

 **Conhecimento escolar de Geografia: explorando discursos em disputa na definição de fronteiras entre as disciplinas nos currículos**

*Carolina Lima Vilela\**

**Resumo:** Neste trabalho, o currículo é visto como produção discursiva no sentido defendido por Foucault (1996; 2010). Analisam-se textos de livros didáticos, compreendendo-os como uma das possibilidades de apreensão da materialidade do discurso do conhecimento escolar em Geografia, buscando identificar como se entrelaçam os enunciados que vem sendo considerados como válidos para significar este conhecimento. Especificamente, busca-se aqui explorar os ditos que estão em disputa na afirmação de certas disciplinas escolares. Foi possível perceber que a disciplina escolar Geografia se afirma em uma articulação discursiva complexa, definindo fronteiras tênues com outras disciplinas escolares como a História, a Biologia e as Ciências, assim como produzindo sentidos que se relacionam com os discursos científicos. Tais articulações se constroem em lógicas ambivalentes que mesclam inovações e tradições.

**Palavras-chave:** Currículo. Conhecimento escolar. Geografia. Discurso. Disciplina escolar.

**School knowledge in Geography: exploring disputed discourses in the definition of boundaries between disciplines in curriculum**

**Abstract:** In this work, the curriculum is seen as discursive production. Textbooks are analyzed, assuming that they are one of the possibilities of apprehending the materiality of the school knowledge discourse in Geography. Seeking to identify how the statements that are considered valid to signify this knowledge are

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Colégio Pedro II. E-mail: carolinalimavilela@gmail.com

intertwined, we explore the sayings that are in dispute in the definition of school disciplines. It was possible to verify that the Geography affirms itself in a complex discursive articulation, defining faint borders with other school disciplines, like History, Biology and Sciences, as well as producing meanings that are related to the scientific discourses. Such articulations are built on ambivalent logics that blend innovations and traditions.

**Keywords:** Curriculum. School knowledge. Geography. Discourse. School discipline.

### **Conocimiento escolar en Geografía: explorando discursos disputados en la definición de límites entre disciplinas en el currículo**

**Resumen:** En este trabajo, el currículo se considera como producción discursiva. Se analizan los libros de texto, suponiendo que son una de las posibilidades de aprehender la materialidad del discurso del conocimiento escolar en Geografía. Buscando identificar cómo las declaraciones que se consideran válidas para significar este conocimiento están entrelazadas, exploramos los refranes que están en disputa en la definición de disciplinas escolares. Se pudo constatar que la Geografía se afirma en una articulación discursiva compleja, definiendo fronteras débiles con otras disciplinas escolares, como la Historia, la Biología y las Ciencias, así como la producción de significados relacionados con los discursos científicos. Dichas articulaciones se basan en lógicas ambivalentes que combinan innovaciones y tradiciones.

**Palabras-clave:** Currículo. Conocimiento escolar. Geografía. Discurso. Disciplina escolar.

## **Introdução**

Como se constitui o conhecimento escolar em Geografia? No presente trabalho, essa questão permanece como pano de fundo para uma pesquisa em que se procura evidenciar os entrelaçamentos discursivos que permitem que determinados enunciados se validem

como aquilo que se ensina sob o nome de Geografia nas escolas. Aqui, o olhar para textos de livros didáticos recentes do Ensino Fundamental foi ajustado de maneira que fosse possível entender este conhecimento como uma *prática discursiva*, isto é, como algo que se difere da simples forma como um indivíduo qualquer formula uma ideia ou de uma atividade racional de um sujeito falante, mas sim 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 linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2010, p. 133). Em poucas palavras, pretende-se entender que ditos tem se afirmado como verdadeiros e corretos no discurso deste conhecimento, e como esses ditos se entrelaçam, estabelecendo fronteiras e gerando inclusões ou interdições no discurso.

Esta opção teórica se explica pelo contexto de produções do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC-UFRJ), cujos estudos em História do currículo (desenvolvidos a partir das contribuições de Goodson (1995; 1997) e Ferreira (2005; 2007)) recentemente vem sendo postos em diálogo com a perspectiva foucaultiana, especialmente a desenvolvida em sua fase arqueológica (FOUCAULT, 1996; 2010). Entendemos que esta perspectiva possibilita a compreensão do conhecimento escolar e dos currículos a partir de uma noção de poder capilar, o que reforça a multiplicidade de relações e torna nossas análises mais interessantes e produtivas.

Assim, a análise dos textos dos livros didáticos foi feita a partir da leitura atenta, buscando construir tramas enunciativas que formam o discurso do conhecimento escolar em Geografia. Cabe esclarecer que descrever enunciados na lógica foucaultiana é possível quando se constrói relações entre aquilo que está dito. Os enunciados não são necessariamente frases ou palavras ditas explicitamente, mas constituem verdades construídas no nível do “diz-se”, que estão tacitamente afirmadas nas práticas discursivas. Sendo assim, a análise

do discurso em Foucault consiste no reconhecimento – e na construção – das tramas enunciativas inseridas em uma formação discursiva. Para isso é preciso identificar:

a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros: a maneira, por exemplo, pela qual a disposição das descrições ou das narrações está ligada às técnicas de reescrita; a maneira pela qual um campo de memória está ligado às formas de hierarquia e subordinação que regem os enunciados de um texto (...) (FOUCAULT, 2010, p. 65-66).

Analisar os discursos nessa perspectiva é arriscar-se em um terreno que não é firme. É “estabelecer 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). O método foucaultiano não é prescritivo; ele requer uma construção a partir das fontes pesquisadas. A compreensão do discurso do conhecimento escolar em Geografia é aqui, então, construída a partir do que é visível na superfície dos textos dos livros didáticos. As tramas de relações descritas são possibilidades de verdades construídas na relação com aquilo que está dito, isto é, na relação com os enunciados. Machado (2009), importante interlocutor da obra de Foucault, nos ajuda na tarefa de esclarecer a metodologia da análise dos discursos:

Assim, quando falo de método arqueológico não se deve tomar a expressão no sentido de um número determinado de procedimentos invariáveis a serem utilizados na produção de um conhecimento. Não compreender isso é se arriscar a não compreender a abordagem de Michel Foucault, pois uma característica básica da arqueologia é justamente a multiplicidade de suas definições, a mobilidade de uma pesquisa que, não aceitando se fixar em cânones rígidos, é sempre instruída pelos documentos pesquisados (MACHADO, 2009, p. 11-12)

Para reconhecer os enunciados que constituem um certo discurso, o pesquisador deve, sim, “duvidar” daquilo que está dito, assumindo que muitos outros sentidos poderiam estar dando significado às coisas. O entendimento de que as coisas são possíveis de serem ditas de uma certa forma porque são o resultado de processos discursivos situados historicamente é fundamental para a análise arqueológica proposta por Foucault (2010). Descrever enunciados é identificar aquilo que é possível de ser afirmado sob determinados signos. A análise dos textos dos livros didáticos foi realizada, então, buscando identificar aquilo que se afirma como conhecimento escolar a partir da descrição dos enunciados e da construção de tramas enunciativas que formam o discurso da geografia escolar do Ensino Fundamental.

Foram analisadas duas coleções de livros didáticos de Geografia voltados ao Ensino Fundamental, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2011), cada uma composta por 4 volumes. Embora se reconheça que o conhecimento escolar não se limita aos textos dos livros didáticos, considera-se que tais materiais “produzem um testemunho visível o público dos diversos embates que são travados em torno das decisões que envolvem a seleção e organização do conhecimento escolar” (SELLES & FERREIRA, 2004, p. 64).

Em respeito ao referencial teórico aqui adotado, a autoria dos livros não foi um critério relevante para a seleção das fontes. Uma vez que passaram por um programa amplo de avaliação conduzido por profissionais autorizados socialmente a dizer o que é bom e o que não é, entende-se que qualquer livro expressa os discursos considerados como válidos e que neles circulam enunciados que podem ser ditos no âmbito do conhecimento escolar em Geografia; constituem os sentidos que conferem qualidade em um certo espaço/tempo. Afinal, Foucault (2010) esclarece que aquele que veicula o enunciado não é propriamente o autor de tal formulação. Tal defesa é justa uma vez que “estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo” (FISCHER, 2001, p. 204).

Ao olhar para os livros didáticos, buscou-se descrever aquilo que está dito, identificando de que forma os enunciados se articulam. Como dito anteriormente, os enunciados não são expressos necessariamente por textos explícitos. Podemos identificá-los em diferentes escalas e formas. Além dos escritos, as imagens, a disposição dos elementos, a ordem em que as coisas aparecem, tudo isso constitui enunciados. Construir um nexos e compreender a forma como os enunciados se apoiam uns nos outros foi a tarefa desempenhada no presente trabalho.

Como resultado da análise desses materiais, em trabalhos anteriores explorei a interdiscursividade e a interdição de enunciados no conhecimento escolar em Geografia (VILELA, 2013; 2015), assim como identifiquei a abordagem regional como uma regularidade de tal discurso (VILELA, 2014; 2016). Especificamente neste texto, desenvolvo a ideia de que há enunciados que estão fortemente em disputa nos currículos e, assim, identifico algumas estratégias discursivas que definem, ainda que provisoriamente, os limites entre as disciplinas escolares. Na seção que segue, recupero algumas contribuições desses trabalhos anteriores que situam a discussão que agora pretendo desenvolver. Posteriormente, desenvolvo análises que permitem perceber como que aquilo que significamos como pertencentes a certas disciplinas escolares são um fértil campo de disputas discursivas. Exploro, assim, as estratégias discursivas que vem sendo delineadas para se afirmar o conhecimento escolar em Geografia.

## **1. Interdiscursividade, Interdição e Regularidade**

Analisar o conhecimento escolar como discurso, na perspectiva defendida por Foucault (2010), pressupõe a compreensão de que as formações discursivas são emaranhados de enunciados. Assim, aquilo que é significado como conhecimento escolar em Geografia em um certo tempo pode ser apreendido por meio da identificação de coisas que são ditas, que se entrelaçam e dão suporte umas às outras. Para

Foucault, o enunciado se integra sempre em um jogo enunciativo, pois “não há nenhum enunciado que não suponha a existência de outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e papéis” (FOUCAULT, 2010, p. 112).

Foi buscando construir essas teias que desenvolvi a pesquisa. Meu interesse esteve muito mais voltado para a percepção de como este conhecimento vem sendo afirmado socialmente, identificando aquilo ao que tem sido atribuído valor de verdade, do que o de julgar critérios e prescrever o que é – ou não é – adequado e correto. Afinal, “(...) 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, 2009, p. 19, grifo nosso).

Foi possível perceber que o conhecimento escolar em Geografia vem sendo afirmado sob a lógica preponderante dos enunciados do discurso econômico. Por exemplo, a noção de desenvolvimento (com valor de algo desejável) é evidentemente afirmada como sinônimo de desenvolvimento econômico. A força deste enunciado pode ser verificada na forma de dividir os conteúdos, nas propostas de divisão regional, além de ser o que dá nexos a muitas temáticas dos conteúdos escolares (espaço rural, espaço urbano, indústria etc.). Assim, a presença destes enunciados pode ser verificada em articulações dos conteúdos da Geografia com a lógica da produtividade econômica em diferentes contextos e escalas (VILELA, 2013; 2014).

Ao mesmo tempo em que esses entrelaçamentos discursivos ocorrem, é possível perceber que aquilo que não se associa à lógica econômica – a qual vem conferindo qualidade a este conhecimento –, vai ficando “fora da ordem do discurso”. Considerando a ideia de que “há determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas escolares” (SOMMER, 2008, p. 57), foi possível perceber que os conteúdos ligados à geografia física,

menos imbricados na lógica do discurso econômico, vão sendo menos valorizados e sofrendo, assim, certa interdição. Em outras palavras, a geografia física, em suas formas de abordagem tradicionais, não tem se associado facilmente aos enunciados que constroem o significado de “bom ensino da geografia” (VILELA, 2013).

A presença da abordagem regional como regularidade do discurso do conhecimento escolar em Geografia foi mais uma conclusão obtida na pesquisa. A despeito de sua desvalorização no seio do movimento crítico que impactou a escola, a abordagem regional dos conteúdos, “acusada” de utilizar formas muito descritivas e pouco dinâmicas, se caracteriza como uma permanência, o que me faz confiar na hipótese de que ela se associa a enunciados do discurso pedagógico (a abordagem regional é didática!) e se configura como uma regra deste discurso, isto é, algo cuja presença garante o valor de verdade e qualidade na constituição do conhecimento (VILELA, 2014; 2016).

Além da presença dos enunciados do discurso econômico associados à abordagem regional, foi possível perceber que muitos ditos que circulam socialmente são disputados na constituição do conhecimento escolar. O discurso ambiental, o cultural e o histórico foram identificados nessas disputas. Aquilo que é considerado importante e é valorizado socialmente acaba por penetrar nas disciplinas escolares, mesclando-se com os conteúdos e constituindo o conhecimento. Falar sobre o que é considerado importante é também o que vai garantir valor e qualidade aos conhecimentos escolares, daí a disputa discursiva por fronteiras entre as disciplinas. É o que aprofundamos a seguir.

## **2. Discursos em disputa: definindo fronteiras**

Nesta proposta de análise, o olhar para os livros didáticos foi lançado buscando construir, na superfície dos textos, relações entre os significados. Para usar uma expressão foucaultiana, é preciso “espantar-



se” diante das coisas ditas. Assim, aquilo que parece reificado como próprio da Geografia deve ser visto como uma das possibilidades de sua existência. Entender os discursos como práticas sociais e reconhecer que outros significados podem vir a se articular com o que se diz a todo instante implica em considerar que todas as verdades são precárias, e assim apostar em novas possibilidades de verdade. Compreender esta trama discursiva é um caminho produtivo para isto.

Nessa lógica, os conteúdos que constituem as tradições curriculares das disciplinas escolares, em todo contexto de tempo/espaço, negociam sentidos com discursos que disputam espaço na escola. Isto ocorre tanto porque a escola é um local de afirmação de discursos valorizados socialmente quanto porque esses discursos são, de alguma maneira, o que vão conferir qualidade àquilo que é ensinado. A forma como certos enunciados, considerados socialmente importantes, passam a fazer parte do conhecimento escolar é algo que particularmente interessa a esta pesquisa.

## **O discurso ambiental**

A necessidade de incorporação temas ambientais às abordagens das ciências sociais é um enunciado evidente. De acordo com Souza:

No âmbito das ciências da sociedade, o mesmo se passa: o capitalismo e seu Estado demanda, embora de modo ainda um pouco tímido, que a corporação dos economistas, tão poderosa, se abra para uma “Economia de Meio Ambiente”, destinada a orientar a precificação de recursos e riquezas “naturais” e ajudar a organizar uma gestão “ambientalmente responsável” da economia em uma época de “pressões ecológicas” (SOUZA, 2016, p. 43).

Se no meio científico isto ocorre, fora do circuito acadêmico não é diferente; a importância do discurso ambiental é um enunciado evidente e consensual. Grosso modo, discurso ambiental é afirmado como atual e necessário. Tal enunciado produzido no senso comum diz muito sobre

sua força no espaço escolar; em seus ditos 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. Os conteúdos escolares, obviamente, constituem esta condição e, de alguma maneira, todas as disciplinas escolares “disputam” este discurso como algo que lhes confere qualidade. No conhecimento escolar, a “entrada” desses temas se dá de forma muito peculiar. Afinal, o que é falar sobre o meio ambiente em Geografia no Ensino Fundamental? Como esses temas se transformam em conteúdos escolares?

Foi possível verificar que o discurso ambiental se associa ao discurso econômico, como pode ser visto, por exemplo, em um mapa em que estão representados os níveis de poluição em diferentes países. As atividades propostas a partir das informações mobilizam enunciados que associam a desigualdade econômica e o nível de poluição, por exemplo. Ele também se presta à inserção ideias ligadas à aquisição de hábitos que respondem a demandas sociais, mobilizando discursos comportamentais e ligados à saúde, por exemplo. Em um capítulo chamado “poluição atmosférica e clima” são abordados os efeitos climáticos da ação do Homem, como a diminuição da camada de ozônio, chuva ácida, efeito estufa, e ao final há orientações aos alunos sobre como se protegerem dos raios solares, utilizando o protetor solar e reduzindo a exposição ao sol. Vemos, então, que no conhecimento escolar em Geografia, às vezes os assuntos geográficos são deixados de lado para se valorizar a ação cotidiana sobre um fenômeno que tem efeitos na saúde. Aí estão entrecruzadas lógicas do discurso pedagógico e do conhecimento cotidiano, as quais caracterizam o discurso escolar.

Em outro exemplo, vemos esse mesmo processo, agora associado à lógica regional:

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.<sup>1</sup>

O trecho acima é parte de um capítulo sobre uma região do Brasil específica, (o que ressalta o papel do recorte e da abordagem regional), que trata do problema ambiental poluição e, curiosamente, aborda a forma de transmissão de doenças associadas à poluição. Ora, qual é a relação direta desta informação com os conhecimentos da Geografia? Fica evidente aqui a ideia de que o conhecimento escolar é constituído também por enunciados que tem a ver com a vida cotidiana, com o compromisso com a informação ligada à saúde e ao bem-estar. Em outras palavras, 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, verificamos que séries de enunciados produzidos em contextos discursivos diversos se articulam e, assim, constituem o discurso do conhecimento escolar em Geografia.

A questão da abordagem de temas regionais por meio das questões ambientais traz, ainda, elementos que nos permitem verificar 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. Dentro da lógica regional, ela articula significados que ‘respondem’ às críticas direcionadas à geografia física e à sua linguagem descritiva. Ao se associar a enunciados pedagógicos, que se ligam às demandas da

---

<sup>1</sup> BOLIGIAN *et al.*, 2009, p. 112.

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, o discurso ambiental, o qual se constrói em associação com ideias ‘desejáveis’, articula-se com a lógica regional, tornando positivo aquilo que é considerado ultrapassado e ajudando a manter esta lógica na ordem do discurso.

Mas esses mesmos enunciados estão em disputa na constituição das diversas disciplinas escolares. Por isto, 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 (1930-1960; 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 maneira, 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 os processos destacados por Gomes (2008) em relação ao discurso ambiental que se configura em meio aos conteúdos da geografia física e da geografia humana. Na perspectiva teórica 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 e, assim, 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.

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. Nesse movimento, o que vai garantir esta diferenciação é justamente a regularidade de seus discursos. 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.

Uma outra discussão interessante pode ser aqui desenvolvida se nos propusermos a pensar a respeito da relação entre a conhecimento escolar em Geografia e a Geografia como ciência. Sabemos que a necessidade de integração teórico-metodológica entre as pesquisas que focalizam processos naturais e as que abordam problemas sociais é muito cara à Geografia acadêmica, e as crises que envolvem tais questões são tão antigas quanto atuais.

Recentemente, Souza (2016) apresentou um vasto panorama deste conhecido imbróglgio epistemológico da Geografia científica, ressaltando a necessidade incontornável de enfrentá-lo pela via da renovação de concepções para seu campo disciplinar. A denúncia de que a tendência científica da especialização vem contribuindo para a ampliação da crise epistemológica da Geografia é um dos argumentos explorados pelo autor. Se, na prática, as pesquisas desenvolvidas nos departamentos de geografia das universidades pouco afirmam a ideia de

integração entre os polos da ‘Geografia Física’ e da ‘Geografia Humana’, a escola tem se mostrado um espaço enunciativo para se afirmar esta verdade, e o discurso ambiental é um forte elemento presente nas construções enunciativas que afirmam a Geografia como ciência de integração. Souza (2016), em alguma medida, parece reconhecer isto:

Se a Geomorfologia, a Climatologia e a Pedologia virarem ciências independentes, o que restaria propriamente da “Geografia Física”, para além dos livros didáticos e da coabitação (mais ou menos compulsória, talvez menos voluntária) com os “geógrafos humanos” no interior das mesmas estruturas institucionais nas universidades e em outros órgãos (SOUZA, 2016, p. 30).

Diferentemente da concepção que vê o conhecimento escolar como simples tributário das ciências de referência, as análises aqui desenvolvidas se apoiam na noção de que a escola produz significados que interessam à geografia científica. A Geografia como ciência de integração é uma verdade afirmada no conhecimento escolar, e esse enunciado tem sua possibilidade de existência em meio a uma complexa trama enunciativa. O discurso ambiental é, atualmente, um importante catalisador para a formação desses enunciados.

## **Geografia e História**

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. Esse é o caso do capítulo intitulado “O fim da União Soviética e a nova geopolítica de região” cujas páginas, em uma rápida aproximação, poderiam ser confundidas com as de livros de História. Acima de fotos antigas de tropas

bolcheviques combativas aos opositores da Revolução Russa, há textos típicos dos materiais de História:

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.

(...) Diante desse quadro social desolador, tornou-se crescente a insatisfação popular com a nobreza russa. Esta situação fez surgir, no início do século XX, várias assembleias e conselhos comunitários de trabalhadores, os chamados soviets.

(...) Com a entrada da Rússia na Primeira Guerra Mundial (1914-1917), a condição de vida da população tornou-se ainda pior, levando os soviets 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.<sup>2</sup>

Por que textos tão pouco marcados pelos elementos geográficos estão presentes? 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.<sup>3</sup>

Entendo esta configuração como um enunciado importante para pensar a relação do discurso da História na constituição do conhecimento escolar em Geografia. Os temas de geopolítica foram

---

<sup>2</sup> BOLIGIAN *et al.*, 2009 p. 136.

<sup>3</sup> BOLIGIAN *et al.*, 2009 p. 135.



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. Veiculam, 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 (e, mais recentemente, com a Sociologia), 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 constitui um recurso discursivo para separar e defender aquilo que pertence à Geografia. 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.

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. Nesse caso, 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, configuram-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 se configuram, no conhecimento escolar em Geografia, em uma forte ligação com o discurso econômico e com os aspectos críticos, relacionados aos questionamentos sobre as desigualdades. O viés geopolítico tem sido, ainda, uma das portas de 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.

### **Fronteiras externas; fronteiras internas**

Todos esses processos de construção discursiva resultam em uma complexa trama que respeita, muitas vezes, lógicas antagônicas. No caldeirão de enunciados que constituem o conhecimento escolar em

Geografia, é possível perceber que, historicamente, os enunciados críticos foram sendo colocados em oposição àqueles que dificultavam a problematização das questões sociais. Assim, sob a acusação de obedecerem a uma lógica ultrapassada e pouco afinada com os discursos pedagógicos mais modernos, os temas da geografia física foram sofrendo certa interdição, isto é, foram ficando fora da ordem do conhecimento escolar em Geografia. Isto pode ser verificado em enunciados ligados à prática de professores, que desprezam esses temas em suas aulas, ou à configuração de livros didáticos, que, muitas vezes, localizam esses temas de forma marginal na sua concepção.

Se esses processos ocorrem no interior da Geografia, quando analisamos a construção discursiva na definição das fronteiras entre diferentes disciplinas escolares, uma lógica bem distinta se apresenta. Os temas valorizados pelas correntes críticas, que desvalorizam a geografia física se afirmam por meio de enunciados muito presentes em outras disciplinas relacionadas às ciências humanas, o que aparentemente faz borrar as suas fronteiras. O processo que leva a certa confusão entre os limites das disciplinas também é responsável por abalar sua condição de status e poder. Nesse caso, estamos falando de disputas por territórios que ficam evidentes em situações como a da atual reforma do Ensino Médio, em que a Geografia e a História aparentemente estão ocultas sob o rótulo das Humanidades.

Será que ter marginalizado certas tradições em nome da aposta nos conteúdos críticos pode custar a extinção da Geografia como disciplina obrigatória nesse segmento? De que maneira os discursos mais potentes socialmente irão adentrar a escola? Quem irá se apropriar deles? De que forma? É aí que as tradições curriculares se fortalecem discursivamente para defender a identidade das disciplinas. Os temas de geografia física, em algum momento desvalorizados por sua condição pouco crítica, ganham nova potência na defesa indenitária do conhecimento escolar em Geografia. Mais do que isso, se associam facilmente aos enunciados do discurso ambiental, o que tem valor de

algo desejável nesta condição de tempo/espaço. Vemos aí condições ambivalentes em que discursos quase antagônicos se articulam e assim significam o que é próprio da Geografia na escola.

### **Considerações finais**

No desenvolvimento deste trabalho, foi possível perceber que enunciados interditados, em uma trama complexa, podem se associar a construções discursivas que os reabilitam. O discurso ambiental, disputado como algo positivo, se associa a demandas cotidianas típicas do discurso pedagógico. Ao mesmo tempo, reabilita temas da geografia física desvalorizados por sua pouca associação aos enunciados críticos. As fronteiras entre as disciplinas são definidas também discursivamente. Se há muitos ditos em disputa, será preciso incorporá-los e ao mesmo tempo, afirmar diferenças, e isto ocorre por meio das tradições disciplinares.

Apostar na possibilidade de entender o conhecimento escolar em Geografia como discurso é amplificar as redes de relações entre enunciados e ver o conhecimento para além das suas verdades imediatas. Compreender os currículos como disputa de enunciados é também multiplicar as relações possíveis para significar aquilo que se ensina nas escolas.

### **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de análise do livro didático – Geografia*. Edição 2011. Brasília, 2010.

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

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

- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.
- GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa. 1997.
- SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2008.
- GOMES, M. M. de L. *Conhecimentos ecológicos em livros didáticos de Ciências: aspectos sócio-históricos de suas constituições*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.
- MACHADO, R. *Foucault, a ciência e o saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.
- SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Influências histórico-culturais nas representações sobre as estações do ano em livros didáticos de Ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 10, n.1, 2004.
- SOUZA, M. J. L. Consiliência ou bipolarização epistemológica? Sobre o persistente fosso entre as ciências da natureza e as da sociedade – e o papel dos geógrafos. In: SPOSITO, E. S.; CHARELEI, A. S.; SANTÁNNA NETO, J. L.; MELAZZO, E. S. (Org.). *A diversidade da Geografia: escalas e dimensões da análise e da ação*. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016.
- VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michael Foucault (im)possibilidades. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.
- VILELA, C. L. *Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso*. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

VILELA, C. L. Livros didáticos e o discurso do conhecimento escolar em Geografia: a abordagem regional como regularidade. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 4, n. 8, p. 55-70, jul./dez. 2014.

VILELA, C. L. Interdiscursividade e interdição no discurso do conhecimento escolar em Geografia. *Pro-posições*, v. 26, n. 1, p. 199-216, jan./abr. 2015.

VILELA, C. L. A abordagem regional como tradição do currículo da Geografia Escolar. *Giramundo; Revista de Geografia do Colégio Pedro II*. v. 3, n. 5, p. 31-41, 2016.

Fontes Consultadas:

BELLUCI, B.; GARCIA, V, P. *Projeto Radix Geografia*. São Paulo: Scipione, 2009.

BOLIGIAN, A, A., BOLIGIAN, L., MARTINEZ, R & VIDAL, W. P. G., *Projeto Radix Geografia*. São Paulo: Scipione, 2009.

Data de submissão: 06/11/2017

Data de aceite: 23/05/2018