

# Interdiscursividade e interdição no discurso do conhecimento escolar em geografia

Carolina Lima Vilela\*

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507612>

## Resumo

Esse artigo examina como se dão os processos de interdiscursividade e interdição na constituição do discurso do conhecimento escolar em Geografia. Operando com as noções foucaultianas de enunciado e prática discursiva, analisa-se um conjunto de textos de livros didáticos recentes do Ensino Fundamental. Constatou-se que o discurso em questão é constituído por enunciados do discurso econômico, associados a sentidos ligados às demandas sociais contemporâneas, como a ambiental e a cultural. No jogo complexo de negociações de significados, alguns conteúdos parecem ficar fora da interdiscursividade que legitima esse conhecimento. Tais interdições foram vistas aqui também como efeitos de poder.

\* Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Pesquisadora associada ao Núcleo de Estudos do Currículo (NEC-UFRJ) [carolinalimavilela@gmail.com](mailto:carolinalimavilela@gmail.com)

*Palavras-chave:* currículo, discurso, conhecimento escolar, ensino de geografia

# ***School knowledge in geography: interdiscursive and interdiction processes***

## ***Abstract***

*The aim of this research is to find out how statements that constitute the discourse of the school knowledge in Geography 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 discusses issues about interdiscursive and interdiction processes. Analyzing school text books, it was possible to verify that this discourse is established with ambivalent relationships, once there are some contents that are 'in' and others that become 'out' of the discourse order. Such interdiction processes were also understood as power effects.*

***Keywords:*** *curriculum, discourse, school knowledge, geography*

## Introdução

Este trabalho consiste em parte de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo geral é a compreensão da condição epistemológica do conhecimento escolar em Geografia, ou seja, focaliza os processos em que são negociados os significados que constituem esse conhecimento. Especificamente neste artigo, busco explorar como percebi a constituição deste discurso por meio dos processos de interdiscursividade e interdição. Segundo Foucault (2010), esses são processos constitutivos das práticas discursivas, e é por meio deles que se configuram as coisas ditas, isto é, assim se dá a possibilidade de existência dos discursos. Com base nos escritos de *Arqueologia do saber* e *A ordem do discurso* (Foucault, 1996, 2010), procuro operar com as noções de enunciado e prática discursiva para perceber o complexo jogo em que significados se fixam e constituem, de forma descontínua e provisória, o conhecimento em questão.

O discurso do conhecimento escolar em Geografia foi analisado em textos de duas coleções recentes de livros didáticos de Geografia do segundo segmento do Ensino Fundamental (6<sup>o</sup>. ao 9<sup>o</sup>. ano), bem como no Guia do Livro Didático (MEC, 2010) produzido em meio ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2011). Ao analisar tais textos, busquei compreender as articulações discursivas que tornam certos enunciados possíveis de serem ditos. Nesse movimento, foi possível constatar que há complexas relações em que diferentes discursos estão entrecruzados, assim como outros ficam interditados, isto é, fora da ordem do discurso. Meu interesse aqui é, então, apresentar percepções sobre a condição de existência das coisas ditas, olhando especificamente para o conhecimento escolar em Geografia. Este empreendimento requer uma série de posturas teóricas a respeito da questão do poder, do sujeito e da precisão metodológica; é o que esclareço na primeira seção deste artigo. As análises empíricas são apresentadas nas demais seções.

## Conhecimento escolar como discurso

Compreender o conhecimento como discurso é possível por meio da perspectiva de análise na qual a construção dos currículos é entendida como prática cultural. Tal ideia é pautada a partir da noção defendida por Hall (1997) de que “toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (p. 16). Assim, assumo que os conteúdos curriculares não são portadores de uma verdade absoluta e que tampouco revelam sentidos mais corretos. Diferentemente, esses são a expressão de discursos hegemônicos que se con-

figuram em uma determinada situação contingente. Os “discursos poderosos” são entendidos em meio a 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.

A produção do conhecimento passa a ser, então, compreendida por meio das disputas no campo da discursividade, o 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. Neste trabalho, opto por operar com a 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 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” (p. 98). Vê-se, assim, que os enunciados não são palavras ou proposições, e, sim, formações que podem ser tomadas no nível do “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” (p. 206).

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 perceber como é possível certo enunciado se construir em relação a tantos outros. Dessa forma, ao buscar entender a constituição do conhecimento escolar em Geografia, devo me concentrar em identificar o que é que se diz (ou seja, que enunciados existem) em seu contexto de produção,

atentando para o fato de que esse 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 constitui a possibilidade de existência dos enunciados evidenciados em minhas análises. Nesta tarefa, devo considerar que eles existem em relação a muitos outros e, assim, esta compreensão deve buscar estabelecer relações, construir “teias” que expliquem a condição de sua existência.

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, citado por 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. As posições de poder 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).

A partir desta perspectiva de poder, torna-se 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 produzem opressão e são a expressão de uma força que os oprime. 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. Dessa 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 de se olhar para as fontes de pesquisa. Os textos discursivos são apreendidos em sua superficialidade, e o que se deve não é buscar 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 no 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 por 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 (p. 154).

Questionar a condição de existência dos enunciados é o papel do pesquisador que pretende empreender uma análise arqueológica dos discursos. Para isso, é preciso reconhecer a presença de enunciados e estabelecer relações com outros. Trata-se, pois, de buscar 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 (2010), a intenção é “fazer uma história dos objetos discursivos que não os enterre na profundidade comum de um solo originário, mas que desenvolva o nexos das regularidades que regem sua dispersão” (p. 54). Dessa forma, a história arqueológica proposta por Foucault deve se voltar a situar o discurso como acontecimento, o qual deve ser tomado em sua condição de existência, da contingência que o torna possível. Ele esclarece que pretende marcar uma mudança em relação a outras formas de olhar 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 essa explicação, Foucault deixa claro não estar preocupado em encontrar a origem dos seus objetos. Diferentemente, eles 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” (p. 205).

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 na 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 realizar uma pesquisa com base nas teorizações de Foucault, é necessário se afastar de condutas como a de definir certos conceitos ou partir deles, uma vez que o interesse deve ser direcionado a compreender como eles 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 e 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).

Com base nesses pressupostos, busquei compreender que enunciados “dizem” o que pertence ao conhecimento escolar em Geografia na atualidade. Nesta análise,

aposto que essa postura é produtiva, no sentido deslocar a luta sobre o que vale a pena ser ensinado; trata-se de, agora, no plano discursivo, defender outras contingências mais democráticas e mais plurais.

## Interdiscursividade

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. O que me interessa, ao questionar essa relação de pertencimento, é justamente indagar sobre *como* estes temas produzem este discurso; buscar reconhecer que enunciados têm produzido significados sobre esses temas e, nesse processo, que ambiguidades são produzidas e afirmadas no espaço enunciativo; que enunciados se produzem e se fixam no 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 essas indagações, analisei os textos dos livros didáticos.

Vale lembrar que foram analisadas duas coleções de livros de Geografia do Ensino Fundamental aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (MEC, 2011) e que a escolha das coleções foi feita aleatoriamente, dentro da listagem indicada no guia do referido programa. Considerando que, para Foucault (2010, p. 107), “não é preciso, pois, conceber o sujeito do enunciado como idêntico ao autor da formulação, nem substancialmente, nem funcionalmente”, esclareço que a autoria dos livros não representou um dado importante na escolha das coleções.

Em uma primeira aproximação, foi possível perceber que os temas de ensino da Geografia têm sido construídos em uma evidente articulação com os enunciados do discurso econômico. Ainda ao largo, isso 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 tal viés 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 a esta disciplina escolar, que temas ligados às questões sociais, às desigualdades inerentes às sociedades capitalistas têm sido tratados no âmbito do discurso da Geografia escolar. Essa constata-



tação 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 denominados “Os espaços da produção” e “Os espaços da circulação”. Posso, ainda, perceber, em 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 de uma seção complementar: “Por que tantas pessoas ganham tão pouco em nosso país?”.

O discurso econômico é também aquele que dá nexos ao capítulo sobre “O espaço rural brasileiro”. 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”, 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.<sup>1</sup>

Percebo 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. A ideia de produtividade está ligada a algo positivo, e a ausência da preocupação em esclarecer que se trata da produtividade econômica revela um sentido que a naturaliza como sendo a forma “universal” de produtividade. Destaco 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. Posso perceber, assim, que os discursos científicos da Geografia, os conhecimentos do cotidiano, típicos do espaço escolar, entre outros,

1. Projeto Radix: Geografia 7<sup>o</sup>. ano. Pires & Bellucci. São Paulo. Scipione, 2009

vêm se articulando em uma cadeia intertextual, com enunciados que valorizam os sentidos econômicos dos processos sociais tratados pela Geografia. Isso pode ser visto quando nos espantamos (para usar uma expressão de Foucault) diante do que está dito; é preciso estranhar – e duvidar – aquilo 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 é possível verificar aspectos interessantes para este debate. Um deles se refere justamente à organização dos conteúdos de acordo com regiões. No texto, inicialmente, são apresentadas diversas maneiras de regionalizar, como uma forma de justificar a escolha do critério utilizado naquela obra, qual seja, o nível de desenvolvimento econômico dos países. 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.<sup>2</sup>

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 à 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 nesse contexto. Logo em seguida, é esclarecido o significado dos termos “desenvolvimento” e “subdesenvolvimento”, e fica explícito tratar-se do desenvolvimento industrial. Percebemos, assim, claramente, a predominância do discurso econômico como norteador dos conteúdos geográficos.

Além disso, as constatações descritas até aqui abrem um debate acerca da complexidade das produções discursivas no espaço escolar, permitindo o questionamento sobre a afirmação da intencionalidade crítica. Isto se baseia na percepção de que os questionamentos produzidos no movimento acadêmico crítico – o qual defende o compromisso em discutir as questões sociais – têm entrado na escola, evidentemente,

pela via do discurso econômico, com o objetivo de debater justamente esse enunciado. Percebo que, servindo à necessidade – discursi-

**2.** *Geografia espaço e vivência: o espaço geográfico mundial* – 8º ano. Levon Boligian et al., São Paulo: Atual, 2009 p. 71

vamente produzida – de que a Geografia escolar trate de questões comprometidas com a consciência sobre as desigualdades geradas pelo capitalismo, enunciados que valorizam a produtividade econômica como a principal “medida” de desenvolvimento não sendo inseridos no discurso. Chamo a 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 isso, reconheço estabelecer um diálogo com o que Ferreira (2014) 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, 2014). 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. Essa 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. Um exemplo pode ser visto no texto que traz informações sobre o esgotamento dos minérios, caso a exploração se mantenha no ritmo atual. Este é o “gancho” para 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 nesses processos. 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. Para citar mais alguns exemplos, nos títulos de capítulos ou seções dos textos, é possível encontrar: “O aproveitamento e a escassez dos recursos naturais”; “Natureza: fonte de recursos ou de vida?”; “Recursos naturais, recursos econômicos e matérias-primas”; “As intensas transformações das paisagens e a degradação ambiental do Centro-Sul”; “Sociedade, consumo e questão ambiental”; “As transformações do espaço e os problemas ambientais”. O discurso ambiental em articulação com os enunciados econômicos é também a “porta de entrada” para aqueles voltados à aquisição de hábitos que respondem a demandas sociais do mundo atual, mobilizando discursos comportamentais e ligados às questões da saúde. Um exemplo disso pode ser verificado em um capítulo sobre o tema “poluição atmosférica e clima”. Nele, são abordados fenômenos como a poluição e o meio ambiente, a inversão térmica, a chuva ácida e a diminuição da camada de ozônio. Ao final, há orientações aos alunos sobre como se prevenirem dos efeitos maléficos dos raios solares.

A Geografia escolar apresenta-se, ainda, como 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 evidente que esse discurso que aparentemente veicula o respeito e a equidade entre povos e culturas, ao se associar com outros discursos, produz enunciados que fixam sentidos que, em certa medida, negam tal princípio. Isso 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. O título de uma das seções 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”<sup>3</sup>. Nesse texto, a produção de sig-

**3.** *Geografia espaço e vivência: a dinâmica dos espaços da globalização* – 9º ano. Boligian, L., Garcia, W., Martinez, R., & Alves, A. São Paulo: Atual. 2009 p. 161.

nificados pode ser pensada especialmente sobre aquilo que não está dito. Entendo que, ao 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 conhecimento escolar em Geografia afirma o significado de que o desenvolvimento econômico é algo positivo. Isso pode ser percebido em enunciados anteriormente mencionados, que valorizam os sentidos de produtividade econômica, aproveitamento de recursos naturais, etc. Ao associar esse sentido com a ocorrência de certas práticas religiosas, ocorre a construção de séries de enunciados que produzem sentidos interligados. Com isso, atento para o fato de que, ao mesmo tempo em que permite perceber a valorização das diferenças culturais, esse 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.

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

## Interdição

A reflexão apresentada nesta seção se desenhou no curso das análises sobre a interdiscursividade, pois 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, a resposta emergiu de forma óbvia: é preciso enxergar as interdições como produções discursivas e, assim, como efeitos de poder. O que pretendo, agora, é justamente refletir sobre como, em certos textos do discurso do conhecimento escolar em Geografia, se dão os processos de interdição.

Tal possibilidade de análise 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 nessa ideia, que, ao mesmo tempo em que no discurso se constroem relações interdiscursivas – às 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 isso, eles se constituem mutuamente.

Em minhas análises, foi possível constatar certa descontinuidade dos próprios processos ligados à interdiscursividade. Pude perceber, então, 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 daqueles ligados à produção técnico-científica ou com formas tradicionais de enunciação no espaço escolar.

No sumário de um dos livros do 6º ano, tal 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 que trata da produção, da interpretação e da leitura de mapas. O mesmo pode ser observado nos capítulos que trazem os temas ligados à vida no planeta Terra e à formação e à transformação do relevo terrestre. Nos tópicos principais dos capítulos, é perceptível 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.

Isso evidencia que tais temas parecem estar mais resistentes ou estáveis diante da 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 pode ser verificada em textos que tratam dos aspectos físicos, como relevo, clima e hidrografia de regiões específicas. Aparentemente, esses temas, por vezes, não têm 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 seguintes:

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, conseqüentemente, 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.<sup>4</sup>

Percebo, assim, que alguns temas típicos da Geografia Física não têm sido, no conhecimento escolar em Geografia, associados a muitos dos discursos que disputam sentidos nesse conhecimento. 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 da 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 direcionaram questionamentos à escola. Esses foram, de forma predominante, 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 das ditas “ciências duras”. 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 a associação dos temas da Geografia Física ao sentido de tradicional ocorra, uma vez que sua permanência não constitui “ameaça” significativa à predominância das ideias críticas. Assim, esses temas são tolerados como algo que garante a identidade escolar, ainda que em moldes “ultrapassados”,

**4.** Geografia espaço e vivência: o espaço geográfico mundial 9º ano. Bolígian et al., São Paulo: Atual, 2009, p. 109

segundo os discursos hegemônicos sobre o ensino da Geografia. Dessa forma, esses conteúdos 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 ocorrer em “outros locais”.

Se, por um lado, essa forma descritiva enciclopédica é reconhecida como uma marca escolar, que atribui identidade à disciplina 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 dessas partes nos materiais didáticos.

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 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 dessa maneira. Assim, a manutenção dessa forma é também um enunciado importante; isso “diz” coisas. Afinal, a constatação de que esse é um terreno onde não há, evidentemente, mudanças não deve ser, contudo, associada a uma ausência de disputas de poder nesse local. Diferentemente, assumo que tal 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 eles não estão servindo para veicular sentidos desejáveis, os quais constroem discursivamente o bom ensino de Geografia na escola.

Vejo, assim, que os textos dos livros didáticos, aqui concebidos como materialidade do discurso do conhecimento escolar em Geografia, constituem-se por meio de imbricados processos de interdiscursividade 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, essa interdição pode apresentar um sentido produtivo, se focarmos nos efeitos de poder em seus enunciados.



## Considerações finais

Busquei aqui, por meio da análise do conhecimento escolar em Geografia, compreender os processos de interdiscursividade e interdição que atuam na constituição desse discurso. Opero com conceitos de enunciado e prática discursiva para afirmar que o conhecimento escolar em Geografia é atualmente constituído pela estreita associação à 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. Pude perceber que, no fluxo de tais negociações de significados, alguns textos vão sendo – discursivamente – privados de certos nexos, o que lhes confere uma posição marginal, mas não deslocada das relações de poder. Foi possível evidenciar que é por meio de complexas relações discursivas que se configura a regularidade do discurso; assim se “diz” o que pertence à Geografia na escola; assim se define a ordem do discurso.

## Referências bibliográficas

- Ferreira, M. S. (2014). *Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia*. In A. F. Moreira, & V. M. Candau (Org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas* (pp. 185-213). Petrópolis: Vozes.
- Fischer, R. M. B. (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 197-223.
- Foucault, M. (1971/1996 reimpr.). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- Foucault, M. (2010). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, 22(2), 15-46.
- Machado, R. (1998). Por uma genealogia do poder (Introdução). In M. Foucault, *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Machado, R. (2009). *Foucault, a ciência e o saber*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Popkewitz, T. (2001). *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sommer, L. H. (2008). A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 57-67.
- Veiga-Neto, A. (2011). *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

## Fontes Consultadas:

- Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Guia de análise do livro didático – Geografia*. Edição 2011. Brasília, 2010.
- Coleções de Livros Didáticos (6º. ao 9º. ano):
- Boligian, L., Martinez, R., Garcia, W., & Alves, A. A. *Geografia Espaço e Vivência* (2009). São Paulo: Atual.
- Pires, V., & Bellucci, B. (2009). *Projeto Radix: Geografia*. São Paulo: Scipione.

*Submetido à avaliação em 6 de dezembro de 2013; aprovado para publicação em 1 de agosto de 2014.*