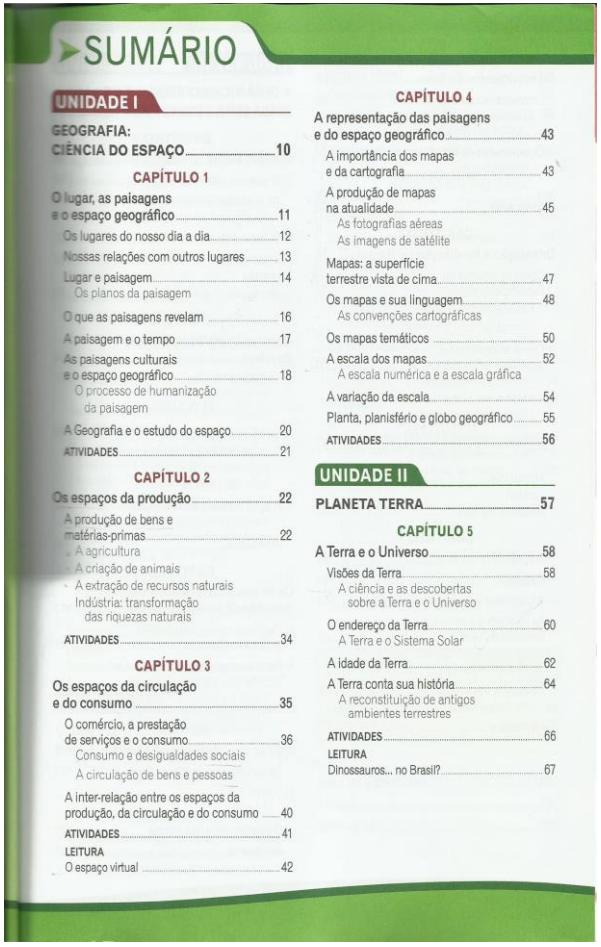
> No relevo africano, predominam planaltos elevados com formas e altitudes variáveis. De origem bastante antiga (...), esses planaltos apresentam formas extremamente desgastadas por processos erosivos.[26]

[26] Idem, p. 115.

Percebo, assim, que os temas típicos da Geografia física não têm sido, no conhecimento escolar em Geografia, associados a muitos dos discursos que disputam sentidos neste conhecimento. Posso perceber que seus enunciados produzem significados ligados à interação dos fatores físicos, como o clima, a vegetação, o relevo etc., mas não estão evidentemente em uma relação interdiscursiva com aqueles sentidos mais evidentes no espaço escolar. A **figura 9** apresenta mais um exemplo do que pude verificar.

Analisando o texto destacado na figura, é possível perceber que em uma linguagem de cunho informativo e descritivo, são apresentados os aspectos do relevo e da hidrografia da região asiática. Aparentemente, aqueles discursos que evidentemente disputam espaço no discurso da Geografia escolar, aqui estão ausentes. No entanto, se pudermos compreender a forma descritiva e a sua apresentação como um enunciado, considero poder realizar uma frutífera análise sobre o que observei. Esta análise se referencia em sentidos produzidos sobre a dicotomia Geografia Física/Geografia Humana e sobre a delimitação de fronteiras entre as disciplinas escolares.

Vejo que a presença desta linguagem descritiva evidencia-se, principalmente, nos temas ligados à Geografia Física, como nos exemplos citados anteriormente. Penso que tais conteúdos não são exatamente o foco de disputa por parte dos movimentos acadêmicos que questionam a ausência do viés crítico na escola. As correntes acadêmicas que se valeram dos referenciais críticos que direcionam questionamentos à escola foram, de forma predominante,



SUMÁRIO

UNIDADE I

GEOGRAFIA: CIÊNCIA DO ESPAÇO 10

CAPÍTULO 1

O lugar, as paisagens e o espaço geográfico 11
Os lugares do nosso dia a dia 12
Nossas relações com outros lugares 13
Lugar e paisagem 14
Os planos da paisagem
O que as paisagens revelam 16
A paisagem e o tempo 17
As paisagens culturais e o espaço geográfico 18
O processo de humanização da paisagem
A Geografia e o estudo do espaço 20
ATIVIDADES 21

CAPÍTULO 2

Os espaços da produção 22
A produção de bens e matérias-primas 22
A agricultura
A criação de animais
A extração de recursos naturais
Indústria: transformação das riquezas naturais
ATIVIDADES 34

CAPÍTULO 3

Os espaços da circulação e do consumo 35
O comércio, a prestação de serviços e o consumo 36
Consumo e desigualdades sociais
A circulação de bens e pessoas
A inter-relação entre os espaços da produção, da circulação e do consumo 40
ATIVIDADES 41
LEITURA
O espaço virtual 42

CAPÍTULO 4

A representação das paisagens e do espaço geográfico 43
A importância dos mapas e da cartografia 43
A produção de mapas na atualidade 45
As fotografias aéreas
As imagens de satélite
Mapas: a superfície terrestre vista de cima 47
Os mapas e sua linguagem 48
As convenções cartográficas
Os mapas temáticos 50
A escala dos mapas 52
A escala numérica e a escala gráfica
A variação da escala 54
Planta, planisfério e globo geográfico 55
ATIVIDADES 56

UNIDADE II

PLANETA TERRA 57

CAPÍTULO 5

A Terra e o Universo 58
Visões da Terra 58
A ciência e as descobertas sobre a Terra e o Universo
O endereço da Terra 60
A Terra e o Sistema Solar
A idade da Terra 62
A Terra conta sua história 64
A reconstituição de antigos ambientes terrestres
ATIVIDADES 66
LEITURA
Dinossauros... no Brasil? 67

CAPÍTULO 6

Os movimentos da Terra 68
O movimento de rotação 68
O movimento aparente dos astros em relação à Terra
O movimento de translação 70
As estações do ano
Os solstícios e os equinócios
ATIVIDADES 73

CAPÍTULO 7

Orientação e localização na Terra 74
Como se orientar na superfície terrestre 74
Orientação pelos astros
Orientação por instrumentos
Como se localizar na superfície terrestre 76
Paralelos e latitudes
Meridianos e longitudes
Coordenadas geográficas
Rotação, meridianos e fusos horários 79
Os fusos horários do Brasil
ATIVIDADES 81
LEITURA
A bússola das aves 82

CAPÍTULO 8

Terra, planeta da vida 83
A biosfera 83
A biosfera e as paisagens geográficas 84
As paisagens e as zonas térmicas da Terra 85
A interação entre os elementos das paisagens
Paisagens e ecossistemas 88
Dos pequenos ecossistemas à biosfera
ATIVIDADES 90

UNIDADE III

A DINÂMICA DO RELEVO E AS PAISAGENS TERRESTRES 91

CAPÍTULO 9

O relevo e suas formas 92
O relevo continental 92
As unidades do relevo brasileiro 94
As altitudes do relevo brasileiro
O relevo submarino 97
ATIVIDADES 98
LEITURA
Kilimanjaro: o topo da África 99

CAPÍTULO 10

A formação e a transformação do relevo 100
Os fatores internos 101
A estrutura da Terra
O tectonismo e o movimento das placas
Os fatores externos 106
Ação da água
Ação dos ventos
Ação das geleiras
A ação humana sobre o relevo 108
A erosão provocada pela ação humana
ATIVIDADES 110

CAPÍTULO 11

Os recursos da litosfera e sua importância para a sociedade 111
Recursos naturais renováveis e não renováveis 111
Recursos naturais, recursos econômicos e matérias-primas 112
O solo e a produção de alimentos
O aproveitamento das rochas e dos minerais
Os recursos minerais brasileiros 116
Os recursos energéticos fósseis 117
O petróleo
O carvão
O esgotamento das jazidas 120
ATIVIDADES 121

UNIDADE IV

A AÇÃO DAS ÁGUAS E AS PAISAGENS DA TERRA 122

CAPÍTULO 12

As águas continentais 123
O movimento da água na Terra 123
A dinâmica dos rios e dos lagos
Regime de um rio
A rede hidrográfica brasileira 126
As bacias hidrográficas
As geleiras e o regime dos rios 128
As águas subterrâneas 129
A importância das águas continentais 130
O aproveitamento das águas dos rios 131
Poluição das águas continentais 132
ATIVIDADES 133

CAPÍTULO 13

As águas oceânicas 134
Características das águas oceânicas 135
Salinidade e temperatura
Movimento das águas oceânicas
Importância das águas oceânicas 138
Oceanos e mares: fontes de alimento
A navegação marítima mercante
O turismo em áreas litorâneas
Poluição das águas oceânicas 141
Esgotos e produtos tóxicos
Poluição pelo petróleo
ATIVIDADES 143
LEITURA
Jacques Cousteau: o amigo das águas 144

UNIDADE V

O TEMPO, O CLIMA E AS PAISAGENS TERRESTRES 145

CAPÍTULO 14

Mudanças do tempo 146
Por que o tempo muda 147
A previsão do tempo 148
Alta tecnologia nas previsões do tempo
A importância da previsão do tempo
Qual é a diferença entre tempo e clima? 151
Os climas são diferentes 152
ATIVIDADES 154
LEITURA
Será que vai chover amanhã? 155

CAPÍTULO 15

Tipos de clima 156
Climas da Terra 156
Por que existem climas diferentes 157
O efeito da latitude
O efeito da altitude
O efeito das correntes marítimas
Maritimidade e continentalidade
O efeito da vegetação
Climas do Brasil 162
O clima e sua influência na vida do ser humano 164
ATIVIDADES 165

CAPÍTULO 16

Poluição atmosférica e clima 166
A poluição do ar e o meio ambiente 166
Inversão térmica
Chuva ácida
Diminuição da camada de ozônio
Efeito estufa
Aquecimento global
As consequências do aquecimento global
Como reduzir a poluição do ar 173
ATIVIDADES 174

CADERNO DE PROJETOS E TEMAS ESPECIAIS 175
Arte e paisagem 177
Maquete: um espaço em miniatura 182
Os rios no mundo 188
Investigando o tempo e o clima 197

Para ler e pesquisar 204
Mapas 206
Bibliografia 208

Figura 8

produzidos nas pesquisas da Geografia Humana. Por serem voltados especialmente para as questões humanas, estes últimos não concentram suas disputas por 'espaço' em torno dos conteúdos ligados à realidade natural, cujo conhecimento científico se pauta nas leis da Física. O lugar do 'tradicional' puramente descritivo, mnemônico, fica reservado justamente para os conteúdos da Geografia Física, que se fixam como um local marcado pela tradição.

É preciso dizer que reconhecer isto não implica em negar a produção de efeitos de poder nesses processos. Ao contrário, sugiro que isto ocorra uma vez que estes não constituem 'ameaças' significativas à predominância das ideias críticas, e assim são tolerados como algo que garante a identidade escolar, ainda que em moldes 'ultrapassados' segundo os discursos hegemônicos sobre o ensino da Geografia. Desta forma, estes conhecimentos vão ficando, pelo menos aparentemente, fora da ordem do discurso crítico escolar. Além disso, eles contêm uma linguagem típica, associada ao ensino tradicional de Geografia. Entendo que manter certas formas enunciativas pode servir como uma estratégia para garantir que mudanças possam ocorram em 'outros locais'.

Esta afirmação é reforçada quando é possível reconhecer nos textos do Guia do PNLD que o sentido de qualidade do ensino de Geografia é ligado justamente à noção da formação crítica do aluno. A condição crítica é construída discursivamente na relação com as ideias de consciência sobre as desigualdades sociais e as injustiças do capitalismo. Uma vez que é possível constatar que, muitas vezes, os temas da Geografia física, em suas formas e conteúdos, encontram-se 'blindados' à entrada desses enunciados, aí é possível reconhecer mais um efeito da luta no campo dos discursos. Se, por um lado, essa forma descritiva enciclopédica é reconhecida como uma marca escolar, que confere identidade à disciplina

Principais conjuntos de relevo da Ásia

Observando o mapa da página anterior, é possível perceber que o relevo de grande parte do continente asiático apresenta altitudes médias elevadas e, em algumas áreas, é bastante irregular. Nota-se também a presença de extensas planícies, com baixas altitudes. Dessa forma, podemos identificar três conjuntos principais de relevo na Ásia:

- As **áreas de terrenos recentes** (cadeias montanhosas e planaltos de elevada altitude) formadas em um passado geológico relativamente próximo. Decorrem da intensa atividade tectônica existente na região, sobretudo do encontro de placas litosféricas convergentes (veja o esquema ao lado). São exemplos: a cordilheira do Himalaia e os planaltos do Tibete e do Pamir.
- Os **planaltos antigos**, cuja origem remonta a um passado geológico distante. Apresentam-se já bastante desgastados pelo processo erosivo; por isso suas altitudes médias são mais modestas. São exemplos os planaltos do Decã, da Mongólia e da Arábia.
- As **planícies fluviais** formadas pelo intenso processo de sedimentação nas áreas de várzea dos rios. Remontam a um passado geológico relativamente recente e distribuem-se ao longo de importantes rios da região, como o Tigre e o Eufrates, o Ganges e o Yang Tsé-Kiang.

Edson B. C.

O movimento convergente entre as placas Indo-australiana e Eurasiática, ao longo de milhões de anos, resultou no deslocamento da massa continental de onde atualmente se localiza a Índia e na formação da cordilheira do Himalaia.

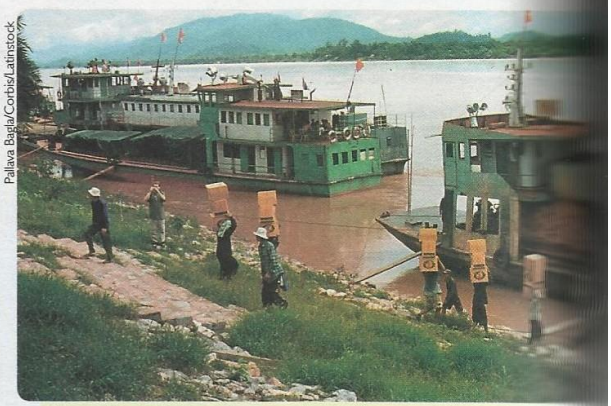
Adaptado de *Reference atlas of the world*. London: Dorling Kindersley, 2007.

Principais redes hidrográficas da Ásia

A Ásia abriga muitos rios. Contudo, podemos identificar as seguintes redes hidrográficas principais:

- **Mesopotâmica:** estende-se pela planície Mesopotâmica, no centro do Oriente Médio, tendo como rios principais o Tigre e o Eufrates;
- **Do rio Ganges:** abrange o norte da Índia e Bangladesh. O Ganges despeja suas águas no golfo de Bengala;
- **Do rio Mekong:** estende-se pela planície da Indochina. O Mekong é considerado um dos rios mais extensos da Ásia;
- **Centro-leste da China:** composta das planícies dos rios Yang Tsé-Kiang, o chamado rio Azul, e Huang-Ho, ou rio Amarelo, que estão entre os mais extensos da Ásia, com 5 800 km e 4 845 km, respectivamente;
- **Siberiana:** onde se destacam os rios Ienissei e Ob. Ambos deságuam no gelado oceano Glacial Ártico.

Os rios asiáticos têm como grandes divisores de águas a cordilheira do Himalaia e os planaltos do Tibete e da Mongólia. A partir desses acidentes geográficos, os rios correm em direção ao norte, ao leste e ao sul-sudeste do continente (observe novamente o mapa da página anterior). Observa-se na hidrografia desse continente a presença de muitos lagos e mares internos, como os lagos Balkhash e Baikal e o mar de Aral.



Pallava Bagla/Corbis/Latinstock

Vista de embarcações no rio Mekong, em foto de 2003. O Mekong é uma importante via de transporte e comércio entre China, Tailândia e demais países da região.

Figura 9

Geografia na escola, por outro lado, ao não incorporar certos discursos – os quais discursivamente conferem qualidade ao ensino –, ela vai sendo desvalorizada e associada a algo ultrapassado. Essa desvalorização pode ocorrer em diversos níveis, desde uma menor atenção dada por professores e alunos a essas partes do conteúdo até uma menor ocorrência destes nos materiais didáticos.

A complexa relação discursiva pode ser mais uma vez aqui ressaltada, já que a forma regional dos enunciados – que, como vimos, é diversamente combinada com outros discursos que a mantém na ordem do discurso – produz também sentidos de exclusão quando se furta de disputar sentidos com aquilo que discursivamente é atribuído às exigências de qualidade. Apresentar descritivamente paisagens e aspectos físicos é uma forma tradicional do conhecimento escolar em Geografia que reforça o sentido de identidade deste conhecimento. Isto é reconhecido como conhecimento escolar desta disciplina, porém, a tradição, quando não se encontra estimulada pela mudança, por meio da relação interdiscursiva, parece produzir um sentido de permanência negativa associada a algo ultrapassado.

Assumo que tais enunciados se constroem também na luta discursiva pelas fronteiras com outras disciplinas escolares. Sabemos que os temas da Geografia física são explorados os por outras disciplinas escolares como as Ciências, a Química e a Física. Apresentar tais aspectos descritivamente, associando-os a certa delimitação espacial (regiões) é uma prática própria da Geografia, uma vez que nenhum outro campo disciplinar trata tais fenômenos exatamente desta maneira. Assim, a manutenção desta forma é também um enunciado importante; isto ‘diz’ coisas. Afinal, a constatação de que este é um terreno onde não há evidentemente mudanças não deve ser, contudo, associada a uma ausência de disputas de poder neste local. Diferentemente, assumo que esta estabilidade é um efeito de poder. Trata-se de uma estratégia discursiva que coloca certos temas da Geografia, em certa medida, fora da ordem do discurso escolar, já que estes não estão servindo para veicular sentidos desejáveis,

os quais constroem discursivamente o bom ensino de Geografia na escola. Ao mesmo tempo, a associação de muitos discursos à sua lógica é uma estratégia discursiva para que significados 'novos' passem a fazer parte deste discurso. Assim, foi possível ver que a abordagem regional produz nexos que fixam novos discursos na lógica escolar, ao mesmo tempo em que associa formas tradicionais ao sentido de 'ultrapassado'; ela serve, simultaneamente, como suporte discursivo à inovação e à tradição. Isto me permite evidenciá-la como parte da regularidade do discurso da Geografia escolar.

Vejo, assim, que os textos dos livros didáticos, aqui concebidos como uma materialidade do discurso do conhecimento escolar em Geografia, constituem-se por meio de imbricados processos de interdiscursividade que são complexamente construídos nos processos de interdição dos discursos. Em uma trama ora mais justa, ora mais frouxa, os discursos se entrecruzam e produzem, em diferentes escalas, sentidos que levam à legitimação e à interdição. Aqui foi possível perceber que, ainda que as marcas interdiscursivas não estivessem evidentes em alguns textos, em outras escalas, esta interdição pode apresentar um sentido produtivo se focarmos nos efeitos de poder em seus enunciados.

Finalmente, é possível afirmar que o conhecimento escolar em Geografia é atualmente constituído pela estreita relação com a lógica do discurso econômico, o qual se vale de diferentes outros discursos (como o ambiental e o cultural), em uma via de mão dupla, para se legitimar no contexto das demandas contemporâneas. No fluxo destas negociações de significados, alguns textos vão sendo - discursivamente - privados de certos nexos, o que lhes conferem uma posição de marginal, mas não deslocadas das relações de poder. Assim, configura-se a regularidade do discurso; assim se 'diz' o que pertence à Geografia na escola; assim se define a ordem do discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao cabo deste trabalho, proponho-me a voltar a refletir sobre aquilo que formulei como hipótese ou inspiração inicial: a ideia de que a abordagem regional é parte da regularidade do discurso do conhecimento escolar em Geografia. Afirmo que esta 'porta de entrada' ofereceu interessantes possibilidades de compreender a formação deste discurso. Afinal, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, foi possível compreender articulações específicas promovidas por esta abordagem: primeiro, quando ela se combina, por meio de processos complexos, com muitos outros enunciados, construindo uma espécie de trama que sustenta diferentes enredos, ao mesmo tempo em que se sobrepõe a eles; segundo, porque sua permanência se relaciona aos processos de interdição que também constituem tal discurso. Com base nestas constatações, posso afirmar que a possibilidade de olhar e compreender este discurso construída neste trabalho mostrou-se produtiva no sentido de se pensar suas possibilidades de existência. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, busquei articular argumentos, com base nos enunciados que emergiram nos textos analisados, que me ajudassem a construir esta percepção.

Assim, pude verificar que o conhecimento escolar em Geografia se constrói por meio de uma evidente articulação com o discurso econômico, cujos significados têm garantido, em certa medida, o cunho crítico - defendido em muitos discursos sobre a escola - 'necessário' para este conhecimento. Além disso, foi possível entender que os enunciados produzidos no conhecimento escolar estão complexamente comprometidos com significados ligados às demandas sociais contemporâneas, as quais se constituem na relação com discursos pedagógicos. Pude compreender que o conhecimento escolar em Geografia produz – e é produzido por - , de forma mesclada e fluida, significados a respeito de diversas questões da atualidade, como as ambientais e as culturais.

A entrada pela ‘porta’ da permanência da abordagem regional enfatizou uma série de questões interessantes sobre a relação entre as ‘verdades’ produzidas nos enunciados dos conhecimentos acadêmicos e pedagógicos que constituem esse discurso. Foi possível perceber que tais enunciados em disputa dão forma àquilo que é escolar. O conhecimento escolar na perspectiva adotada é construído de tal maneira que muitos dos debates científicos, mesclados às finalidades pedagógicas, ganham valores e contextos específicos. Este complexo jogo produz significados que servem tanto à escola como à academia como meios de afirmação de poder. Isto ficou evidente quando, por exemplo, verifiquei enunciados a respeito da Geografia como ciência que promove a integração entre os fenômenos físicos e sociais. Além disso, percebi que o sentido de qualidade do ensino é produzido, ao mesmo tempo, por enunciados que valorizam a ciência e por aqueles que, em complexas relações com outros discursos, a questiona.

Minha análise a respeito da complexidade das relações discursivas foi permeada pela ideia inspirada em Popkewitz (2001), e na sua releitura em Ferreira (2013b), de que os enunciados nos discursos se afirmam em meio à produção de “duplos” ou binários que colocam em pólos distintos certas ‘verdades’, mas cujas estruturas “não parece[m] constituída[s] de separações, mas de um contínuo de valores” (POPKEWITZ, 2001, p. 48). Assim, ao mesmo tempo em que discursivamente produzem-se certas afirmações, tornam-se possíveis outros ditos, aparentemente opostos, que funcionam como “o outro” nos discursos. Ferreira (2013b) destacou esta possibilidade para compreender as noções de ciência e cultura nos trabalhos da área do Ensino de Biologia, quando percebe que, ao mesmo tempo em que a ciência vai sendo afirmada como produção cultural, ela também é significada como “o outro” da cultura. Aqui, pude perceber que discursos os enunciados que veiculam sentidos de críticas às consequências do capitalismo são produzidos, ao passo em que o capitalismo é afirmado como condição de desenvolvimento desejável. Pude também perceber que a noção do “bom”

ensino de Geografia é ao mesmo tempo produzida por enunciados que valorizam e que questionam o valor da ciência como forma de legitimar o conhecimento. Além disso, esta noção dos "duplos" ajudou-me a construir a minha ferramenta analítica, quando encarei os processos de interdição e interdiscursividades por meio de relações 'simbióticas'.

Em minhas análises, estive atenta, ainda, aos aspectos ligados à relação estabilidade/mudança, buscando compreendê-la em meio à noção de regularidade discursiva (FOUCAULT, 2010). Assim foi possível pensar na perspectiva do poder produtivo sobre a ideia veiculada, em muitas produções acadêmicas, de que o conhecimento escolar em Geografia é pouco crítico e é muito tradicional. Pude perceber aqui que o enfoque regional que contingencialmente foi 'dito' como oposto às abordagens críticas nas produções discursivas sobre a escola, 'sustentou' a possibilidade de inserção de muitos de seus enunciados no discurso escolar da Geografia. Neste ponto, devo destacar a potencialidade do referencial teórico que sustenta esta pesquisa. Ao olhar para este conhecimento como discurso, considero ser possível compreender que, em uma complexidade de relações discursivas, ele é crítico e, ao mesmo tempo, é tradicional. Quero dizer que as análises aqui empreendidas permitem afirmar que, no jogo das relações discursivas, as inovações críticas vão sendo combinadas com enunciados que 'dizem' lógicas tradicionais, o que me permite mais uma vez reconhecer estas últimas como parte da regularidade deste discurso. Isto ocorre ao passo em que certos 'territórios' vão sendo fixados como tradicionais em um complexo movimento que negocia significados com a identidade do conhecimento escolar, na medida em que desloca a mudança para áreas onde a disputa por significados é contingencialmente latente. Nesses outros espaços de luta, porém, diversas articulações discursivas se estabelecem de forma que aquilo que é ultrapassado ganhe novos significados que o coloquem na ordem do discurso.

Desde esta perspectiva, a análise sobre o conhecimento escolar em Geografia permitiu perceber que o novo nos discursos nada mais é do que o deslocamento sutis de valores atribuídos entre os significados. Quero com isso afirmar que o conhecimento escolar em Geografia é crítico uma vez que os embates no campo discursivo legitimaram, por diversas vias, sentidos ligados às questões que são caras às lutas deste movimento. Mas quero também dizer que ele é tradicional porque nos embates discursivos não foi possível estabelecer definitivamente uma oposição entre o que é tradicional e o que é crítico. Diferentemente, foi possível perceber que graças a associações, ora mais estreitas, ora menos, com os sentidos atribuídos ao tradicional é que foi possível afirmar significados críticos neste espaço de enunciação. Além disso, pude afirmar que os enunciados críticos se associam a discursos que, contraditoriamente, produzem efeitos em que afirmam lógicas às quais se opõem.

Foi possível perceber, ainda, situações interessantes quando a produção do discurso do conhecimento escolar em Geografia foi pensada na relação com discursos de outras disciplinas escolares. Ao afirmar suas verdades, este conhecimento se vale de enunciados que estão em disputa no espaço escolar. Os territórios no plano discursivo são fluidos e contingentes, mas as lutas por eles são, muitas vezes, precisas. Na afirmação do discurso em questão, ao mesmo tempo em que se compartilham enunciados que garantem prestígio e se situam como necessários ao espaço escolar, procuram-se definir singularidades, e essas muitas vezes se tornam possíveis por meio da associação às tradições. Essas diferenças se constroem quando certos enunciados passam a integrar diferentes ‘ordens de discurso’, isto é, passam a estar submetidos a diferentes regularidades.

Finalmente, proponho-me a pensar sobre as contribuições trazidas por este trabalho, desde já reconhecendo suas limitações. Fiz aqui um esforço que não conclui nem encerra discussões; ao contrário, multiplica-as. Sua importância se faz na medida em que propõe uma forma diferente de olhar para as questões curriculares, de maneira que potencialize sua

compreensão em um nível produtivo do poder. Esclareço que este referencial teórico não é potente, e nem quer ser, para formular denúncias sobre aquilo que se reproduz na escola, e tampouco é eficaz na produção de análises propositivas. Ele, sim, se presta à compreensão das formas de luta no campo do conhecimento. Em meu percurso, busquei compreender o desenvolvimento deste trabalho em sua possibilidade discursiva, isto é, procurei entender como se constrói, em meio aos discursos acadêmicos, a possibilidade de 'dizer' o que proponho aqui. Foi possível, assim, perceber que me afasto de perspectivas que enxergam a mudança como possibilidades da ação de sujeitos conscientes e autônomos, enquanto me alinho com a concepção na qual se compreendem as produções discursivas como possibilidades de afirmação de 'verdades' relativas e contingentes, que se constroem por meio de relações em que o poder está sempre colocado. Defendo que 'a verdade' nos currículos deve ser questionada, desde que se tenha claro que questionamentos são embates por outras contingências, e não a chave para uma emancipação definitiva.

Afirmo, então, que compreender o conhecimento escolar como discurso é uma abordagem que não serve para produzir críticas sobre a escola de maneira externa ou simplista. Ao contrário, por esta via, críticas devem ser construídas de maneira mais complexa; elas devem ser vistas como articulações discursivas possíveis no espaço/tempo da escola; como mais uma afirmação de enunciados que disputem significados sobre o conhecimento escolar. Assim, defendo ser este um modo produtivo de se colocar questões sobre o conhecimento, em que não se pode ter a pretensão de entender mudanças sempre como algo positivo e definitivo. Mudanças também são produções discursivas que, em meio ao jogo da negociação de significados, novos enunciados podem ter valor de verdade. Uma vez que se compreende isto, o local da luta pela mudança na escola é outro; ele passa a ser definido discursivamente.

Se, em minhas conclusões, posso destacar que as mudanças no plano discursivo são deslocamentos sutis de afirmações de significados, posso ver também que este trabalho é mais um desses deslocamentos e por isto não traz ‘grandes revoluções’ evidentes, mas provoca mudanças de olhar consistentes, uma vez que altera o local da luta por valores sobre o conhecimento na escola. Ele oferece uma forma de compreender certas questões sobre a constituição do conhecimento escolar de uma maneira proveitosa, já que permite valorizar a multiplicidade de relações, evitando a correlação simples de forças. Defendo que este olhar – pela via das teorizações do discurso – para o conhecimento escolar valoriza as relações de poder em níveis que possibilitam a articulação de diferentes escalas de análise. Assim, as mudanças podem ser vistas de maneira complexa, e pode-se entender que ao mesmo tempo elas são sutis e radicais; são suaves e agressivas; modificam a forma, mas preservam conteúdos e vice-versa; transformam e afirmam tradições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, R. C. *Abordagem conceitual de região no âmbito da ciência geográfica e da política governamental de mato grosso: estabelecendo relações com o ensino do conceito de região na educação básica***.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFMT, 2012

ALBUQUERQUE, M. A. M. A autoria de livro didático de Geografia em Pernambuco no século XIX: uma relação entre a legislação e a elaboração. *Revista Terra Livre*.ano 24, v2 n. 31. jun-dez 2008.

_____ Dois momentos na história da geografia escolar: a Geografia Clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho - *Revista Brasileira de Educação em Geografia*., Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011

ALTMAN, H. A construção social da orientação sexual na escola. *Anais da 26º. Encontro anual da ANPEd*, 2003 Disponível em http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais

ARARUNA, L.B. Investigando ações de educação ambiental no currículo escolar. Dissertação de mestrado. PPGE – UFRJ. Rio de Janeiro, 2009

ARAUJO, I. L. Formação discursiva como conceito chave para a arquegenealogia de Foucault. *Revista Aulas* n.3 dez 2006-mar 2007

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982

AZAMBUJA, L. D. A Geografia do Brasll na Educação Básica. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Geografia. 2010

BALL, S. & BOWE, R. (1992). The policy processes and the processes of policy. In: BALL, S. J.; BOWE, R. & GOLD, A. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. Londres/Nova Iorque: Routlegde, p. 6-23.

CAETANO, M. R. V., Currículos praticados e a construção da heteronormatividade. *Anais da 33º. Encontro anual da ANPEd*, 2009 Disponível em http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais

CARDOSO, L. R. Produção de corpos e tecnologia de hibridização no currículo experimental. *Anais da 36º. Encontro anual da ANPEd*, 2012 Disponível em http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, p.177 – 229. 1990.

CLOZIER, R. *As Etapas da Geografia*. Coleção Saber. Publicações Europa América. Portugal, 1950

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. In: *Revista Brasileira de Educação***,** n. 23, maio/jun/jul/ago 2003.

CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné. Grenoble, La pensée Sauvage*. (1991)

DEL GALDIO, R. S. e BRAGA, R. B. A Geografia, a educação e a construção da ideologia nacional. *Revista Terra Livre* Ano 23. v.1 n. 28 jan-jun 2007.

DRUMMORND, J. C. Hibridismos na decoração de ambientes escolares. *Anais da 30º. Encontro anual da ANPEd*, 2007. Disponível em http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. UNB Editora (2008) - reimpressão

FARIA, M. O. Em Busca de uma Epistemologia de Geografia Escolar: a transposição didática. Tese de Doutorado. UFBA – Educação, 2012

FERNANDES, K. O. B. Currículo de Ciências: investigando sentidos de formação continuada como extensão universitária. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro:PPGE/UFRJ, 2012.

FERREIRA, M. S. A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980. 212p. Tese (Doutorado em Educação) – FE/UFRJ, 2005.

_____ *Como investigar a história da pesquisa em ensino de ciências no Brasil? Reflexões teórico-metodológicas*. In: NARDI, R. (org.) A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes. São Paulo: Escrituras, 2007, (p. 451-464).

_____ Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v 45, p. 127-144, 2007.

_____ História de currículo e das disciplinas: apontamentos de pesquisa. 2013a *No prelo*

_____ Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. 2013b *No prelo*

FERREIRA, M. S. & SELLES, S. E. Análise de Livros Didáticos em Ciências: entre as Ciências de Referência e as Finalidades Sociais da Escolarização. Educação em Foco (Juiz de Fora), Juiz de Fora, v. 8, n. I e II, p. 63-78, 2004.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n 114, p. 197-223, novembro de 2001

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em Educação? *Perspectiva* Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003

FERITAS, D. A. S. O discurso da educação escolar nas HQS do Chico Bento. *Anais da 30º. Encontro anual da ANPEd*, 2010 disponível em http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais

FONSECA, M.V.R. *Entre especialistas e docentes: percurso histórico da formação do pedagogo da Faculdade de Educação - UFRJ*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UFRJ, 2008

FONSECA, M.V.R. Discursos sobre o currículo da didática na produção acadêmica brasileira (2008/2011). XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

FORQUIN, C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação,* 5, 1992.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso* Edições Loyola 1971; 1996 (reimpressão)

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2010

FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. In: MOTTA, M, B (org) Coleção Ditos&Escritos. Forense. 2ª. Edição. 1977

FRANCO, M., LEAL, R. Currículo-sem-fim ou entre a toupeira e a serpente: dos moldes e às modulações. Anais da 28º. Encontro anual da ANPEd, 2005 disponível em http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais

GABRIEL, C. T. Usos e abusos do conceito de transposição didática: considerações a partir do campo disciplinar da História. Anais do IV Seminário "Perspectivas do Ensino De História UFOP, Ouro Preto, 2001.

GABRIEL. C. T. Um Objeto de Ensino Chamado História: a disciplina de história nas tramas da didatização. Tese de Doutorado. PUC Rio. 2003.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós". In: CANDAU, V. M. & MOREIRA, A. F. (orgs.) *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008

GABRIEL, C. T. Escola e Cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In. CANDAU, V. M (org.) *Reinventar a Escola*. Vozes. Petrópolis, 2000

GABRIEL & FERREIRA Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO & ALVES (orgs) *Temas da Pedagogia – debates entre didática e currículo*. Cortez. 2012.

GOMES, P. C. da C. *Geografia e Modernidade* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996

GOMES, M. M. de L. Conhecimentos Ecológicos em Livros Didáticos de Ciências: aspectos sócio-históricos de suas constituição. Tese (Doutorado em Educação) UFF. Rio de Janeiro, 2008.

GONÇALVES, R. A. e ALMEIDA, R. D. O 'lugar' não é mais o mesmo: articulação dos múltiplos espaços-tempos cotidianos nas práticas escolares. Revista Terra Livre. Ano 23, v2, n29. Presidente Prudente, 2007.

GOODSON, I. *Currículo: Teoria e História* . Petrópolis, RJ. Vozes. 1995.

_____. *O Currículo em Mudança Estudos na Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa. 1997.

GRECO, F. A. S. Com que referências trabalham os professores no currículo do ensino médio? Um estudo sobre o ensino da Geografia nas Escolas-Referência de Uberlândia-MG. Tese de Doutorado. USP- Educação, 2012

GUIMARAES, I. V. Sobre os sentidos de ensinar a compreender o mundo: discurso jornalístico e ensino de Geografia. Tese de Doutorado Educação USP. 2006

GVIRTZ, S., LARRIPA, S., ORÍA, Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela. *Anais da 28º. Encontro anual da ANPEd*, 2003 disponível em http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais

HAESBAERT, R. Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas. *Antares* n. 3 jan-jun 2010-a.

HAESBAERT, R. *Regional-Global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010-b.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, v.22, n.2, jul/dez. 1997

HALL, S. Quem precisa de identidade? In SILVA, T. T. (org) *Identidade e Diferença. a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, Vozes, 2000.

JAEHN, L. Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro. Tese de doutorado (Educação). Universidade Estadual de Campinas. 2011

JAEHN, L & FERREIRA, M. S. História do Currículo: diálogos com Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 256-272, Set/Dez 2012.

JULIA, D. A Cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação* nº 1, p.9-44, Campinas, 2001

KAERCHER, N.A.. A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica. Tese de Doutorado. Geografia USP. 2005

KAERCHER, N. A. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos para superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, N.N & OLIVEIRA, A.U. (orgs) *Geografia em Perspectiva*. Ed. Contexto. São Paulo, 2006

LACLAU, E. Discurso *Topos & Tropos* n.1 Cordoba, 2004

LACLAU, E. E MOUFFE, C. Hegemonia y estratégia socialista – hacia uma radicalización de La democracia. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, Buenos Aires, 2006.

LACOSTE, Y. *Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Tradução Maria Cecília França. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LEAO, V. P. *A influência das diretrizes curriculares nacionais do ministério da educação e cultura para a formação de professores de geografia da educação básica em nível superior*. Tese de Doutorado. Geografia. UFMG. 2008

LE LANOU M. *Brasil*. Coleção Saber. Publicações Europa-América. Lisboa, 1957.

LEITE, M.S. Leituras de Foucault na regulação do coletivo escolar. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 6, n.1, p 101-110 jan-jun 2011.

LOPES, A. R. C. *Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano*, Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LOPES, S. W. O sujeito do discurso menor da educação. *Anais da 29º. Encontro anual da ANPEd*, 2006 Disponível em http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais

MACHADO, R. *Foucault, a ciência e o saber*. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 2009.

MACHADO, R. Por uma Geneaologia do poder (Introdução) In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder* Edições Graal. Rio de Janeiro, 1998.

MARTINS, E. M. W. A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. In: TONINI, GOULART, MARTINS, CASTROGIOVANNI E KAERCHER (orgs) *O Ensino da Geografia e suas Composições curriculares*. Porto Alegre UFRGS, 2011.

MATOS, M. Sentidos de Educação Física escolar nos currículos de pedagogia da UFRJ (1992-2008). Dissertação de mestrado. PPGE/UFRJ. Rio de Janeiro, 2013

MATOS, M. & FERREIRA, M. S. Fixações de sentidos sobre educação física nos currículosde pedagogia da UFRJ (1984-2008). XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

MEC. Guia de Análise do Livro Didático – Geografia. Edição 2011. Brasília, 2010

MONTEIRO, A. M. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n.74, abril 2001.

MORAES, A. C. R. *Geografia pequena história crítica* (8ª. Edição) HUCITEC. São Paulo, 1988.

OLIVEIRA, C. S. Educação Ambiental na escola: diálogos com as disciplinas Ciências e Biologia. Dissertação de Mestrado. PPGE - UFRJ. Rio de Janeiro, 2009

OLIVEIRA, T. K. Foucault revoluciona a História? Considerações sobre a obra vigar e punir e a produção do conhecimento em História. *Outros Tempos* Volume 7, número 9- Dossiê Estudos de Gênero, julho de 2010 (p.80-99)

PARAISO, M. A. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. Anais do 26º Encontro Anual da ANPed. 2003

_____ Pesquisas pós-críticas em Educação no Brasil: o esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa* v. 34 n. 122 p.283-303 mai/ago 2004

PONTUSCHKA, N. N., PAGANELLI, T. I. & CACETE, N. H. *Para ensinar e apreender Geografia*. São Paulo. Cortez Editora, 2009.

PONTUSCHKA, N. N. . A Geografia: Pesquisa e Ensino.. In: Ana Fani Alessandri. (Org.). Novos Caminhos da Geografia.. 111ed.São Paulo: Contexto, 1999, v. , p. 111-142.

POPKEWITZ, T. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org) *O Sujeito da Educação estudos foucaultianos*. Vozes. Petrópolis, 1994

POPKEWITZ, T. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001

ROCHA, A. A. C. N. *No entrecruzamento de política de currículo e de formação docente: uma análise do manual do professor do livro didático de geografia*. Dissertação de mestrado Rio de Janeiro Faculdade de Educação PPGE / UFRJ. 2008

_____ Qual a referência da matriz? Notas para ensaia uma reflexão sobre a disciplina escolar e a Geografia no ENEM. *Revista Brasileira de Educação em Geografia* Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 01-23, jan./jun., 2012

_____ Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM. Tese de Doutorado. PPGE/UFRJ. Rio de Janeiro, 2013

ROQUETTE, D.A.G. *Modernização e retórica evolucionista no currículo de biologia: investigando os livros didáticos das décadas de 1960/70*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UFRJ, 2011

SANTOS, A. V. F. Investigando a disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre histórias e políticas de currículo. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2010.

SANTOS, M. *Por uma Geografia Nova: da Crítica de Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, E. J. S. Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UFF, 2008

SELLES, S. E. & FERREIRA, M. S. Influências histórico-culturais nas representações sobre as estações do ano em livros didáticos de Ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, 2004, v.10, n.1.

SELLES. S. E. & FERREIRA. M. S. Disciplina escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais. In: MARANDINO, M., SELLES, S. E., FERREIRA, M. S. & AMORIM, A. C. R. *Ensino de Biologia: conhecimento e valores em disputa*. EDUFF, 2005.

SERRA, E. S. O mundo do trabalho na geografia a ser ensinada na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação em Geografia Rio de Janeiro*, v. 1, n. 1, p. 24-46, jan./jun., 2011

SILVA, M. R. A. O cinema como objeto de paber/poder no currículo: o que nos dizem as homogeneidades e oposições intrínsecas do discurso da rede pública de ensino da cidade do Recife? *Anais da 35º. Encontro anual da ANPEd, 2011* - Disponível em http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais

SILVA, J. L. B & RAMIRES, R. R. Onde se constrói a identidade formativa do geógrafo e do professor de geografia? ou ainda, é possível fazer geografia nos cursos de Geografia? *Revista Terra Livre*.ano 24, v2 n. 31. jun-dez 2008.

SILVA, J. M. . A Constituição de sentidos políticos em livros didáticos de Geografia na ótica da análise do discurso. Dissertação de Mestrado. Geografia UFU, 2002

SOBREIRA, S. G. *Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei 11769/2008*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação UFRJ, 2012

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan/abr. 2008.

SOUZA, R. F. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos escolares. In: XAVIER, L., CARVALHO, M., MENDONÇA, A. W. & CUNHA, J. L. (orgs) *Escola, cultura e saberes*. Rio de Janeiro. Ed. FGV p. 47-91, 2005.

TERRERI, L. Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2008.

TORRES, M.X. *Sentidos de prática na formação de professores: investigando a reforma curricular da licenciatura em História da FAFIC, RJ, nos anos 2000*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UFRJ, 2009

UBERTI, L. "Diário de um bebê": economia de governo na política de subjetividade da infância. *Anais da 26º. Encontro anual da ANPEd*, 2003 Disponível em http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais

_____ A propósito da verdade, da ideologia e do currículo. *Anais da 35º. Encontro anual da ANPEd, 2011* - Disponível em http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais

_____ Currículo e poder: para além das forças do estado - ainda há o que dizer? *Anais da 36º. Encontro anual da ANPEd*, 2012 - Disponível em http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais

VALLA, D. F. *Currículo de Ciências (1950-1970): influências do professor Ayrton Gonçalves da Silva na comunidade disciplinar e ma experimentação didática*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UFRJ, 2011

VIEIRA, J. S., HYPOLITO, A. M., DUARTE, B. G. V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. *Anais da 29º. Encontro anual da ANPEd*, 2006 - Disponível em http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais

VEIGA-NETO, A. Teoria e Método em Michael Foucault (im)possibilidades. *Cadernos de Educação*. Pelotas (34) 83-94 setembro-dezembro 2009

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. Autêntica Editora. 2011

VESENTINI, J. W. Realidades e Perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. In: Vesentini, J. W. (org). *O Ensino da Geografia no Século XXI* Campinas, SP: Papirus, 2004.

VILELA, C.L. A licenciatura em Geografia na UFRJ: reflexões sobre a reforma curricular dos anos 2000. *Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. UFRJ. Rio de Janeiro. 2011-a

_____ Reformulação Curricular da Disciplina Geografia no Colégio Pedro II: algumas reflexões. *Anais do XI ENPEG- Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Geografia*. Goiânia. 2011-b

_____ O que pertence ao currículo escolar da geografia? Analisando a produção de discursos no PNLD 2011**.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

VLACH, V. R. F. O Ensino da Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: Vesentini, J. W. (org) *O Ensino da Geografia no Século XXI* Campinas, SP: Papirus, 2004.

YOUNG, M. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier-Macmillan, 1971.

ZAGO, A. B. *A representação do continente africano nos livros didáticos de Geogrfia no Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. Educação PUC-SP. 2012

FONTES COSULTADAS

FONTE	NOMENCLATURA	
	A (critério regional de organização dos conteúdos)	B (critério sistemático de organização dos conteúdos)
COLEÇÃO	**Coleção Geografia espaço e vivência** Andressa Turcatel Alves Boligian Levon Boligian Rogério Martinez Wanessa Pires Garcia Vidal Editora Atual, 2009	**Projeto Radix – Geografia** Beluce Bellucci Valquíria Pires Garcia Editora Sipione, 2009

Referências:

BELLUCI, B. & GARCIA, V, P. Projeto Radix Geografia. 6º. ano. Ed. Sipione. São Paulo, 2009

_____ Projeto Radix Geografia. 7º. ano. Ed. Sipione. São Paulo, 2009

_____Projeto Radix Geografia. 8º. ano. Ed. Sipione. São Paulo, 2009

_____ Projeto Radix Geografia. 9º. ano. Ed. Sipione. São Paulo, 2009

BOLIGIAN, A, A., BOLIGIAN, L., MARTINEZ, R & VIDAL, W. P. G., Projeto Radix – Geografia. 6º ano. Ed. Sipione, São Paulo, 2009

_____Projeto Radix – Geografia. 7º ano. Ed. Sipione, São Paulo, 2009

_____Projeto Radix – Geografia. 8º ano. Ed. Sipione, São Paulo, 2009

_____Projeto Radix – Geografia. 9º ano. Ed. Sipione, São Paulo, 2009

ANEXO I

Levantamento dos trabalhos que fazem referências aos trabalhos de Michel Foucalut, publicados entre os anos de 2003 a 2012 no Grupo de Trabalho de Currículo da ANPEd.

Ano	Autor	Título do trabalho
2003	**UBERTI,** Luciane	"DIÁRIO DE UM BEBÊ": ECONOMIA DE GOVERNO NA POLÍTICA DE SUBJETIVIDADE DA INFÂNCIA
	2003 **ALTMANN**, Helena– PUC-Rio	A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA ORIENTAÇÃO SEXUAL A ESCOLA
	GVIRTZ, Silvina **LARRIPA,** Silvina **, ORÍA,** Angela	PRÁCTICAS DISCURSIVAS PEDAGÓGICAS, DIDÁCTICAS Y ESCOLARES: ALGUNAS CATEGORÍAS PARA REPENSAR LA RELACIÓN ENTRE EL SABER Y LA ESCUELA
2004	**FRANCO,** Monique Mendes	HISTORICIZANDO O TEMPO: COGNIÇÃO, TECNOLOGIA E CURRÍCULO
2005	**FRANCO**, Monique **LEAL,** Rita	*CURRÍCULO-SEM-FIM* OU ENTRE A TOUPEIRA E A SERPENTE: DOS MOLDES E ÀS MODULAÇÕES
2006	. **VIEIRA,** Jarbas Santos. , **HYPOLITO,** Álvaro Moreira. **DUARTE,** Bárbara Gonçalves Vaz	CONTROLE ATRAVÉS DA TRADIÇÃO: DISPOSITIVOS DE REGULAÇÃO CONSERVADORA, CURRÍCULO E TRABALHO DOCENTE
	LOPES, Sammy W.	O SUJEITO DO DISCURSO MENOR DA EDUCAÇÃO
2007	**RIBEIRO**, Vândiner	SITUAÇÕES DE RISCO CONTRIBUEM COM A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO?
	DRUMOND2, José Cosme	HIBRIDISMOS NAS DECORAÇÕES DE AMBIENTES ESCOLARES
	OLIVEIRA, Ana	CURRÍCULO ÚNICO, TRANSMISSÃO DE SABERES UNIVERSAIS E NATURALIZAÇÃO DE SABERES ACADÊMICOS: "VELHAS" CONCEPÇÕES NAS POLÍTICAS CURRICULARES
2008	**GARCIA**, Maria Manuela Alves	TEXTO E CONTEXTO: A REFORMA EM CURSOS DE LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL)*
	CHIQUITO, Ricardo Santos, **EYNG**, Ana Maria	ESCRITA CURRICULAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS ABORDAGENS PÓS- ESTRUTURALISTAS/PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO
2009	**CAETANO,** Marcio Rodrigo do Vale	CURRÍCULOS PRATICADOS E A CONSTRUÇÃO DA HETERONORMATIVIDADE
	VEIGA JUNIOR, Alvaro; **GAINSSA**, Veara Lucia, **CUNHA**, Luis Ávila da	APONTAMENTOS: A REVISTA QUE NÃO EXISTE
2010	**FREITAS**, Daniela Amaral Silva	O DISCURSO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS HQS DO CHICO BENTO
	SILVA, Maria Carolina da	A INFÂNCIA NO CURRÍCULO DE FILMES INFANTIS DE ANIMAÇÃO: PODER, GOVERNO E SUBJETIVAÇÃO DOS/AS INFANTIS
	CUNHA, Claudia Madruga	CURRÍCULOS NOVOS NOS CURSOS DE TECNOLOGIA E ATUALIZAÇÃO BIOPOLÍTICA DO TRABALHO DOCENTE
2011	**UBERTI**, Luciane	A PROPÓSITO DA VERDADE, DA IDEOLOGIA E DO CURRÍCULO
	FREIRE, Eleta de Carvalho	O CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL
	SALVINO, Francisca Pereira	A PÓS-GRADUAÇÃO COMO LÓCUS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE CURRÍCULO NO NORDESTE DO BRASIL
	NASCIMENTO, Lucineide Soares DO	DOS EXCLUÍDOS DA HISTÓRIA: OS TEXTOS FORA-DA-LEI
	SILVA, Maria do Rozário Azevedo	O CINEMA COMO OBJETO DE SABER/PODER NO CURRÍCULO: O QUE NOS DIZEM AS HOMOGENEIDADES E OPOSIÇÕES INTRÍNSECAS DO DISCURSO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DA CIDADE DO RECIFE?
	PONTES, Cassandra Marina da Silveira	ANALISANDO POLÍTICA CURRICULAR: ENUNCIAÇÃO DE SENTIDOS CULTURAIS E CONTINGÊNCIAS AGONÍSTICAS
2012	**ANDRADE** Elenise Cristina Pires de	ESCRITAS(-)PESQUISAS, EXPERIMENTAR-TE E(M) CURRÍCULOS
	UBERTI Luciane	CURRÍCULO E PODER: PARA ALÉM DAS FORÇAS DO ESTADO - AINDA HÁ O QUE DIZER?
	RIBEIRO Cintya Regina	A QUESTÃO DAS "PRÁTICAS DE PENSAMENTO" NO DEBATE CURRICULAR A PARTIR DO ENCONTRO FOUCAULT-CORTÁZAR
	CARDOSO Lívia de Rezende	PRODUÇÃO DE CORPOS E TECNOLOGIA DE HIBRIDIZAÇÃO NO CURRÍCULO EXPERIMENTAL
	OLIVEIRA Thiago Ranniery Moreira de	THEATRUM CURRICULUM: ENTRE O VER E O PINTAR UM CURRÍCULO COM ANTONIN ARTAUD E O TEATRO

ANEXO II

Dissertações de Mestrado relacionadas ao tema de pesquisa (Portal Capes 2005-2012)

	Autor / Título	Estudo	Instituição
2012	JOSEANE ABÍLIO DE SOUSA FERREIRA. Os exercícios nos livros didáticos de geografia no brasil: mudanças e permanências (1880-1930).	A pesquisa analisou as mudanças e permanências no ensino da Geografia escolar a partir dos exercícios que compõem os livros didáticos do Ensino Secundário dessa disciplina no período entre 1880 até a década de 1930.	UFPB Educação
	ALVARO DE BARROS ZAGO. A representação do Continente Africano nos livros didáticos de geografia do ensino médio.	Investiga como o continente africano foi representado, no decorrer da última década, nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, considerando as possíveis mudanças em decorrência da promulgação da Lei Federal 10.639/03 que promoveu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e dos afro-descendentes.	PUC – SP Educação
2011	ROSELY APARECIDA FROJONI JACOMINI. O livro didático de Geografia nos anos iniciais: análise do tema Meio Ambiente no município de Jardinópolis.	O foco da pesquisa é a análise de materiais didáticos de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, no que se refere aos conteúdos relacionados ao tema Meio Ambiente.	Centro universitário moura lacerda - educação
	REGINALDO CARLOS DE ABREU. Abordagem conceitual de região no âmbito da ciência geográfica e da política governamental de mato grosso: estabelecendo relações com o ensino do conceito de região na educação básica..	Objetivou-se com este trabalho analisar a abordagem conceitual de região no âmbito da ciência geográfica e da política governamental de Mato Grosso estabelecendo relações com o ensino do conceito de região na educação básica.	UFMT Geografia
	MURILO ROSSI. A nova proposta curricular do ensino de Geografia na rede estadual de São Paulo um estudo.	consiste numa análise do currículo de geografia vigente para o ensino fundamental II no estado de São Paulo, com o objetivo de refletir sobre a construção da geografia inserida no documento da "Proposta Curricular do Estado de São Paulo".	USP Geografia
	MIZAEL FERNANDES DE OLIVEIRA. A institucionalização da Geografia escolar e sua espacialidade nos oitocentos (1843-1889) na província capixaba. 01/12/2011	No presente trabalho, investigamos o processo de institucionalização e a espacialidade da Geografia escolar na Província do Espírito Santo nos oitocentos	UFES Educação
	IRENE DE BARCELOS ALVES. Entre Regulação e Persuasão: A política curricular para o livro didático de geografia dos anos iniciais do ensino fundamental no PNLD 2010.	Com base na vertente analítica das comunidades epistêmicas procuro realçar a atuação de sujeitos e grupos em posições de influência e liderança na produção de discursos sobre a política do livro didático de Geografia, no âmbito do PNLD.	UFRJ Educação
	FABRISA LEITE BARROS DA SILVA. Da diversidade à desigualdade: os (des)caminhos de um discurso. Uma análise discursiva dos PCNs e do LD de Geografia.	Busca compreender a forma pela qual o discurso acerca da diversidade regional do Brasil, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, deriva e produz, no livro didático, o efeito de sentido de desigualdade, quer nas informações referentes aos aspectos físicos das regiões brasileiras, quer nas referências a seus aspectos culturais.	UFAL - letras e lingüística
2010	LEILA BARBOSA COSTA. Uma leitura sobre a Geografia escolar de Manuel Correia de Andrade e Hilton Sette.	Visa a compreender a Geografia Escolar por meio de manuais escolares da década de 1950 como documentos históricos.	UFPB Geografia
	JULIANO ROSA GONÇALVES. Percursos da Geografia escolar, de sua gênese às propostas curriculares organizadas por competências: em questão, a análise do Referencial Curricular de Geografia para o Ensino Fundamental (2ª fase) do estado do Tocantins.	Analisa um documento curricular elaborado e implementado pelo Estado do Tocantins para a rede pública estadual de ensino (Referencial Curricular), considerando sua situação histórica.	PUC – SP Geografia
	LIDIA AZEVEDO DE MENEZES. Avaliação das influências do currículo na construção da identidade docente dos licenciandos em	Avalia um novo currículo de Formação de Professores, buscando analisar suas influencias na construção da identidade destes.	UFC Educação

	geografia: um estudo de caso na Univ. Estadual Vale do Acaraú-Uva/Sobral – CE.		
	LUCY SÁTYRO DE MEDEIROS. O currículo escolar de Geografia e a construção do conhecimento: um olhar para a prática pedagógica do professor de Geografia.	Focaliza as relações que os professores e seus alunos mantêm com o currículo e com o conhecimento. A análise busca compreender as relações entre o currículo oficial e o currículo em ação.	UFPB Geografia
2009	LUCIANE CREPALDI. A Geografia na Educação Básica: investigando a proposta curricular (2007) do estado de São Paulo.	Verifica as orientações para a disciplina de Geografia no Ensino Fundamental II da Proposta Curricular instituída pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no ano de 2007. Vale-se como referências teóricas ponderações sobre o pensar geográfico, os vínculos entre cognição e escola, concepções sobre currículo e o sentido que a educação escolar possui na contemporaneidade	PUC – SP Geografia
	LUCINEIDE FÁBIA RODRIGUES LOPES. O Nordeste Brasileiro no Livro Didático de Geografia: um estudo reflexivo.	Investiga a relação entre os saberes escolares e os acadêmicos, através da corrente teórica da história das disciplinas escolares, que advoga uma relação não hierárquica entre a produção do conhecimento escolar e acadêmico. Analisa livros didáticos sobre um conteúdo específico: a região Nordeste	UFPB Geografia
2008	ANA ANGELITA COSTA NEVES DA ROCHA. No entrecruzamento de Políticas de Currículo e de Formação Docente: uma análise do manual do professor do livro didático de Geografia.	Busca evidenciar os discursos sobre "trabalho docente" e "saber docente" produzidos e hibridizados nos textos oficiais que integram o Programa Nacional do Livro Didático. O quadro teórico privilegiado articula contribuições tanto do Campo do Currículo como da Teoria Social do Discurso	UFRJ Educação
	GEORGIA STEFANIA PICELLI LAUBSTEIN. História da disciplina Geografia - contribuições da memória de uma educadora.	Pesquisa o relato oral de uma educadora, busca fornecer subsídios à reflexão histórica da disciplina Geografia.	UNESP - Rio Claro Geografia
	HILMA DE AZEVEDO FERREIRA. A Geografia no currículo do Ensino Médio e no vestibular da UFRN (2001-2007).	Examina os resultados do processo seletivo do vestibular para ingresso, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, relativos aos conhecimentos exigidos nas provas e apresentados pelos candidatos, na área da Geografia.	UFRN Geografia
2007	ANA CLAUDIA RAMOS SACRAMENTO. O currículo na construção do conhecimento geográfico: um estudo da ação docente de duas escolas estaduais de São Paulo.	Pesquisa sobre o currículo da Geografia escolar, analisando a articulação entre a prática docente e a teoria geográfio-pedagógica, tendo como foco o desenvolvimento da percepção vivida pelos alunos sobre a Geografia	USP Educação
2006	JANUÁRIO LÍNGUA. O nexo entre concepções e práticas de ensino da Geografia em Moçambique: estudo de caso.	Insere-se na reflexão mais ampla sobre o ensino e a aprendizagem relevantes das disciplinas curriculares no contexto escolar, e traz à discussão o problema da relação entre as concepções de Geografia e as práticas do seu ensino. Pesquisa qualitativa.	PUC – SP Educação
	JOSÉ CAMILO RAMOS DE SOUZA. O currículo da escola de várzea e o ensino de Geografia no município de Parintins.	Procura analisar currículo da escola de várzea e o ensino de Geografia, na tentativa de proporcionar aos sujeitos da pesquisa, os leigos e profissionais da Geografia uma discussão sobre o currículo existente (oficial) e o que poderia existir (ideal) na condução do ensino na escola de várzea	UFAM Educação
	MARIA ANGÉLICA CARDOSO. O ensino de História nas séries iniciais do ensino de Primeiro Grau na escola Maria Constança Barros Machado (1977-2002).	Tem por objeto de estudo o Ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino de Primeiro Grau em uma escola de Campo Grande (MS). O objetivo é verificar a natureza das diferenças entre a História escolar e a História acadêmica e de detectar a ação da cultura escolar na seleção e organização de seus conteúdos.	UFMS Educação
	JEANE MEDEIROS SILVA. A Constituição de sentidos políticos em livros didáticos de Geografia na ótica da análise do discurso.	Tem por objetivo compreender a constituição de sentidos no discurso político sob a perspectiva da Geografia, em livros didáticos escritos para o Ensino Médio desta disciplina. A partir da mediação entre as formações discursivas da Geografia Política e da Geopolítica, tomou-se o discurso político materializado no suporte textual em pesquisa como objeto de investigação, considerando-se o confronto entre a reformulação epistemológica da Geografia e a re-orientação ideológica da educação brasileira, que coloca em debate, no contexto do ensino de Geografia, a dimensão das relações políticas da sociedade e a construção da cidadania.	UFU Geografia
2005	EDUARDO CAMPOS. O contexto espacial e o currículo de Geografia no Ensino Médio: um estudo em Ilhabela – SP	Realiza um estudo de caso sobre a consideração consciente que os professores de geografia (do ensino médio da rede estadual pública) fazem do contexto espacial de suas escolas em Ilhabela – SP.	USP Educação

Ano	Autor / Título	Estudo	Instituição
2010	LEILA BARBOSA COSTA. Uma leitura sobre a Geografia escolar de Manuel Correia de Andrade e Hilton Sette.	Visa a compreender a Geografia Escolar por meio de manuais escolares da década de 1950 como documentos históricos.	UFPB Geografia
	JULIANO ROSA GONÇALVES. Percursos da Geografia escolar, de sua gênese às propostas curriculares organizadas por competências: em questão, a análise do Referencial Curricular de Geografia para o Ensino Fundamental (2ª fase) do estado do Tocantins.	Analisa um documento curricular elaborado e implementado pelo Estado do Tocantins para a rede pública estadual de ensino (Referencial Curricular), considerando sua situação histórica.	PUC – SP Geografia
	LIDIA AZEVEDO DE MENEZES. Avaliação das influências do currículo na construção da identidade docente dos licenciandos em geografia: um estudo de caso na Univ. Estadual Vale do Acaraú-Uva/Sobral – CE.	Avalia um novo currículo de Formação de Professores, buscando analisar suas influencias na construção da identidade destes.	UFC Educação
	LUCY SÁTYRO DE MEDEIROS. O currículo escolar de Geografia e a construção do conhecimento: um olhar para a prática pedagógica do professor de Geografia.	Focaliza as relações que os professores e seus alunos mantêm com o currículo e com o conhecimento. A análise busca compreender as relações entre o currículo oficial e o currículo em ação.	UFPB Geografia
2009	LUCIANE CREPALDI. A Geografia na Educação Básica: investigando a proposta curricular (2007) do estado de São Paulo.	Verifica as orientações para a disciplina de Geografia no Ensino Fundamental II da Proposta Curricular instituída pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no ano de 2007. Vale-se como referências teóricas ponderações sobre o pensar geográfico, os vínculos entre cognição e escola, concepções sobre currículo e o sentido que a educação escolar possui na contemporaneidade	PUC – SP Geografia
	LUCINEIDE FÁBIA RODRIGUES LOPES. O Nordeste Brasileiro no Livro Didático de Geografia: um estudo reflexivo.	Investiga a relação entre os saberes escolares e os acadêmicos, através da corrente teórica da história das disciplinas escolares, que advoga uma relação não hierárquica entre a produção do conhecimento escolar e acadêmico. Analisa livros didáticos sobre um conteúdo específico: a região Nordeste	UFPB Geografia
2008	ANA ANGELITA COSTA NEVES DA ROCHA. No entrecruzamento de Políticas de Currículo e de Formação Docente: uma análise do manual do professor do livro didático de Geografia.	Busca evidenciar os discursos sobre "trabalho docente" e "saber docente" produzidos e hibridizados nos textos oficiais que integram o Programa Nacional do Livro Didático. O quadro teórico privilegiado articula contribuições tanto do Campo do Currículo como da Teoria Social do Discurso	UFRJ Educação
	GEORGIA STEFANIA PICELLI LAUBSTEIN. História da disciplina Geografia - contribuições da memória de uma educadora.	Pesquisa o relato oral de uma educadora, busca fornecer subsídios à reflexão histórica da disciplina Geografia.	UNESP - Rio Claro Geografia
	HILMA DE AZEVEDO FERREIRA. A Geografia no currículo do Ensino Médio e no vestibular da UFRN (2001-2007).	Examina os resultados do processo seletivo do vestibular para ingresso, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, relativos aos conhecimentos exigidos nas provas e apresentados pelos candidatos, na área da Geografia.	UFRN Geografia
2007	ANA CLAUDIA RAMOS SACRAMENTO. O currículo na construção do conhecimento geográfico: um estudo da ação docente de duas escolas estaduais de São Paulo.	Pesquisa sobre o currículo da Geografia escolar, analisando a articulação entre a prática docente e a teoria geográfio-pedagógica, tendo como foco o desenvolvimento da percepção vivida pelos alunos sobre a Geografia	USP Educação
2006	JANUÁRIO LÍNGUA. O nexo entre concepções e práticas de ensino da Geografia em Moçambique: estudo de caso.	Insere-se na reflexão mais ampla sobre o ensino e a aprendizagem relevantes das disciplinas curriculares no contexto escolar, e traz à discussão o problema da relação entre as concepções de Geografia e as práticas do seu ensino. Pesquisa qualitativa.	PUC – SP Educação
	JOSÉ CAMILO RAMOS DE SOUZA. O currículo da escola de várzea e o ensino de Geografia no município de Parintins.	Procura analisar currículo da escola de várzea e o ensino de Geografia, na tentativa de proporcionar aos sujeitos da pesquisa, os leigos e profissionais da Geografia uma discussão sobre o currículo existente (oficial) e o que poderia existir (ideal) na condução do ensino na escola de várzea	UFAM Educação
	MARIA ANGÉLICA CARDOSO. O ensino de História nas séries iniciais do ensino de Primeiro Grau na escola Maria Constança Barros Machado (1977-2002).	Tem por objeto de estudo o Ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino de Primeiro Grau em uma escola de Campo Grande (MS). O objetivo é verificar a natureza das diferenças entre a História escolar e a História acadêmica e de detectar a ação da cultura escolar na seleção e organização de seus conteúdos.	UFMS Educação

	JEANE MEDEIROS SILVA. A Constituição de sentidos políticos em livros didáticos de Geografia na ótica da análise do discurso.	Tem por objetivo compreender a constituição de sentidos no discurso político sob a perspectiva da Geografia, em livros didáticos escritos para o Ensino Médio desta disciplina. A partir da mediação entre as formações discursivas da Geografia Política e da Geopolítica, tomou-se o discurso político materializado no suporte textual em pesquisa como objeto de investigação, considerando-se o confronto entre a reformulação epistemológica da Geografia e a re-orientação ideológica da educação brasileira, que coloca em debate, no contexto do ensino de Geografia, a dimensão das relações políticas da sociedade e a construção da cidadania.	UFU Geografia
2005	EDUARDO CAMPOS. O contexto espacial e o currículo de Geografia no Ensino Médio: um estudo em Ilhabela – SP	Realiza um estudo de caso sobre a consideração consciente que os professores de geografia (do ensino médio da rede estadual pública) fazem do contexto espacial de suas escolas em Ilhabela – SP.	USP Educação

ANEXO III

Teses de Doutorado relacionadas ao tema de pesquisa (Portal Capes 2005-2010)

Ano	Autor / Título	Estudo	Instituição
2012	MARCELO OLIVEIRA DE FARIA. Em Busca de uma Epistemologia de Geografia Escolar: a transposição didática.. 01/03/2012	Apresenta aspectos fundamentais para a discussão sobre o ensino de geografia, com especial ênfase na questão epistêmica. Discute a pertinência da Teoria da Transposição Didática como possibilidade de aproximação entre o processo de renovação da geografia acadêmica e da geografia escolar.	UFBA Educação
	FATIMA APARECIDA DA SILVEIRA GRECO. Com que referências trabalham os professores no currículo do ensino médio? Um estudo sobre o ensino da Geografia nas Escolas-Referência de Uberlândia-MG.	Investiga as referências com as quais 25 de seus professores trabalham para desenvolver o currículo de Geografia no ensino médio.	USP Educação
2010	LEONARDO DIRCEU DE AZAMBUJA. A Geografia do Brasil na Educação Básica.	Contempla a análise das heranças da Geografia Clássica e da pedagogia tradicional na Geografia Escolar e apresenta a proposta de uma Geografia Escolar com prioridade no estudo do Brasil como referencia para organização do currículo na Educação Brasileira.	UFSC Geografia
2008	ENIO JOSÉ SERRA DOS SANTOS. Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares.	Investiga a forma com que a Geografia escolar é concebida em diferentes propostas curriculares para o segundo segmento do ensino fundamental da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A base empírica da pesquisa se constitui na análise do conteúdo geográfico presente nos materiais didáticos voltados para esta modalidade de ensino.	UFF Educação
	VICENTE DE PAULA LEAO. A influência das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da Educação Básica em nível superior.	Tem como objetivo entender a influência das DCNs/MEC na formação dos professores e no ensino da Geografia. Os procedimentos metodológicos adotados consistiram na coleta e organização dos dados sobre as estruturas curriculares dos cursos de formação de professores de Geografia do estado de Minas Gerais.	UFMG Geografia
2006	IARA VIEIRA GUIMARAES. Sobre os sentidos de ensinar a compreender o mundo: discurso jornalístico e ensino de Geografia.	Analisa as relações entre a produção discursiva do jornalismo e o ensino de Geografia, enfocando como a mídia constrói e põe em circulação toda uma discursividade sobre o significado do processo de ensinar e compreender o mundo de hoje.	USP Educação
2005	NESTOR ANDRÉ KAERCHER. A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia crítica.	Apresenta dois focos principais de interesse: o ensino de Geografia no Ensino Fundamental e Médio (EFM) e a formação de professores de Geografia. O interesse se volta, particularmente, para saber como o movimento de renovação da Geografia, genericamente denominado Geografia Crítica (GC), chegou ao EFM	USP Geografia
2010	LEONARDO DIRCEU DE AZAMBUJA. A Geografia do Brasil na Educação Básica.	Contempla a análise das heranças da Geografia Clássica e da pedagogia tradicional na Geografia Escolar e apresenta a proposta de uma Geografia Escolar com prioridade no estudo do Brasil como referencia para organização do currículo na Educação Brasileira.	UFSC Geografia
2008	ENIO JOSÉ SERRA DOS SANTOS. Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares.	Investiga a forma com que a Geografia escolar é concebida em diferentes propostas curriculares para o segundo segmento do ensino fundamental da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A base empírica da pesquisa se constitui na análise do conteúdo geográfico presente nos materiais didáticos voltados para esta modalidade de ensino.	UFF Educação

	VICENTE DE PAULA LEAO. A influência das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da Educação Básica em nível superior.	Tem como objetivo entender a influência das DCNs/MEC na formação dos professores e no ensino da Geografia. Os procedimentos metodológicos adotados consistiram na coleta e organização dos dados sobre as estruturas curriculares dos cursos de formação de professores de Geografia do estado de Minas Gerais.	UFMG Geografia
2006	IARA VIEIRA GUIMARAES. Sobre os sentidos de ensinar a compreender o mundo: discurso jornalístico e ensino de Geografia.	Analisa as relações entre a produção discursiva do jornalismo e o ensino de Geografia, enfocando como a mídia constrói e põe em circulação toda uma discursividade sobre o significado do processo de ensinar e compreender o mundo de hoje.	USP Educação
2005	NESTOR ANDRÉ KAERCHER. A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia crítica.	Apresenta dois focos principais de interesse: o ensino de Geografia no Ensino Fundamental e Médio (EFM) e a formação de professores de Geografia. O interesse se volta, particularmente, para saber como o movimento de renovação da Geografia, genericamente denominado Geografia Crítica (GC), chegou ao EFM	USP Geografia

ANEXO IV

Produção Recente de Artigos sobre Ensino de Geografia (Revista 'Terra Livre' 2005-2010)

Ano	Autor / Título dos artigos ligados ao Ensino de Geografia	Palavras-chave	Dialoga com autores do campo do Currículo?
2012	Jorge Luiz Barcellos da Silva. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL : CONSIDERAÇÕES SOBRE ESCOLA, CONHECIMENTO , LINGUAGEM E ENSINO DE GEOGRAFIA	Formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, escola, conhecimento, linguagem, ensino de Geografia.	Não
	Helena Copetti Callai, Lana de Souza Cavalcanti & Sonia Maria Vanzella Castellar O ESTUDO DO LUGAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	geografia - espaço - lugar - anos iniciais	Não
	Alberto León Gutiérrez Tamayo FORMAÇÃO CIDAD Ã NA IBEROAM ÉRICA: APOSTA DESDE AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, AS CIÊNCIAS POLÍTICAS E O ENFOQUE CRÍTICO DA GEOGRAFIA	cidadão, democracia, território, formação, formação cidadã, cidadão territorial.	Não
2010	Marcos Antônio Campos Couto. ENSINAR A GEOGRAFIA OU ENSINAR COM A GEOGRAFIA? DAS PRÁTICAS E DOS SABERES ESPACIAIS À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NA ESCOLA.	Ensino de geografia; práticas espaciais; consciência espacial; conhecimento geográfico; construção de conceitos.	Não
	Alex Ratts. GEOGRAFIA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO: A DIMENSÃO ESPACIAL DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO.	Geografia, educação, relações étnico-raciais, ações afirmativas.	Não
	Renato Emerson dos Santos. ENSINO DE GEOGRAFIA E CURRÍCULO: QUESTÕES A PARTIR DA LEI 10.639.	Não apresenta.	Não
2009	Tânia Batista Teodoro. O ENSINO DA GEOGRAFIA E OS JOVENS EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL: "POR UMA GEOGRAFIA CIDADÃ".	Jovens em situação de risco social; ensinoaprendizagem; Geografia Cidadã; espaço vivido; Liberdade Assistida.	Não
	Sérgio Luiz Miranda. O DESENHO COMO MAPA E EDUCAÇÃO CONSERVADORA NO ENSINO DE GEOGRAFIA.	formação docente; prática pedagógica; ensino do mapa; Vigotski; desenho infantil	Não
	Shoko Kimura. TERRITÓRIO DE LUZES E SOMBRAS: A PROPOSTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA CENP.	ensino de Geografia; currículo; contexto sociopolítico; ideologia.	Não
2008	Maria Adailza Martins de Albuquerque. A AUTORIA DE LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA EM PERNAMBUCO NO SÉCULO XIX: UMA RELAÇÃO ENTRE A LEGISLAÇÃO E A ELABORAÇÃO.	Livro didático, História das disciplinas escolares, Ensino de Geografia, Autor e legislação.	**SIM**
	Jorge Luiz Barcellos da Silva; Regina Rizzo Ramires. ONDE SE CONSTRÓI A IDENTIDADE FORMATIVA DO GEÓGRAFO E DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA? OU AINDA, É POSSÍVEL FAZER GEOGRAFIA NOS CURSOS DE GEOGRAFIA?	identidade; bacharel em geografia; professor de geografia	**SIM**
2007	Amanda Regina Gonçalves; Rosângela Doin de Almeida. O 'LUGAR' NÃO É MAIS O MESMO: ARTICULAÇÃO DOS MÚLTIPLOS ESPAÇOS-TEMPOS COTIDIANOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES.	Geografia Escolar, lugar, espaços-tempos cotidianos, currículo praticado.	**SIM**
	Nestor André Kaercher. A GEOGRAFIA ESCOLAR: GIGANTE DE PÉS DE BARRO COMENDO PASTEL DE VENTO NUM FAST FOOD?	Ensino de Geografia no Ensino Fundamental e Médio; Formação de professores; Geografia crítica; Epistemologia da prática do professor.	Não
	Iara Guimarães. ENSINO DE GEOGRAFIA, MÍDIA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS.	Ensino de Geografia; Mundo globalizado; Mídia; Produção de sentidos.	Não
	Valdenildo Pedro da Silva. O RACIOCÍNIO ESPACIAL NA ERA DAS TECNOLOGIAS INFORMACIONAIS.	Raciocínio espacial; Novas tecnologias; Ensino de Geografia.	Não
	Helena Copetti Callai; Lana de Souza Cavalcanti; Sonia Maria Vanzella Castellar. LUGAR E CULTURA URBANA: UM ESTUDO COMPARATIVO DE SABERES DOCENTES NO BRASIL.	Saberes dos professores; Lugar; Cultura urbana; Educação geográfica.	Não
	Carlos Augusto de Amorim Cardoso. O LUGAR DA ESCOLA NA CIDADE: A ESCOLA NORMAL DA PARAHYBA NO INÍCIO DO SÉCULO XX.	Modernidade; Didática urbana; Escola; Ensino de Geografia; História da educação.	Não
	Maria Cleonice B. Braga. O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DOS DESCOMPASSOS ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS ORIENTAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.	Ensino de geografia; Séries iniciais; Formação docente; Políticas públicas; Ensino instituído e Ensino instituinte.	Não
	Marcea Andrade Sales. ESTUDOS EM GEOGRAFIA: UM DESAFIO PARA O LICENCIANDO EM PEDAGOGIA.	Geografia; Formação docente; Currículo; Educação geográfica; Pedagogia.	Não
	Ana Maria Radaelli da Silva; Juçara Spinelli. ENSINO E	Ensino e pesquisa; Metodologia da	Não

	PESQUISA: REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM GEOGRAFIA PAUTADA NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INVESTIGATIVA.	pesquisa; Curso de Geografia – UPF; Modalidade licenciatura; Modalidade bacharelado.	
	Rogata Soares del Gáudio; Rosalina Batista Braga. A GEOGRAFIA, A EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDEOLOGIA NACIONAL.	Ensino; Geografia; Saberes docentes; Ideologia nacional; País.	**SIM**
	Edinho Carlos Kunzler; Carmen Rejane Flores Wizniewsky. A IDEOLOGIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DURANTE O REGIME MILITAR NO BRASIL.	Política; Ensino; Geografia; Llivro didático; Ideologia.	Não
	Ângela Massumi Katuta. EDUCAÇÃO DOCENTE: (RE)PENSANDO AS SUAS PRÁTICAS E LINGUAGENS.	Ensino de Geografia; Inacabamento humano; Formação docente; Caráter triádico das linguagens; Transformação epistemológica	Não
	Graça Aparecida Cicillini; Sandra Rodrigues Braga; Valter Machado da Fonseca. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO POSSIBILIDADE DE UNIFICAR SABERES.	Natureza; Sociedade; Escola; Interdisciplinaridade; Currículo.	Não
2006	Genylton Odilon Rêgo da Rocha; Izabel Cristina Raiol Amoras. O ENSINO DE GEOGRAFIA E A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A AMAZÔNIA.	Representações sociais; Ensino de Geografia.	Não
2005	Vânia Rubia Farias Vlach. ENTRE A IDÉIA DE TERRITÓRIO E A LÓGICA DA REDE: DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.	Idéia de território; Lógica da rede; Complexidade do mundo; Ensino de Geografia; Direitos humanos.	Não
	Antônio Carlos Pinheiro. TENDÊNCIAS TEÓRICO METODOLÓGICAS E SUAS INFLUÊNCIAS NAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL.	Ensino de geografia; Pesquisa acadêmica; Teses e dissertações.	Não