



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Centro de Educação e Humanidades**

**Faculdade de Educação**

**Hugo Heleno Camilo Costa**

**O Povo Disciplinar de Geografia e a Tradução na Política de  
Currículo**

Rio de Janeiro  
2013

Hugo Heleno Camilo Costa

**O Povo Disciplinar de Geografia e a Tradução na Política de Currículo**

Dissertação apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alice Casimiro Lopes**

Rio de Janeiro  
2013

**Hugo Heleno Camilo Costa**

**O Povo Disciplinar de Geografia e a Tradução na Política de Currículo**

Dissertação apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Aprovado em \_\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alice Casimiro Lopes (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Serra Ferreira  
Faculdade de Educação da UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita de Cássia Prazeres Frangella  
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2013

## **DEDICATÓRIA**

**À minha amigona e avó Irene, a  
quem devo muito pelo  
companheirismo, amizade e cuidado**

## AGRADECIMENTOS

Penso que o tom desta seção esteja sempre na vizinhança do previsível e do clichê. Eu bem que tento, mas nem sempre consigo expressar para as pessoas o quanto são importantes para mim, o quanto ocupam um lugar muito especial e único na minha vida, na minha imaginação, na minha memória. Estas pessoas são associadas por mim a coisas muito maravilhosas e por mais que (nem sempre) tenha a oportunidade de dizer, e diga, sempre é pouco. São pessoas singulares e, portanto, palavras e expressões já conhecidas, já ditas, nunca serão suficientes para caracterizá-las. O que sinto por estas pessoas sempre é muito mais. Mesmo! Mas como não desisto, continuo querendo fazer desta ocasião de agradecimento um momento de expressão de parte do que sinto por elas.

Agradeço ao Deus da minha fé por tudo o que me oportuniza viver e conhecer, pela força que me dá, por poder descansar e confiar nele, por agir com provisão quando penso que vou ver a viola em cacos. Agradeço por colocar em minha vida as pessoas que menciono a seguir.

À minha querida orientadora e amiga, Professora Alice Casimiro Lopes, por, antes de tudo, ter retornado o e-mail a um estudante de Geografia que, a esmo, entrou em contato com a autora depois de ler seu artigo. Obrigado pela atenção, paciência, compreensão, créditos, exigência, pela convivência enriquecedora. Uma pessoa que admiro, com quem aprendo a todo o tempo.

À banca examinadora, as Professoras Márcia Serra Ferreira e Rita de Cássia Prazeres Frangella, pela atenção e interlocução neste trabalho.

À Professora Miriam Soares Leite, pela leitura atenta, ajuda e conversas proveitosas sobre minhas discussões.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pelas conversas, questionamentos e discussões que influenciaram significativamente na produção desta dissertação. Às amigas do grupo informal/clandestino (...“de Derrida”...), por toparem as paradas de leituras extensas e pelas conversas hipertextuais, que também trouxeram tantas ideias boas.

Às amigas que permitem conversas desarmadas, sem precisar dizer o motivo de dizer. Refiro-me às queridas Ana, Bonnie, Cassandra, Érika, Luciana, Marize, Rosanne, Rozana, Talita, Teresa e Verônica.

Às professoras Aura Helena, Débora e Rita, pelo apoio, motivação e por oportunizarem tantas coisas boas durante o mestrado.

À minha mãe Rejane, que com muita calma me coloca certezas, me ajuda em tudo, me apóia sempre. Ao meu pai, que não faz ideia do quanto me anima a prosseguir. À minha irmã Rafaely, pelas conversas e carinho.

À amada Silvana, minha companheira, pela cumplicidade em tudo a todos os momentos, por assumir as batalhas comigo, pelo incentivo e compreensão, pelo cuidado.

## RESUMO

COSTA, Hugo Heleno Camilo. **O Povo Disciplinar de Geografia e a Tradução na Política de Currículo**. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Esta dissertação se constitui em uma investigação sobre as políticas de currículo para o Ensino de Geografia no nível médio. Proponho, especificamente, através do significativo fluante interdisciplinaridade, compreender os processos de precipitação da subjetivação da Geografia na tradução da política de integração curricular. Me aproprio de aportes pós-estruturais, marcadamente aproximados à teoria do discurso de Ernesto Laclau, com vistas a pensar a política de currículo como se dando através de lutas discursivas, marcadas pelo antagonismo e pela exclusão. Para pensar estes movimentos, inicialmente busco situar a perspectiva de currículo como texto, como textualização, com foco na interpretação de Lopes e Macedo de que o currículo é produzido na articulação de discursos. Busco, com esta leitura curricular, compreender os sentidos produzidos para/pela Geografia no nível médio, no âmbito de uma construção também discursiva como a do currículo integrado. Em razão da instabilidade inserida à reflexão sobre as políticas de currículo, elementos como a disciplina e as subjetivações constituídas na relação com ela passaram a configurar o cenário de análise que procurei construir. Nesse sentido, problematizo a leitura de *comunidade disciplinar* de Goodson ao focalizar a perspectiva laclauiana de *povo* como cadeia de equivalência. Com isso, procuro reconceptualizar a leitura de subjetividade política tendo em vista as demandas que a fazem ser. Este exercício se desdobrou em uma proposta de pensar a construção de um sujeito político disciplinar por meio da decisão frente ao outro, ao que é interpretado como negação de si. Aqui, penso o discurso de integração curricular como um outro possível, que pode ser interpretado como oposição ao currículo por disciplinas e, portanto, como ameaça à Geografia. O movimento estratégico com vistas à compreensão desta tradução se deu por intermédio da abordagem à textualização desta política, através do entrelaçamento do *corpus* teórico aos textos dos Parâmetros, Orientações Curriculares para o Ensino Médio e de entrevistas realizadas com lideranças, pesquisadores e consultores, envolvidos na produção da política. Estes elementos empíricos são lidos como momentos da política, como distintos contextos de resposta(s), que buscam suplementar a falta do sujeito, do que quer ser. Tendo a interdisciplinaridade como um dos meios pelos quais se significa a integração curricular na área de ciências humanas, onde está a Geografia, discuto o modo como esse significativo é traduzido pelo povo disciplinar da Geografia. Uma tradução, resposta, à ameaça de um outro, desconhecido, que é interpretado como algo que expõe a subjetividade, o povo da Geografia, ao risco. Em função dos temores colocados, atento para uma performance de tentativa de blindagem ante ao outro. Tal manifestação é entendida como a tradução da interdisciplinaridade como característica da Geografia, como sua própria feição, como a si mesma. Concluo chamando a atenção para o que interpreto como uma luta pela estabilização do antagonismo, entre a integração e o disciplinar (a Geografia), e focalizo a tradução de sentidos do outro como possibilidade de existir e, nessa leitura, afirmar uma propriedade que se constitui provisoriamente como aquilo que é suposto como questionado pelo outro, algo de que se depende para continuar.

**Palavras-chave:** Políticas de Currículo. Ensino de Geografia. Integração curricular. Teoria do Discurso. Desconstrução. Tradução.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO – (...) <i>estar diante</i> (...) .....</b>	<b>9</b>
 <b>CAPÍTULO 1 – PERSPECTIVA DE CURRÍCULO</b>	
<b>1.1. Currículo, sujeito, luta política .....</b>	<b>21</b>
<b>1.2. Currículo e política .....</b>	<b>34</b>
 <b>CAPÍTULO 2 – DISCIPLINA, COMUNIDADE E POVO</b>	
<b>2.1. Sobre a disciplina, o sujeito e a luta política em Goodson .....</b>	<b>41</b>
<b>2.2. Sobre o discurso, a luta e a subjetivação (na) política em Laclau .....</b>	<b>59</b>
 <b>CAPÍTULO 3 - TRADUÇÃO: O OUTRO, A RESPOSTA, SUBJETIVAÇÃO</b>	
<b>3.1. Tradução e subjetivação na política .....</b>	<b>69</b>
<b>3.2. Eu, outro, texto .....</b>	<b>84</b>
 <b>CAPÍTULO 4. MOMENTOS, RESPOSTAS E CONTEXTOS</b>	
<b>4.1. Momentos da política, momentos de resposta .....</b>	<b>90</b>
<b>4.2. Integração, interdisciplinaridade e tradução: originalidades do povo .....</b>	<b>99</b>
 <b>Considerações sobre este momento de (tentativa de) estabilização .....</b>	 <b>127</b>
 <b>REFERÊNCIAS .....</b>	 <b>133</b>



## INTRODUÇÃO – (...) *estar diante* (...)

[...] *Tudo o que um ponto de vista desconstrutivo trata de mostrar é que, dado que a convenção, as instituições e o consenso são estabilizações (algumas, estabilizações de grande duração; às vezes, microestabilizações), isso significa que há estabilizações de algo essencialmente instável e caótico [...] porque há instabilidade é que a estabilização se torna necessária; porque há caos é que há necessidade de estabilidade [...]* (DERRIDA, 1998, p.162-163)

Início este trabalho julgando concordar com Derrida na compreensão de que nossas buscas pela estabilização da política, da educação, do currículo, do ensino da Geografia e, por que não, da vida, dão certa consistência à perspectiva de que todas estas buscas, ainda que imbuídas das ‘melhores’ intenções que se pode carregar, aspirações e visões de um mundo entendido, em dado contexto, como o melhor para se viver, nada mais são do que intentos denegatórios, tentativas de cálculo e controle sobre aquilo que, concordando ou não, nos escapa, não conhecemos a lógica ou, visto de outra maneira, não conseguimos deter ou prever, porque está para além de nós. Isto não quer dizer que devemos parar, mesmo porque talvez isso não seja possível, mas entender nossa condição, o que fazemos, como um permanente *estar diante* do outro.

A pesquisa, as abordagens teóricas e metodológicas, as estratégias, a preocupação em “compreender” algo do mundo e explicá-lo, produzir uma verdade ou, ao menos, reconstruí-lo pela via de uma sistematização ou, se menos pretensiosos, de uma dada organização argumentativa, não deixam de ser tentativas de estabilização daquilo que é caos, não deixam de ser apreensões do que já não é. Não deixam de violentar, através das tentativas de explicar algo, ao negligenciar muitas outras possibilidades. Ter em mente esta perspectiva é sustentar que a realização de uma pesquisa, de uma tentativa de análise, nada mais é do que a busca por aquilo que se julga faltoso.

A busca por controlar, por estabilizar, por determinar sobre algo, pode ser, por esta via, o sintoma do mal do descontrole, da instabilidade e de nossa incapacidade em lidar com o indeterminável. Incapacidade em operar com a ideia daquilo/daquele que não só é insubmissível às nossas lógicas, regras ou normas, como ainda possui as suas próprias, com as quais joga conosco e altera (im)possíveis códigos de interação, comunicação, inteligência.

Mesmo considerando que a incapacidade de apreender o outro, como nós o temos, é uma constante, pavimentamos vias para a cognição, construímos perspectivas e leituras, violentamos, acreditamos em possibilidades de acesso e, mais do que isso, em poder inferir sobre o que se deseja no outro, que se quer analisar. A busca pela estabilização do que é instável, é a busca pela estabilização de si, do próprio olhar, do próprio pensar. A mobilização de energias em prol da estase de uma ocasião, ainda que (para muitos de nós) seja provisória e contextual, é a forma que se encontra para conhecer sobre o outro que, a esta altura, já é outro.

Mesmo visando o máximo em precauções, em cuidados, com toda doação a que possamos nos propor na busca pela compreensão do que é outro, jamais o alcançamos, porque só podemos acessar um tipo de originalidade: a da suplementação (DERRIDA, 2005). É justamente esse original único, constituído de suplementação e *trace* (DERRIDA, 1991a), que caracteriza nossas construções possíveis sobre o desejado, nunca sendo ele/dele, mas originalmente uma tradução nossa, uma produção que cavando em busca da origem, perscrutando o fundamento, jamais é outra coisa que não uma produção sobre aquilo que não se pode acessar, é uma diferença, com toda a sua originalidade e efemeridade, tal qual o outro a que se busca conhecer.

O outro é pensado para além do humano, com quem me relaciono e julgo compreender. Aqui, a referência à alteridade se volta à leitura de que o outro, como ruptura imprevisível, como aquilo que irrompe e me constrange à responsabilidade (DERRIDA, 2006a), é aquele ou aquilo o que vem a me interpelar sobre minhas decisões, sobre minhas produções e que, mais do que isso, me interpreta, assim como aos meus traços e rastros, de modo inédito, de forma a me impelir, na ocasião dessa nova (in)decisão, dessa outra tradução, a contingencialmente responder frente ao que desconheço e me sujeitar. É *estar diante*.

*Estar diante* é a experiência do tremor da identidade causado pela alteridade (DERRIDA, 2006a). É estar exposto a algo que nunca se consegue prever, conter, antecipar ou se preparar, porque é algo sempre outro. Essa condição é o lugar de uma solidão crônica, que enfatiza a distância do outro e simultaneamente me coloca ao dever e à responsabilidade (CONTINENTINO, 2006). *Estar diante* é, segundo Duque-Estrada (2004), uma situação aporética. Ela nos coloca sob a premência de uma alteridade radical que nos incita, sem que tenhamos qualquer parâmetro ou fundamentação sobre o devir, nos impossibilitando, portanto, o cálculo<sup>1</sup>. Este é o lugar em que, segundo Continentino (2006), decidimos e nos responsabilizamos de modo singular e radical, porque não é possível a racionalização do

---

<sup>1</sup> O cálculo se refere a tudo que é programável, passível de racionalização, por isso mesmo, fechado à novidade do acontecimento, à imprevisibilidade, pois só opera com o já estabelecido, fundada na denegação.

devir, o saber sobre os desdobramentos de um ato cuja resposta (se houver) é afeita à opacidade.

Essa dissertação acontece a partir e através de decisões (DERRIDA, 2010; LACLAU, 2011), traduções (DERRIDA, 2006b), iterações (DERRIDA, 1991a), suplementações (DERRIDA, 2005), leituras, contaminações e, em função dos envolvimento, escolhas, recortes, opções e concepções com as quais penso a política curricular. Consiste em um trabalho de violência, porque se volta a momentos da política, da vida, não podendo, portanto, jamais detê-los, tanto em sua unidade como em relação à totalidade de coisas com as quais está relacionado. O trabalho ora empreendido, ainda que busque antever possíveis questões/interpelações decorrentes, não deixa de consistir (muito) em um exercício de estabilização sobre aquilo que se pensa como instável: a política de currículo para Geografia.

Pondero que não só a produção que aqui se desdobra é constituída por muitas violências inevitáveis, como está inclinada para um campo discursivo sobre o qual sua própria abordagem se volta à compreensão das *performances* de sujeitos políticos que se produzem produzindo a política. Esse trabalho se reconhece em sua parcialidade e focaliza a atuação do sujeito político disciplinar da Geografia em sua tradução produtora, em sua iteração/suplementação na produção da política curricular. Volta-se para as buscas desse sujeito pela estabilização daquilo que é visto como ameaçador, flutuante ou vazio em sua significação e, nesse movimento, atenta para a estabilização da significação não ser só uma busca pela estabilidade da política, mas de si, de sua “existência”, do que interpreta como política, como política de currículo, como ensino de Geografia.

Por ter em mente que este trabalho (situado em um contexto ao qual jamais se poderá voltar) está diante da alteridade instável de oportunidades de interpelação, penso que as discussões (não) encerradas estão, como em todo texto, dadas à disseminação contínua, o que faz com que este trabalho, esta escrita/iteração/tradução, produza sentidos outros, seja outro, escape às suas certezas contextuais. A proposta dessa escrita, de algum modo, não deixa de ser aquela de contribuir ou interferir no curso de algo, de alterar algo da política curricular, das discussões sobre o ensino da Geografia e sobre o currículo. Com este trabalho procuro, também, contribuir para o incentivo, avanço e consolidação dos estudos no campo de pesquisa em políticas de currículo para Geografia. Embora sejam poucos os trabalhos voltados para a temática e, normalmente focados no estudo da História da Disciplina Escolar, considero importante, inclusive como forma de pensar o cenário no qual este trabalho se insere, destacar trabalhos investigativos como os de Rocha (1996; 2010) e Gonçalves (2006; 2011), que, baseados nos estudos críticos curriculares, discutem a História da Disciplina Escolar

Geografia e, por esta via, se aproximam das discussões sobre as políticas de currículo; e Rocha (2008), que se utiliza de influências críticas e pós-críticas do currículo para pensar a produção das políticas de currículo para o ensino de Geografia por meio da análise de materiais didáticos.

Esta dissertação, ainda que, como toda proposta, aspire à consecução de algo, não se jacta em pretender ser capaz de mudar integralmente os rumos da política. Mais do que isso, ambiciona a possibilidade de contaminação do campo discursivo em foco. Não é central, portanto, a busca por substituir uma verdade pela outra, mas não passar impune como contribuição, como oportunidade de pensar a política por uma via. A ideia é a de colaborar para o campo do currículo e do Ensino de Geografia, tendo em vista a potencialidade dos processos de significação e das articulações implicadas na produção da política, tal como pensada por Ernesto Laclau em sua teoria do discurso (2011).

Ainda que considere a impossibilidade de contenção da linguagem, pela qual os significados, as suplementações e traduções ocorrem ininterruptamente (Laclau, 1990; 2011), penso ser possível a subjetividade como dinâmica, como devir, como promessa. Mesmo tendo em conta a fluidez e o deslizamento que caracterizam o discurso como tentativa e, portanto, como incapaz de alcançar seu fechamento, ponto que para o desenvolvimento deste trabalho acabo por praticar um *mesmo assim*, pensando-o como sintoma ou mesmo tentativa de uma forclusão<sup>2</sup> (DERRIDA, 1990; 1993), como exercício de parte das violências já pronunciadas. *Mesmo assim* é o dispositivo que, a partir daqui, aciono para me autorizar à negligência da hesitação que, motivada pela tentativa do cuidado para com a diferença de possibilidades e oportunidades na investigação sobre dada problemática, poderia trazer à paralisação.

A forclusão aqui operada consiste no entendimento de que a opção por um desenho de pesquisa incide na violência para com muitas outras possibilidades de discussão, uma vez que, se não silenciadas ou ocultadas, são, pelo menos, momentânea e contextualmente, colocadas em plano secundário. Se por um lado tal efeito pode autorizar a sensação de continuidade em um enfoque, motivando a asserção de uma leitura sobre o mundo; por outro, deve colocar em suspensão essa mesma sensação e, simultaneamente, inserir a perspectiva de

---

<sup>2</sup> Do ponto de vista psicanalítico, a forclusão (conceito forjado por Jacques Lacan) designa um “mecanismo específico da psicose, através do qual se produz a rejeição de um significante fundamental para fora do universo simbólico do sujeito”. Quando essa rejeição se produz, o significante é forcluído: não é integrado no inconsciente, como no recalque, e retorna sob forma alucinatória no real do sujeito. (PLON, ROUDINESCO, 1998, p.245). Aqui, opero a perspectiva de forclusão de Derrida (1993), para quem o forcluído não é simplesmente um significante excluído, mas aquele que deve ser sacrificado, assim como o que é estrangeiro absoluto deve ser colocado para fora da cidade para que seu interior (a consciência do eu [moi]) tenha paz em sua identificação. Concebendo-a como decorrente dos registros do direito e da psicanálise, Derrida (1990) também pensa a forclusão como evitamento brutal de dada situação, lugar ou coisa, com vistas à tentativa de causar um fechamento violento.

que uma abordagem, seja ela qual e como for, jamais torna possível a saturação sobre dada apreensão da política.

Além disso, o efeito forclusivo aludido se volta à ideia de que sempre estamos sacrificando algo, sempre estamos violentando outras possibilidades. Tantas emergências, tantos problemas imbricados, mas nem mesmo com toda a mobilização seria possível dar conta de todos em absoluto. Estes que nada mais são do que apreensões contextuais, especificidades que deixam de ser frente ao outro. São diferenças, singularidades, e que, portanto, poderiam perder tal importância ou relevância se repetidos em outro contexto. Esse trabalho de sacrifício é característico do momento da decisão (DERRIDA, 2001a; 2006a), é responder à interpelação do outro que tudo embaralha e subverte. Todas as respostas são possíveis, mas somente uma é dada.

A forclusão, como participante do cenário da decisão (DERRIDA, 2001c; 2010), assinala meu engajamento na investigação e na produção da política. Este momento, gerado além dos domínios de uma racionalidade, é a ocasião da tomada de decisão no âmbito do indecível e em dado contexto. Decidir em tal momento de indecidibilidade é reiterar o engajamento como a única condição de resposta à alteridade radical. Alteridade que, segundo Derrida (2006), como singularidade, como imprevisto latente, nos questiona. Esse jogo, do qual não sendo conhecidas as regras, se joga. Um jogo desdobrado num terreno indecível, onde decidimos, buscando antever os próximos passos do outro, as próximas questões, somos pulsionados pelo desejo de satisfação daquilo que se julga perdido, daquilo que se vê ameaçado, do que é outro insondável (e que me sonda) e quero sem saber.

Esse caráter indecível, esse não saber sobre o devir de questões e minhas respostas não devem, segundo Derrida (2001b), em hipótese alguma trazer a paralisação ou hesitação. Ao contrário, deve ser concebido como condição para toda decisão e para todo acontecimento, haja vista ser exatamente a ausência de um horizonte, como sustentação da indecidibilidade, o que gera condição para um acontecimento, o que, por sua vez, abala o olhar teleológico, por que é imprevisto, não calculado e constrangedor. Atuar nesse sentido, chamando atenção para as decisões que se encerram na produção da política é uma das preocupações deste trabalho, faz parte da estratégia desconstrucionista de pesquisa adotada. Ou seja, procura compreender as tentativas de controle sobre o que é incontrolável.

A atitude desconstrucionista como estratégia para a compreensão da política, tal como proposta por Laclau (2011), busca compreender os movimentos, os cortes antagônicos, as subjetivações, as interpretações, significações, iterações e escritas da política. Segundo Laclau (2011), a operação desconstrucionista oportuniza a análise de dada política por um viés que

abre mão de aportes metodológicos anteriores à relação com a problemática de investigação. Tal estratégia deve se organizar na relação e em função do objeto de pesquisa, impondo, então, a construção de um corpus de investigação com plasticidade suficiente para ser única. O caráter único, singular da pesquisa, bem como de seus elementos, diz respeito ao enfoque do pesquisador/desconstrutor, à preocupação específica e contextual da leitura através da qual são abordadas as problemáticas.

O olhar desconstrucionista, segundo Laclau (2011), coloca a necessidade de que se saia do registro das polarizações, do binarismo e das categorias pré-concebidas. Além disso, segundo o filósofo argentino, esse olhar deve nos comprometer com a perspectiva de que não há blocos unificados, sustentados por uma essência ou história legitimadora, mas que a construção da política decorre da sedimentação de articulações contingentes e provisórias.

Com estes aportes, violências, atitudes e inspirações já mencionados, me volto ao cerne deste trabalho, que insta em compreender os processos articulatórios desenvolvidos na significação/produção das políticas de currículo para o ensino de Geografia no nível médio. Antes de adentrar esta discussão, julgo importante chamar atenção para trechos da construção desta problemática, que penso serem balizas interessantes na sua definição, na sustentação desta pesquisa.

Inicialmente, na investigação das políticas de currículo para Geografia no Ensino Médio, busquei analisar as formas de apropriação dos discursos oficiais pelo campo disciplinar (2009a; 2010a). Para isso, focalizei, mais detidamente, documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999; 2000) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (BRASIL, 2006), considerando-os como documentos de grande circulação e influência na produção de outras políticas, nos mais diferentes níveis, tais como políticas para a formação inicial e continuada de professores (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEF, 1999), para sistemas de avaliação, para a produção de outros textos curriculares, além de influenciar programas como o do livro didático (PNLD), também mantido pelo Ministério da Educação e Cultura.

Apreendendo tais textos como momentos da política, como espaços de lutas por representação, inicialmente focalizei a configuração da proposta de integração curricular, buscando compreender como se desdobrava a negociação entre os discursos do currículo integrado e do currículo disciplinar (COSTA, 2009a; 2009b). Nesses trabalhos, voltei-me à análise de determinados mecanismos/elementos integradores, apresentados como eixos estruturantes da proposta do currículo integrado, em sua relação com o campo disciplinar.

Ao longo da pesquisa, nos textos disciplinares, destacou-se a perspectiva de que termos/eixos como ‘Competências’ e ‘Interdisciplinaridade’, apesar de serem propostos como meios de extrapolar o currículo disciplinar e alcançar a integração curricular, estavam sendo ressignificados disciplinarmente. Determinados conceitos, sob os quais se assentava a proposta de integração curricular, estavam sofrendo traduções capazes de favorecer a interpretação de tais elementos como reforços ao currículo por disciplina, ou mesmo, como características de determinado campo disciplinar, a despeito de (possivelmente) terem sido sugeridos com a finalidade oposta (COSTA; LOPES, 2009). Diante da proeminência do currículo disciplinar em relação à proposta de integração, passei a destacar a influência daqueles que advogam na proposição, promoção e/ou regulação do campo disciplinar da Geografia.

Focalizar os sujeitos envolvidos na produção das políticas tornou-se uma estratégia importante, não com o objetivo de centrar a responsabilidade pela elaboração dos textos num segmento ou ator específico, mas como oportunidade de compreender que, na tentativa de influenciar a definição da política e, simultaneamente, defender o conhecimento disciplinar, ocorrem disputas, negociações e se produzem híbridos de diferentes sentidos de educação, de Ensino de Geografia e de currículo, que se imbricam na tentativa do consenso, momento sempre conflituoso (MOUFFE, 1996).

A opção por abordar a tais atores colocou-se como uma possibilidade interessante, uma vez que acessar os envolvidos na elaboração dos textos políticos poderia ser de grande contribuição para compreender os meios (ou, ao menos, parte deles) pelos quais a negociação entre o campo disciplinar e o discurso do currículo integrado se desenvolvia. Analisar tais subjetividades tornou-se uma promessa de apreensão da produção textual/política, visto que, apesar de preconizado o discurso de integração/interdisciplinaridade curricular, os textos são definidos por disciplinas específicas, sendo possível uma leitura estanque da proposta, já que as disciplinas tendem a estar compartimentadas umas das outras.

Atentar para esses grupos disciplinares, nesse caso o da Geografia, passou a ser um ponto de destaque na pesquisa. Foi a partir dessa preocupação que a categoria *Comunidade Disciplinar*, presente nos trabalhos de Ivor Goodson sobre a História das Disciplinas Escolares (HDE), passou a ser incorporada na investigação como um instrumento de análise dos desdobramentos causados pelos atores envolvidos com a disciplina (COSTA, 2010a; 2010b).

A inclusão da *Comunidade Disciplinar* às investigações ocorreu em função de ser uma categoria cunhada no contexto das teorizações de Goodson (1993; 1997) sobre as disciplinas

escolares. E, pelo foco na disciplina Geografia, o diálogo com o autor se colocou na medida em que é um dos principais referenciais na área e também por ser um estudioso com quem o grupo de pesquisa<sup>3</sup> mantém interlocução. Ao chamar a atenção para as comunidades disciplinares, Goodson contribui ao legar destaque a determinados segmentos da sociedade, envolvidos com uma disciplina, em sua proeminência na definição das políticas de currículo. Apesar de compreendê-la como heterogênea em sua constituição, reconhecendo, inclusive, a existência de facções internas que competem entre si no contexto da comunidade, Goodson opera com a perspectiva de que a vinculação profissional com determinada disciplina é o elemento positivo integrador da comunidade.

No entanto, durante entrevistas com alguns dos envolvidos na produção das políticas e, também, a partir das análises dos textos oficiais, diferentes atores, não-pertencentes ao campo disciplinar e, portanto, na concepção de Goodson, externos à *Comunidade Disciplinar*, se destacam nos processos articulatórios produzidos na formulação das políticas para a disciplina Geografia. Assim sendo, disseminam-se questões como: de que modo podemos compreender a atuação de tais atores, não identificados *a priori* com o campo disciplinar, na produção de políticas de currículo para o ensino de Geografia?; se tais atores, de algum modo, atuam na promoção da disciplina nas políticas de currículo, como está a categoria *Comunidade Disciplinar* para eles? Que processos de subjetivação constituem a comunidade disciplinar? A partir destes questionamentos passei a chamar a atenção para limitações quanto à categoria proposta por Goodson para a compreensão das motivações à produção de políticas de currículo.

Esta limitação se constituiria como uma possível negligência às oportunidades que outros atores políticos, não praticante disciplinares, podem ter em intervir/influenciar nas políticas de currículo para determinada disciplina e, por sua vez, para uma subjetivação da comunidade disciplinar de Geografia para além dos contornos profissionais. Os elementos colocados por Goodson (1993; 1997) como determinantes das motivações ao engajamento na política, tais como a preocupação corporativa, a busca por benefícios profissionais, status, recursos e território no currículo, também podem causar constrangimento quando da concepção de que profissionais de outros campos, não praticantes disciplinares, não possuidores de envolvimento com a história da disciplina, de algum modo poderiam entender a disciplina como um espaço de oportunidade à produção de políticas. Esta leitura se coloca em função do entendimento de que, se concordando com Goodson, tais profissionais

---

<sup>3</sup> Grupo de Pesquisa *Políticas de currículo e cultura* ([www.curriculo-uerj.pro.br](http://www.curriculo-uerj.pro.br))



“externos” não podem auferir ganho algum em relação às motivações que, segundo o autor inglês, justificam o envolvimento com a produção das políticas.

Outra implicação pode estar na leitura de que, em Goodson (1985; 1993; 1997), a comunidade disciplinar, entendida como composta pelos praticantes disciplinares, está circunscrita a atuação na produção de políticas, através de sua organização interna e militância. Esta perspectiva também encontra limitações nas próprias argumentações de Goodson, como, por exemplo, ao chamar a atenção para a importância de que as estratégias políticas, para a ascensão de uma disciplina no currículo, estejam associadas à capacidade de a disciplina, representada pela comunidade, responder a anseios sociais mais amplos e que estão para além das disciplinas. Vincular características das disciplinas, produzir rótulos que as associem à resolução de problemas sociais, científicos, construir discursos que aumentem sua aderência no imaginário social e projetá-las no debate público como capazes de atender a demandas sociais amplas, são operações destacadas por Goodson.

Em relação a estas colocações, penso ser possível questionar, inicialmente, a capacidade compreensiva da categoria comunidade disciplinar como subjetividade produtora das políticas de currículo para Geografia, haja vista sua possível negligência para com outros envolvidos com o campo disciplinar e para com outros processos de subjetivação que, também, são capazes de influenciar a política. Por outro lado, e com potencial para suplantá-la, questiono se não seria justamente a busca por atender a determinado anseio social, por atingir determinado prestígio no imaginário público, por ser capaz de se vincular a problemas sociais/científicos, por circular no debate público, que as (políticas para as) disciplinas não se constituiriam desta ou daquela forma.

Seguir por esta sugestão pode significar romper com pressuposições corporativas capazes de engessar o olhar sobre a produção das políticas de currículo. Pode significar ter em vista ser em função de muitas demandas sociais que as disciplinas se constroem para se tornar algo, ou para se manter de determinada forma. É ajustar o olhar para que, em se tratando de investigação sobre as políticas de currículo para campos disciplinares, as demandas sejam vistas como motivadoras da produção das políticas. Para além das filiações, dos delineamentos disciplinares, da estrutura e história da disciplina, é um conjunto de questionamentos, que podem ser entendidos como externos à disciplina, que a levam a se constituir momentaneamente na relação com isso que é visto como interpelação. São questionamentos sobre suas potencialidades frente a algo entendido como anseio social, como problema a ser tratado/resolvido, questionamentos sobre sua validade como conhecimento, sobre suas finalidades, capacidades, sobre sua existência, sobre sua permanência no currículo.

Ter em conta esta perspectiva é considerar que a disciplina se sustenta pela relação com um outro (as referidas demandas sociais). A disciplina se configura, se constitui, muda, em função de algo que está para além dela. Se pensada desta maneira, é possível inferir que a política curricular para determinada disciplina, como é o caso da Geografia, é dinamizada pelas demandas que são interpretadas como envolvidas com o campo disciplinar. Com esta leitura, ao longo desta dissertação, argumento que a visão de subjetividade política proposta por Goodson possui limitações em termos de compreensão das políticas. Pelo deslocamento do foco das motivações à política, da comunidade consciente de sua história disciplinar e consolidada em um sujeito que atua em favor de benefícios profissionais, para as demandas que constituem subjetivações políticas, contingentes e precárias, não fundamentadas em essencialismos, mas constituídas em articulações provisórias, equivalências, é que proponho a introdução da perspectiva de sujeito assinalada por Laclau (1990; 2011).

Destaco ser pelo deslocamento do enfoque para as demandas que busco a reconceptualização da ideia de comunidade disciplinar com a noção de povo, como subjetividade política precipitada na contingência e em função do antagonismo, da interpretação de uma ameaça. No registro da teoria do discurso, não se trata de apontar para as imperfeições da teorização de Goodson, mas de discutir como, no contexto de uma pesquisa sobre políticas de currículo para um campo disciplinar, a introdução dos referenciais pós-estruturais e pós-críticos de Laclau impede que sejam plasmadas as referidas leituras de mundo sem o tensionamento de seus limites e possibilidades. O problema, aqui, é o de também refletir sobre como pensar uma subjetividade política disciplinar no âmbito da perspectiva de sujeito de Laclau.

Por estes marcadores, atento para a discussão sobre a subjetividade, proposta por Ernesto Laclau através de sua teoria do discurso, pensando-a como potente na compreensão dos povos produzidos na luta em que se constitui a (produção da) política curricular para Geografia. Focalizo os textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM - (BRASIL, 1999; 2000), das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM – (BRASIL, 2006), assim como as textualizações de entrevistas realizadas com sete envolvidos na produção da política. Ressalto que por entender os textos das entrevistas como momentos da política e, portanto, como tentativas de menção a um contexto ao qual é impossível retornar, opto pela utilização de nomes fictícios<sup>4</sup> com vistas a não só manter em sigilo o nome dos entrevistados, como evitar que a política seja vista como

---

<sup>4</sup> Donna (2012), Aretha (2010), Collins (2012), Stewart (2012), Sinatra (2011), Nat (2010) e Bethânia (2012).

produção personalizada das pessoas. Todos os entrevistados atuaram na produção dos textos das Orientações: Aretha, Bethânia, Donna, Stewart e Nat como consultores; Collins e Sinatra como leitores críticos. Dentre eles, alguns atuaram como leitores dos textos dos Parâmetros, como é caso de Aretha, Bethânia e Stewart. Tais atores também são professores universitários e pesquisadores em diferentes campos da Geografia (Ensino de Geografia, História do Pensamento Geográfico, Geografia Urbana e Geografia Física). Do ponto de vista de uma estratégia de pesquisa, em concordância as discussões de Lopes (2011), busco compreender as demandas articuladas na política de currículo para Geografia no nível médio. Como possibilidade de compreensão destas articulações, atento para o referido material empírico buscando pensá-lo como momentos da política. Momentos de uma política que se sustenta, que é mobilizada, por tentativas de suplementação, por textualização com vistas a responder aos questionamentos de um outro entendido como ameaça, como o que expõe ao risco o que se pensa ser a Geografia.

Ao longo dos textos, momentos da política de integração de curricular, o discurso do currículo integrado é significado como resposta ao que é compreendido como problema da educação atual. Esses problemas podem ser entendidos como ocasionados por uma visão de currículo voltada a uma concepção estanque, fragmentada e descontextualizada do mundo, o que estaria associado a uma organização disciplinar do currículo. Assim, como meio de operacionalização da proposta de integração, são propostos elementos integradores, como as competências, tecnologias, contextualização e interdisciplinaridade. Elementos que são lidos como capazes de integrar as disciplinas. Na área de Ciências Humanas, com base em sentidos como os de que as disciplinas possuem uma predisposição à integração e, em função de supostamente partilharem de objetos, metodologias e preocupações comuns, a ideia de interdisciplinaridade é justificada.

No entanto, ao longo dos textos de Geografia, a perspectiva de interdisciplinaridade é traduzida como característica disciplinar, como marca do conhecimento geográfico. Por esta razão, por entender que por meio do significante interdisciplinaridade um trecho do conflito entre os discursos do currículo integrado e do currículo disciplinar se desenvolve, proponho a interpretação deste significante como flutuante: um significante disputado por duas cadeias<sup>5</sup> equivalenciais, uma demanda disputada pelo discurso pró-integração e o discurso do povo disciplinar da Geografia, o que leva à indefinição de sua significação no sistema político.

---

<sup>5</sup> Apesar de conceber que a disseminação deste significante não cessa em seu potencial criativo/generativo, neste trabalho privilegio a tensão entre estas duas cadeias, duas construções discursivas dentre tantas outras possíveis, na relação com o significante interdisciplinaridade.

Com foco na tradução da interdisciplinaridade pelo povo da Geografia, busco pensar tais movimentos como se desdobrando em tentativas de reposta ao outro do currículo integrado, aquilo que é dado como possível ameaça à disciplinaridade da Geografia. Nesse sentido, penso que tal análise seja capaz de auxiliar na compreensão do que é projetado como uma *falta* à subjetivação (cadeia equivalencial) em que se constitui o povo da Geografia no cenário da política curricular para o Ensino Médio.

Em continuidade a estas palavras, pautando-me em Lopes e Macedo (2011a), focalizo no primeiro capítulo as discussões sobre currículo, tendo em vista a conjectura do modo como penso, como procuro dar sustentação a este trabalho. Na primeira seção deste capítulo, atento para as implicações sobre as concepções de subjetividade, estrutura e política no contexto de uma proposta pós-estrutural de leitura curricular. Na segunda seção, busco situar a perspectiva de política de currículo através da qual leio a política em investigação. Uma vez colocada a leitura de política curricular, no segundo capítulo volto-me à discussão sobre disciplina e a subjetividade política constituída na relação com ela. Neste capítulo, inicialmente discuto as contribuições de Goodson ao campo da História das Disciplinas Escolares e, na relação com sua teorização, busco tensionar a categoria *comunidade disciplinar* tendo em vista suas possibilidade e limitações no que diz respeito à leitura pós-crítica proposta por Laclau. Em uma segunda seção deste capítulo, por meio da ideia de *povo* de Laclau, chamo a atenção para as possibilidades de leitura sobre a subjetivação político-disciplinar precipitada na contingência e provisoriedade, por meio da relação com o outro/antagonista, em resposta ao que interpreta/traduz como ameaça.

No terceiro capítulo, problematizo a tradução como resposta, como subjetivação pelo outro. Na primeira parte deste capítulo, atento de forma mais específica para a relação da tradução com a subjetivação na política e, na segunda parte, para a textualização da política como se dando em diferentes momentos contextuais, momentos de resposta ao outro, de busca pela fixação da política e de si mesmo. Na primeira seção do quarto capítulo, apresento a análise dos textos oficiais, buscando pensá-los como momentos da política de currículo para Geografia, como ocasiões produzidas em resposta àquilo que supostamente é entendido como ameaça ou bloqueio. Na segunda seção deste mesmo capítulo, aprofundo a discussão sobre a subjetivação disciplinar como resposta/decisão à alteridade por meio da análise dos textos das entrevistas. Ao fim da dissertação, apresento minhas considerações sobre este momento de estabilização, de tradução/suplementação, de abordagem sobre a política de currículo para Geografia, colocando em tela a produção da política como mobilizada por subjetivações

constituídas na luta política, em função das decisões, traduções, respostas a um outro ameaçador.

## **CAPÍTULO 1 – PERSPECTIVA DE CURRÍCULO**

### **1.1. Currículo, sujeito, luta política**

O que me coloca a sensação de necessidade em iniciar este texto por uma seção sobre currículo incide, para além da obviedade em uma investigação nesse tema, na perspectiva de que a opção por uma leitura de currículo leva, conjuntamente, a uma leitura de subjetividade que traz implicações para a reflexão sobre a política e o campo disciplinar da Geografia. A preocupação é situar a perspectiva de mundo, pela via do pensamento curricular, a partir da qual este trabalho se projeta. Proponho como roteiro para este exercício a proposta de Lopes e Macedo (2011a) que, ao sugerirem que o currículo seja pensado como texto, motivam à revisão de determinados momentos do pensamento curricular com vistas à sustentação da ideia de que o currículo é (produzido via) discurso.

Tal revisão diz respeito à própria necessidade de apoiar a perspectiva proposta pelas autoras e que, aqui, se faz terreno de discussão, além estar em consonância com a operação de reconceptualizar determinadas leituras do pensamento crítico a partir de um olhar pós-estrutural e pós-fundacionalista, que costura este trabalho. Quando Lopes e Macedo inserem a ideia do currículo como “simplesmente um texto” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.37) estão acenando para uma concepção curricular que extrapola os pressupostos inseridos por perspectivas crítico-estruturais, conferindo instabilidade aos elementos que sustentam as teleologias e certezas históricas sobre o funcionamento da política e, por conseguinte, da sociedade. Nesse movimento, fazem um convite ao abandono da noção de estrutura e propõem à recondução da discussão sobre a linguagem.

De acordo com as autoras (LOPES; MACEDO, 2011a), a compreensão do currículo pelo viés pós-estrutural não implica o abandono de todas as marcas de contribuições do estruturalismo, mas, ao contrário, se aproximam no tocante à centralidade conferida à linguagem como meio de compreensão do social. A linguagem é pensada como construtora e não mais apresentadora do mundo, criando aquilo de que se fala ao invés de falar daquilo como objeto *a priori* dela. Como consequência dessa releitura da linguagem, agudiza-se a crítica ao projeto Moderno de conhecimento e de subjetividade, uma vez que pontua a

impossibilidade de pensar em um conhecimento sobre o mundo e sobre o conhecimento do sujeito. Essas marcas de um pensamento Moderno, segundo as autoras (LOPES; MACEDO, 2011a), orientam, ainda que em preocupações e enfoques diferenciados, diferentes correntes do pensamento curricular, desde os estudos cunhados pelo efficientismo, passando pelo pensamento de autores considerados progressistas, crítico-reprodutivistas, neomarxistas, envolvidos com a Pedagogia Libertadora e Libertária, dentre outros<sup>6</sup>.

Se por um lado, motivados pela crítica à Modernidade, o pós-estruturalismo e o estruturalismo se aproximam, por outro, se distanciam. O estruturalismo, em sentido mais restrito, se propõe como teoria e método científico no campo das ciências sociais, mobilizado principalmente pelas teorias de Saussure e Lévi-Strauss, enquanto o pós-estruturalismo critica tanto a busca pela generalização analítica, postulada pelo estruturalismo ao conferir centralidade a uma estrutura que fundamentaria a dinâmica ou os processos fenomênicos, como a negligência do estruturalismo para com a percepção de que a própria estrutura já está marcada pela linguagem, é uma produção da linguagem. Por esta via, a estrutura não possui nada de fundamental, central, ou fixo, a não ser a pretensão de se constituir como centro gravitacional limitante e condicionante das relações sociais, o que, por si só, já avaliza a crítica pós-estruturalista, visto que a própria ideia de pretensão ao centro já consiste em uma construção pela linguagem (LOPES; MACEDO, 2011a).

Ao defender a existência de uma estrutura ou sistema determinante de dado fenômeno, o estruturalismo enfatiza o caráter invariante de um fundamento que sustenta a realidade. Portanto, a produção de sentidos se viabiliza sob restrição da estrutura textual ou cognitiva do leitor (LOPES; MACEDO, 2011a). A partir de tal concepção, o estruturalismo ataca o projeto moderno de sujeito coeso e consciente relegando-o ao plano da subordinação à estrutura, haja vista que se os sentidos são decorrentes e viáveis somente ao/no contexto estrutural, o sujeito “consciente” só o é por que estruturalmente possível, o que o coloca em posição secundária frente ao poderio continente da estrutura invariante (LOPES; MACEDO, 2011a), entendida por Thiry-Cherques (2006) como sistema ou conjunto de sistemas relacionais, sejam de parentesco ou estrutura cognitiva. Segundo o autor, a estrutura é uma totalidade constituída de fenômenos solidários: cada elemento depende dos demais e é, simultaneamente, determinado por esta relação de dependência (THIRY-CHERQUES, 2006). O sujeito, então, só pode ser

---

<sup>6</sup> Por não ser a preocupação desta seção uma discussão mais aprofundada sobre diferentes correntes e enfoques do pensamento curricular, sugiro o livro *Teorias de Currículo* (LOPES e MACEDO, 2011) para maior detalhamento.

consciente ou atingir determinado grau de consciência se permitido pela estrutura, que o supera e limita em suas possibilidades de ser e agir.

Segundo Lopes e Macedo (2011a), o enfoque analítico do estruturalismo preconiza uma abordagem sincrônica, pois privilegia o estudo do fenômeno em sua situação, e não tendo em vista o caráter diacrônico, que considera um dado em função da sucessão temporal (sucessão dos estados sincrônicos) que, num enfoque historicista, poderia ser suposto como resultado de um conjunto de entrelaçamentos históricos determinantes. Enfatizando a resistência do estruturalismo à história, Lévi-strauss (1958), opondo-se à lógica hegeliana do progresso, pontua que o historicismo não considera as rupturas e descontinuidades no tempo e a diversidade no contexto espacial. Além disso, segundo Thiry-Cherques (2006), o estruturalismo não considera as relações históricas como determinantes para a compreensão de dado fenômeno. Ao criticar a análise pautada no particularismo de dado fenômeno ou sujeito, o estruturalismo se propõe a não focar a liberdade ou capacidade subjetiva de mudança, mas os padrões que condicionam a subjetividade, seus limites e restrições inconscientes (THIRY-CHERQUES, 2006). Para este autor, portanto, “o estruturalismo é uma **filosofia sem sujeito**” (THIRY-CHERQUES, 2006, p.7, grifo do autor), porque prescinde dele ao passo em que não é determinante da estrutura, mas resultado das condições proporcionadas pela estrutura.

Esta estrutura centrada, quando colocada sob o crivo teórico de autores considerados pós-estruturalistas, como é o caso de Jacques Derrida, apontado por Peters (2000) como um dos críticos mais agudos do estruturalismo, passa a ter questionada sua pretensa estruturalidade e ideia de centro. Nesse trabalho de desconstrução de um estruturalismo, Derrida (2011) argumenta que a necessidade de se instituir como centrada diz respeito à busca pelo controle e poder de limitação de seu próprio jogo. A partir desta crítica, o filósofo concebe os movimentos em defesa do estruturalismo como sendo a tentativa de detenção dos acontecimentos<sup>7</sup>, conceito motivado pela imprevisibilidade e ruptura para com qualquer tipo de ordem ou cálculo. Para o filósofo, a estruturalidade vindicada pela estrutura sempre se viu neutralizada, ainda que nunca tenha deixado de agir.

Para Derrida (2011), a redução a que se propôs a neutralidade não deixou, em momento algum, de mobilizar esforços para sustentá-la como uma origem fixa, um ponto de presença, sendo capaz, portanto, de produzir sentidos com vistas à significação do mundo por

---

<sup>7</sup> Para Derrida (2004), o acontecimento é o que sucede e, ao se fazer, surpreende e suspende a compreensão, as estratégias de controlar o que não se conhece. O acontecimento é, *a priori*, aquilo que não se compreende, que não se conseguiu prever, que irrompe e se dá.

ela estruturado e, simultaneamente, não só orientar, ponderar e “organizar a estrutura – não podemos efetivamente pensar uma estrutura inorganizada -, mas, sobretudo levar o princípio de organização da estrutura a limitar o que poderíamos denominar jogo da estrutura” (DERRIDA, 2011, p.407-408). Para Derrida (2011), a guarda do “centro” da estrutura tem por finalidade a orientação e sustentação da verdade da estrutura e a manutenção da coerência do sistema, o que permite controle e, nesse caso, o estabelecimento dos limites fundamentais ao pleno funcionamento do jogo dos elementos internos à estrutura total.

No entanto, o centro não é o centro e o conceito de estrutura centrada, ainda que espelhe e aspire à própria coerência, é *per si* contraditoriamente coerente (DERRIDA, 2011). A busca pela coerência no campo da contradição, acrescenta Derrida, expressa a força de um desejo. A ideia de estrutura centrada é, então, a concepção de um “jogo *fundado*” (DERRIDA, 2011, p.408, grifo do autor), sustentado em uma imobilidade que o fundamenta e uma certeza calmante, ela mesma subtraída ao jogo (DERRIDA, 2011). Tais certezas e estabilidades ilusivas possibilitam o domínio da angústia que decorre de certa maneira de estar “implicado no jogo, de ser apanhado no jogo, de ser como ser logo de início no jogo” (DERRIDA, 2011, p.408). Tendo em conta que o centro se furta à estrutura que se baseia nele, Derrida (2011) pondera que o centro pode estar simultaneamente dentro e fora da estrutura, recebendo distintos nomes (de início ou fim) e significados com indiferença, e que as repetições, substituições e suplementações transformadoras são sempre “apanhadas numa história do sentido – isto é, simplesmente uma história – cuja origem pode sempre ser despertada ou cujo fim pode sempre ser antecipado na forma da presença” (DERRIDA, 2011, p.408).

Com este posicionamento, Derrida pontua que a história do conceito de estrutura e, portanto, do estruturalismo, precisa ser pensada como uma série ou conjunto de substituições de centro para centro, um “encadeamento de determinações do centro” (DERRIDA, 2011, p.409). Nesse sentido, o que noutro momento se poderia pensar ou chamar por centro, pleno e gerador de coerência, nada mais é do que um ponto vazio cujo preenchimento se dá provisoriamente, através do recebimento contínuo de diferentes formas e nomes. A forma matricial do centro, segundo Derrida (2011), seria a determinação do ser como presença no sentido mais amplo do termo, do mesmo modo como os mais diferentes nomes do fundamento (deus, essência, consciência, sujeito ou existência) sempre pressupuseram, sem variação, uma presença.

Derrida (2011) pondera, ainda, que a ruptura do acontecimento da estrutura se desdobrou a partir do momento em que ela passou a ser pensada, repetida. Segundo o pensador franco-argelino, a disrupção da estrutura, de seu centro, de sua certeza, se deu por



intermédio do desejo de centro e, logo, do desejo pela estrutura pensada. Os processos de significação, legionários do deslocamento e da substituição, sustentam o anseio pelo centro da estrutura, por uma presença da verdade e da orientação que nunca foi ela própria, que “sempre já foi deportada para fora de si no seu substituto” (DERRIDA, 2011, p.409).

Com este senso, Derrida considera indubitavelmente que não há centro, este não deve ser pensado como presença, como possuidor de um lugar que guarde a natureza de sua existência, como lugar fixo. Ao invés disso, o centro é uma função, um lugar onde infinitamente é feita a substituição dos signos. A partir deste momento em que o centro deixa de ser, está ausente como origem, tudo, segundo Derrida (2011), se torna discurso, sistema no qual o significado originário, transcendental, nunca está fora de um sistema de diferenças. A ausência desse tipo de significado (transcendental, originário ou central), dilata indefinidamente o campo e os jogos de significação (DERRIDA, 2011).

A produção deste descentramento, para Derrida (2011), não pode ser atribuída a um acontecimento, regra, doutrina ou autor específico, sequer seria possível atribuí-lo a um rótulo teórico, mas este movimento pertence “à totalidade de uma época, que é a nossa, mas ela sempre já começou a anunciar-se e a *trabalhar*” (DERRIDA, 2011, p.410). O pensamento em torno do que estou considerando pós-estruturalismo não deve, assim, ser interpretado como uma sucessão, ou mesmo reação, na forma como agimos na relação com a estrutura. Não se deve pensar, se baseados em Derrida (2011), que julgamos criticar a pretensão de centro da estrutura, que o movimento pós-estrutural é uma nova forma de atuação, é um momento de revelação sobre nossa condição, desvelamento de uma verdade. Se operarmos desta forma, corremos o risco de cair na mesma armadilha de achar que encontramos o centro e ele já não nos oprime, por que agora conseguimos controlá-lo.

O que o pensamento derridiano vem colocar é a noção de que, junto à pretensão de estruturalidade e centro organizador da estrutura, sempre já estivemos operando a desconstrução deste centro que nunca foi outra coisa senão sua substituição indefinida. Com isso, o olhar pós-estruturalista de Derrida pondera que o poder de influência, de exercício de poder, de poder produzir sentidos sobre o centro, não só não está concentrado em um centro imaginado (agora descentrado), como faz da própria ideia de estrutura uma ficção, haja vista que se os processos de significação produzem centros contingentes, o centro está sempre por ser decidido, por vir a ser.

O pós-estruturalismo, ao criticar o estruturalismo em sua desconsideração de que a própria estrutura é uma produção da linguagem, coloca que o entendimento da estrutura como fundamento leva ao risco de que se reative as criticadas perspectivas realistas (LOPES;

MACEDO, 2011a). Segundo as autoras, em sua oposição ao historicismo, o estruturalismo ainda incorre na negligência em relação às contribuições sobre o caráter sócio-histórico das estruturas, o que lhe gera prejuízos quando da necessidade de compreender os processos de mudança de um sistema de relações a outro. O caráter invariável da estrutura leva à possibilidade de que esta seja lida como aproximada das ideias de imutabilidade da natureza, podendo, inclusive, ser comparada à ideia de natureza humana (LOPES; MACEDO, 2011a).

Como tem sido colocado, no registro do pós-estruturalismo, a linguagem é reeditada, deixando de ser vista como representante da realidade e passando a ser compreendida como aberta aos processos de significação. A linguagem não é mais vista como transparente, como estrutura fixa; os significantes não são mais vistos como detentores de um significado, mas passíveis de diferentes e contingenciais processos de significação. Segundo Lopes e Macedo (2011a), o que torna possível a atribuição de dado significado a um significante é o seu caráter diferencial na relação com outros significantes constituintes do sistema lingüístico. Essa afirmação consiste na percepção de que determinado termo não possui um significado correspondente a algo que existe na realidade. Para as autoras, o trabalho de consideração de um significado como correspondente a um dado da realidade é uma ilusão. Em cada momento de suposição de um significado, estamos criando um significado para o significante (LOPES; MACEDO, 2011a) e isso não é outra coisa senão a tentativa de construção de um centro, como coloca Derrida (2011).

Com a crítica à estrutura, o pós-estruturalismo insere a perspectiva de que não há relações estáveis e previstas entre diferentes significantes e, assim sendo, não há também significantes imanentes, tornando impossível a determinação “do” significado. Dessa forma, segundo Lopes e Macedo (2011a), um significante remete a outro, sendo esta dinâmica um *continuum*. O significado de dado significante passa a ser pensado como flutuante e, portanto, seu sentido só pode ser cogitado no âmbito de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente (LOPES; MACEDO, 2011a), o que, por sua vez, projeta o questionamento sobre quais fatores e condicionantes sócio-históricos possibilitam que determinado discurso construa a realidade em dado momento. Esse questionamento, posicionado como problemática latente para esta visão de mundo, de currículo, chama a atenção para os processos de negociação que, ajustados contingencialmente, viabilizam a que dado discurso ganhe maior relevância em determinado momento contextual, em detrimento de uma miríade de outras possibilidades.

Tal concepção de discurso é teoricamente imbricada ao poder. Ou seja, o conhecimento é pensado como parte do discurso. E este último passa a ser entendido como

função do poder, estando afastado, portanto, do sentido moderno de que o conhecimento é poder para quem o detém. Pensar o discurso por esta via é conceber toda produção de sentido, toda prática de significação como exercício de poder (LOPES; MACEDO, 2011a).

A preocupação pós-estruturalista, discutida por Lopes e Macedo (2011a) no campo do currículo, desloca o questionamento sobre o que é (o aluno, o currículo, a disciplina escolar) para a investigação de como os sentidos, produtores de discursos, se intersectam na articulação política e constroem determinada ideia de mundo, de fundamento, de centro, para uma sociedade ou comunidade específica. Esta performance discursiva é que, segundo Lopes e Macedo (2011a), torna possível a ideia de sociedade, de aluno, currículo ou disciplina escolar. O currículo, então, não existe como objeto da realidade, mas é uma construção constante, que decorre das substituições, traduções e iterações diferenciais produzidas pelas tradições curriculares que, também, não são outra coisa que não construções pretendidas à verdade, ao centro.

O fato de dado discurso sobre o currículo, assim como a tudo o que se desdobra na relação com ele, ser aceito como tradição curricular, como uma verdade em dado momento, como centralidade, e que passa a figurar no cenário do campo curricular, não é uma possibilidade dada a qualquer asserção. Portanto, uma tradição, uma forma de pensar o currículo legitimada só o é como tal quando hegemônica (LACLAU, 2011). Operar com vistas a tais tradições curriculares não consiste em assumi-las como produtoras da verdade do currículo. Aqui, a retomada dos pressupostos de verdade, dos pontos de partida que se pretendem fundamentais, deve se imbuir de uma atitude desconstrucionista voltada a questionar, especificamente, os processos de imposição e sustentação de tais tradições (LOPES; MACEDO, 2011a).

O currículo, pensado como prática discursiva e, portanto, como prática de poder, poder de significação, de modo contingencial e indefinido, constrói a realidade com seus pretensos mecanismos de funcionamento, de regulamentação e limitação. Como tentativa de ser estrutura, o processo de significação, de estabilização de tudo o que dizemos que é currículo, não cessa. A reiteração da (des)estruturalidade do currículo leva à disseminação (DERRIDA, 2001a) contínua e, assim, à produção de significados que, mesmo visando a apoiar determinado discursos, os suplementam, fazendo-os outros. Segundo Lopes e Macedo (2011a), esta noção de (produção do) currículo empobrece preocupações curriculares que tendem a distinguir o currículo entre prescrito, formal, vivido ou oculto. O currículo, proposto como prática discursiva, abre mão de qualificações outras, pois como texto em processo influencia diferencialmente o leitor que o (re)cria. Esta perspectiva de currículo se constitui

como convite permanente à revisão dos discursos que produzem sentidos ao campo do pensamento curricular. O currículo como mundo em desconstrução, nos impele à necessidade de que elementos caros a esta pesquisa, como a política, a disciplina e a subjetividade sejam pensados por vias articuladas a esta possibilidade de pensar o currículo.

Esse caráter contextual e sobredeterminado de pensar o currículo como decorrente de leituras e suplementações criativas da história, da tradição, emergências sociais, demandas, traduções, traições, disrupções e sensações de continuidade, inseridas pela aspiração à completude de sujeitos que só *são* por que querem *ser* sempre, introduz, dentre outras vias, a premência de um trabalho de tentativa de construção de um (des)centro reconhecível do que é o currículo. Concordando com esta demanda, chamo a atenção para a perspectiva de currículo como espaço-tempo de fronteira, proposta por Macedo (2006), através da qual pensa a produção curricular como negociação de sentidos diferenciais implicados nas disputas pela hegemonia do saber e ser curricular.

A partir de revisão das produções sobre currículo no Brasil, Macedo (2006; 2012) argumenta que grande parte das discussões opera na órbita da ideia do currículo como mecanismo de transmissão de conhecimentos externos à escola, como seleção de uma cultura legítima. A autora ressalta que tanto em perspectivas tradicionais como em perspectivas críticas e pós-críticas, a cultura continua a ser discutida como objeto/conteúdo de ensino. Macedo (2006; 2012) analisa as perspectivas presentes em diferentes grupos teóricos e defende que a cultura foi, por determinado período, vista como um *repertório de sentidos partilhados, produzidos em espaços externos à escola* (MACEDO, 2006: 101). Segundo a autora, na busca pela superação de tais perspectivas, outros autores como Young, Whitty e Goodson passaram a legar maior centralidade aos processos cotidianos, que se desenvolvem no ambiente escolar, e conceber a produção da cultura como algo que se desdobra pela atividade de professores e alunos.

Tais concepções, marcadas por uma bipolarização entre o currículo como prescrição/teoria/proposta/formal e como prática/em ação/cotidiano/dinâmico, são vistas por Macedo (2006) como preocupantes, uma vez que apesar de terem contribuído para a expansão de prismas através dos quais se passou a conceber o currículo, pouco avançaram no estabelecimento de uma abordagem articulada. Ao contrário, segundo Macedo (2006) esta ampliação se caracteriza pelo somatório de dimensões não articuladas.

A autora continua sua crítica e pontua que, embora seja perceptível a mudança rumo à dimensão vivida do currículo, não houve ruptura com a noção de currículo como prescrição (MACEDO, 2006). Para ela, na produção curricular brasileira, pode-se anuançar dois grandes

blocos: de um lado, uma tendência em conceber o currículo como pré-ativo, como proposição, como receita; de outro, há a ideia do currículo como algo produzido no/pelo cotidiano. Desta forma, fica a tensão entre as visões do “poder dos poderosos”, do Estado, da prescrição; e a visão do “poder dos subalternos”, da comunidade escolar, do cotidiano, com sua habilidade para subverter por resistência e/ou negligência o que “vem de cima”.

Para Macedo (2006), não é suficiente enfatizar o currículo como prática para que se possa compreendê-lo como um espaço-tempo de produção cultural, como algo que está sendo, como dinâmico e produzido via relações hegemônicas provisórias. Para que se possa dar conta da compreensão curricular nesse sentido, Macedo (2006) defende a necessidade de pensar o currículo como espaço de produção cultural, sem que se faça distinção entre as dimensões formal e vivida.

Nessa discussão, Macedo (2006) propõe o currículo como um *espaço-tempo de fronteira entre saberes*, através de uma concepção de poder mais oblíqua (GARCIA-CANCLINI, 1998). O currículo, portanto, deve ser concebido como práticas discriminatórias, por meio das quais a diferença é produzida, como a *negociação de posições ambivalentes de controle e resistência* (MACEDO, 2006, p.105). E continua, ao argumentar que o currículo deve ser visto como cultura; não *uma* cultura, com repertório de sentidos partilhados, mas como *lugar de enunciação* (MACEDO, 2006, p.105). Este lugar de enunciação passa a ser visto como um híbrido em que as culturas impuras passam a negociar com a diferença.

Interessa ressaltar que, para Macedo (2006), a noção de espaço-tempo de fronteira implica uma concepção curricular capaz de operar com a ideia de interação de culturas, sem que haja hierarquização entre as mesmas. Ao partir da perspectiva de que as culturas *já* híbridas interagem com outras, gerando outros híbridos, a autora insere a noção de impureza como condição para a não estratificação entre os elementos. Assim, não há um original que busca saturar o outro, mas processos de disputas por hegemonia de uma ou outra perspectiva, demanda, ideia.

Sem a busca pelo estabelecimento de um início ou fim, Macedo (2006) propõe colocar os matizes e nuances, das mais distintas possibilidades de tentativas de representação, sob o olhar da desconfiança. Concordo com Macedo (2006), ao argumentar que estar na fronteira (onde se está! Não é um lugar para onde se vai), é viver no limiar entre as culturas, *um lugar-tempo em que o hibridismo é a marca e em que não há significados puros* (MACEDO, 2006, p. 106).

Penso que atuar com tal concepção implica ler a fronteira, não como divisão de territórios fixos, delimitados, em que os *ali* chegados possuem uma origem, vêm de um lugar

o qual representam, e que lhes adjectiva. Neste espaço-tempo fronteiriço, todos se produzem e são (*d*)ali. Naquele espaço-tempo de fronteira, se identificam, são subjetivados e, de modo irresistível, hibridizam suas *estórias* (MASSEY, 2008). Se são híbridos, logo impuros, não vêm de lugar algum, mas via interação cultural/discursiva/textual estão em constante processo de identificação, se constituindo como sujeitos na luta política (LACLAU, 2006)<sup>8</sup>. Se não vêm de lugar algum, só se pode ser da própria fronteira que, desta forma, passa a ser um lugar que nunca é o mesmo, na medida em que deixa de ser em função do próprio movimento de subjetivação e significação da e na própria fronteira.

Dilatando a discussão de Macedo (2006), em sua concepção do currículo como um *espaço-tempo* ou *lugar-tempo*, aceno para as discussões de Doreen Massey (2008) e Marcus Doel (1999) sobre o *espaço* e o *lugar* como características do pós-estruturalismo. Para Doel (1999), o pós-estruturalismo é espacial. O autor defende que é o caráter eventual do *espaço*, da *espacialização*, que desconstrói as totalidades hipotéticas. Nesta perspectiva, introduzo a leitura de Derrida (1994) sobre a espacialização, para quem, ainda que não haja discurso, o *efeito da espacialização já implica uma textualização* (DERRIDA, 1994:15).

Para Derrida (2001a), conjecturar o espaço, a espacialização/espaçamento, como texto é pensá-lo como *disseminação*, como *différance*. Em outras palavras, é considerar seu potencial generativo da diferença. O espaço, ressalta o filósofo, não pode ser tido como simples intervalo entre dois, mas é um movimento de afastamento, diferimento. Nesse sentido argumenta, ainda, que “(...) Esse movimento é inseparável da temporização/temporalização e da *différance*, dos conflitos de força que estão aí” (DERRIDA, 2001, p. 106).

Em colaboração com esta leitura de *espaço* como *texto*, Massey (2008) argumenta que a despeito de o espaço ser visto como estase, fechamento, representação, sincronismo e homogeneidade, na obra de autores como Foucault, Bergson e De Certeau, espacializar implica textualizar. A autora opera com os conceitos de *espaço* e *lugar* como sendo da dimensão do simbólico, do político e marcados pela heterogeneidade, diferença, discurso, dessincronização, interação e coetaneidade (MASSEY, 2008). Para ela, o *lugar/espaço* se constitui por meio de uma miríade de práticas de negociação e contestação contínuas, através das quais as identidades são também moldadas. Este *lugar-tempo* modifica as identidades não por meio de um pertencimento visceral, mas por intermédio da *prática do lugar*, da prática discursiva, da articulação política, da negociação das trajetórias impuras, sem origem e que se

---

<sup>8</sup> Importa ressaltar que, apesar de acenar para a discussão de Massey (2008) sobre o espaço e, também, para a perspectiva de subjetividade e política de Laclau (2006), ambos os autores divergem quanto à compreensão sobre o espaço/espacialização. No entanto, considero que adentrar a tais discussões sobre suas divergências escapa aos limites desta dissertação.

intersectam, *lugar como uma arena onde a negociação nos é imposta* (MASSEY, 2008, p.220), onde é condição de manutenção de um *self* cindido.

A própria ideia de espaço-tempo, pode conter a noção de efemeridade, de contingência e instabilidade, que a cada instante deixa de ser, passando a ser *outro*. Esta dinâmica incerta do *espaço-tempo*, é a garantia do caráter contingente da luta política, e das articulações que a constituem. Para Massey, “o espaço deve ser imaginado como uma simultaneidade de estórias-até-agora” (MASSEY, 2008, p.29), sem origens; *espaço* como predestinado a resultados imprevisíveis e de ligações ausentes. Defender uma leitura de currículo como espaço-tempo que *está sendo* continuamente produzido (MACEDO, 2006) via negociação, via agência contingente (BHABHA, 2001), é pensar num espaço que Bhabha (2001) denomina *cultura transnacional*, a fim de operar com as ideias de não-pertencimento, impureza, heterogeneidade e instabilidade do nome e significado dos objetivos políticos em negociação.

Penso ser interessante entender a *transnacionalidade* de Bhabha (2001) como aproximada da concepção de *fronteira* de Macedo (2006) e de *espaço* de Massey (2008), como formas de pensar o currículo. Isto porque, quando Bhabha (2001) discute tal concepção *transnacional*, o faz a partir da noção de que esta condição não-nacional, sem base totalizada de pertencimento, é coerente com a atitude híbrida/hbridizante, estrangeira, deslocada e tradutória da cultura como estratégia. Em Macedo (2006), a noção de fronteira, a meu ver, também se desenvolve desta forma, dado o seu caráter transnacional, de negociação ambivalente da cultura e de subjetivação através da diferença, do outro, da satisfação de quem negocia, (pro)pulsionado por seu *desejo*, na busca pela *suplementação* de uma *falta* constitutiva (LACAN, 1995).

Para Macedo, a *negociação dos pertencimentos é sempre um processo contingente e de transferência de sentidos* (MACEDO, 2006, p.110). Este processo, contingente e instável, que se desenvolve na negociação dos sentidos de pertencimentos e de significação, na perspectiva derridiana de tradução (DERRIDA, 2001a; 2005; 2006), incide na impossibilidade de se manter a fixação da escrita/textualização/espçamento do mundo, da luta, da própria fronteira.

Para Derrida (2006), como veremos mais adiante, a tradução é a expressão da impossibilidade de acesso ao outro, limitando o *tradutor/agente/sujeito* à incapacidade de reproduzir ou reaver determinado sentido nunca possuído ou perdido do texto. Quando se volta ao que é a própria “Babel”, Derrida afirma que esta possui um nome próprio, cuja propriedade não se encontra, porque não se sabe o que isto significa.

Segundo o filósofo (DERRIDA, 2001a; 2005; 2006), não há possibilidade de tradução que já não seja a suplementação aditiva de um sentido impossível de ser transportado ou apreendido. A falta de um acabamento ou transparência, é a marca da tradução, dinamicamente construída e desconstruída por diferentes idiomas, que criam verdades absolutamente falsas, mas possíveis como verdades contextuais. Absolutamente falsas, porque incapazes de serem independentes de determinado contexto e, portanto, contextualmente possíveis porque dependem, se sustentam provisoriamente, em uma contingência.

Quando Derrida (2006) argumenta que “Babel”, como nome próprio, se (des)edifica por intermédio da confusão das línguas, idiomas, nacionalismos, textos, contextos e verdades, ele considera a oportunidade de que seja pensada como confusão, que não deixa de se aproximar do que Laclau pensa ser um *significante vazio* (LACLAU, 2011), haja vista o esvaziamento causado pelo excesso de sentidos diferenciais que pululam na construção e desconstrução contínua de algo que não se conhece o nome, de algo que se crê ser uma torre, uma política, uma subjetividade, uma verdade.

Concordando com a ideia de currículo como produção discursiva, como espaço-tempo de fronteira cultural, constituída pelas motivações diferenciais operantes na construção da torre de babel curricular, temos que as visões atribuídas ao currículo nada mais são do que significados imputados aquilo que sempre é outra coisa. A concepção de currículo aqui projetada tenta reduzir as ideias monolíticas de estrutura, de centro e de verdade, que pretendem saturar o nome de uma verdade, chamando-a de soberana, a mais um nome dado à babel.

Portanto, a leitura de currículo aqui pretende constituir uma hegemonia, tanto quanto qualquer outra atribuição de sentidos sobre qualquer coisa. O que, no entanto, não se pretende é fechar a porta depois de passar por ela. Ou seja, é dizer que o que quer que estejamos chamando de currículo, torre ou política, deve ser considerado como sempre em aberto à significação pelo outro, à ruptura causada pelo outro, ao acontecimento de um novo significado, que reordene a política.

Conjecturar o currículo por essas marcações pós-estruturais incita a que a reflexão sobre a política seja repensada também por estas perspectivas. Nesse sentido, uma reflexão sobre a política curricular, entendendo-a como o efeito produtor do currículo, deve ser redimensionada e nos lançar novamente na fronteira curricular. Pensar a atuação política como jogo de linguagem, como negociação interpretativa, como significação do que nos produz em dada fronteira, como o que mobiliza ao envolvimento, implica, como não poderia deixar de ser, um trabalho de significação do que entendo por política curricular. Para este



trabalho, retomo as discussões de Lopes e Macedo (2011) com vistas à visitação de sua perspectiva de política de currículo.

## **1.2. Currículo e política**

Em seu trabalho de revisão das teorias de currículo, Lopes e Macedo (2011a) empreendem a releitura de um extenso percurso teórico do campo do curricular, realçando as principais correntes de influência, suas marcas e leituras de mundo. Em se tratando de discussão sobre política, as autoras apontam que no campo do currículo vigorou por muito tempo a perspectiva administrativa, em que uma comunidade de especialistas atuaria produzindo soluções para problemas diagnosticados com fins à gestão pública. Nesse âmbito, não era uma preocupação teorizar sobre as formas de constituição da política e, principalmente, sobre as possibilidades de contestação da mesma.

Lopes e Macedo (2011a) assinalam que somente a partir dos enfoques que inseriram a política no trato da ciência social é que se tornou possível a compreensão dos seus meios de funcionamentos. A partir desse marcador na história do pensamento curricular, os estudos sobre a política não mais consistem no desenvolvimento de estratégias de administração estatal, mas voltam-se à própria comunidade acadêmica e contribuem de modo expressivo para a ressignificação da própria ideia de política, já não sendo pensada como restrita às decisões de órgãos governamentais, mas como processos mobilizados via negociações, contestações e lutas que aspiram à hegemonia.

As autoras reconhecem que não há um afastamento da prática que negligencie a necessidade de que sejam pensadas soluções para os problemas sócio-políticos. O que muda, no entanto, é a perspectiva de determinação das políticas. São colocadas em questão as finalidades da produção das políticas: se em favor da eficiência do sistema ou de finalidades como a de justiça social. Nesse caso, as autoras reiteram a importância da teoria crítica ao defender uma agenda pautada na defesa do desenvolvimento das capacidades humanas, da igualdade social, da dignidade e no papel de militância contra as desigualdades e injustiças (LOPES; MACEDO, 2011a). No entanto, segundo as autoras, com a expressão das teorias pós-estruturais, o enfoque crítico passou a sofrer redefinições e a forte influência marxista começou a ser distendida e/ou substituída pela adesão ao campo discursivo.

Com a proeminência de tal abordagem no campo do currículo, houve mudanças no pensamento sobre questões como o poder, que passou a ser concebido como difuso, sem centro e sustentado por distintos espaços de poder. A ideia de verticalização do poder, de cima

para baixo (ou o inverso), foi suplantada pela noção de poderes oblíquos (CANCLINI, 1998), que consiste em conceber o poder como possuidor de centros contingentes, que não são resultados de *a priori* histórico algum e não respeitam qualquer determinação essencial e absoluta (LOPES; MACEDO, 2011a).

Uma vez que a produção de um centro de poder não é algo previsível, ou orientado por uma história ou determinação unívoca, no campo do currículo, rompe-se com a perspectiva de centros primordiais de poder e, ao fazê-lo, contextos como o da prática das escolas, dos movimentos sociais, de associações e demais tipos de organizações antes vistas como marginais, passam a ser concebidos como espaços legítimos de poder, produtores de sentidos para as políticas.

Diferentemente das perspectivas críticas, principalmente aquelas baseadas nas teorias marxistas, nas discussões pautadas no pós-estruturalismo, são intensamente criticadas as concepções focadas na fixidez identitária, como se tende a fazer na abordagem crítica, que opera com identidades concebidas antes da luta política, identidades fundamentadas na ideia de classe social, por exemplo. Com as críticas ao enfoque estrutural, Lopes e Macedo (2011) apontam que a incorporação da teoria do discurso, formulada por Laclau, na pesquisa sobre políticas de currículo apresenta-se potente para a compreensão das possibilidades que os sujeitos possuem de alterar a estrutura e, portanto, assinala esta última como incapaz de limitar, de uma vez por todas, as ações dos sujeitos.

As autoras argumentam que, em uma abordagem pós-estrutural, o discurso (entendido como estrutura descentrada) viabiliza a produção de possibilidades de contestação e transformação das relações sociais. Uma estrutura descentrada se constitui na provisoriade de determinada articulação hegemônica. Assim, os centros constituídos são resultado de articulações que podem se difundir na produção de outras articulações. Daí a defesa de que não há fixidez nem na estrutura e, conseqüentemente, nem nas identidades constituídas nela, e assegura-se, dessa forma, a inexistência de um fundamento determinante.

Nessa perspectiva, é impossível o fechamento discursivo, uma vez que isso pressupõe o estancamento último da significação. Tal impossibilidade se apresenta na noção de que, se os processos de significação são contínuos, sendo sempre mobilizados por novos jogos de linguagem: novos sentidos estão ininterruptamente sendo gerados e, conseqüentemente, novas reestruturações são engendradas (LOPES; MACEDO, 2011a). Retomando a ideia de que a noção de estrutura encontra sua substituição na ideia de discurso, Lopes e Macedo (2011a) pontuam que “o discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas e, quando articulados hegemonicamente, constituem

uma formação discursiva” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 252). Dessa forma, no âmbito da política, determinadas formações discursivas delimitam os termos da negociação, projetando o que deve ser priorizado, de que forma, onde e sob quais aspectos.

Compreender as diferentes determinações que levam à construção de determinado fenômeno social, como, por exemplo, o currículo, as disciplinas e a avaliação, é pensar que esses são produções discursivas, são significações. Segundo Lopes e Macedo (2011a), tais significações são desdobramentos de determinados discursos que estabelecem normas de produção de sentido. Isso não quer dizer que se garanta uma possível coação semântica, uma vez que a expressão diferencial, articulada nas cadeias em que se constituem determinadas formações discursivas, não cessa seu trabalho (irresistível) de produzir novos e imprevisíveis sentidos.

Para Lopes e Macedo (2011), enquanto o discurso aspira ao fechamento da significação, o campo da discursividade sempre abre ao *surplus* de sentido. Isto não significa que não haja ocasiões de provisória e contextual produção de centro, o que ocorre quando a articulação se produz em função do antagonismo a determinada outra articulação, que é interpretada como uma ameaça, um exterior opressivo.

Na articulação, ocorre a produção de determinada identidade equivalencial, constituída por intermédio da contingência. Destaco que tal processo de envolvimento identitário não é desencadeado por uma lógica específica, mas por tomadas de decisão sem uma racionalidade ou justificativa anterior ao momento da articulação. Isto leva à perspectiva de que não há, em dada articulação, um cerne, uma orientação adequada que coordene o processo político de forma unidirecional.

A partir dessa discussão, ressalta-se uma interpretação do sujeito que não é aquele desenhado pela modernidade: centrado, coerente, sóbrio e consciente. Mas, o sujeito, aqui conjecturado, existe cindido, é o sujeito da falta postulada por Lacan, a quem sempre falta algo e, ao mesmo tempo, busca de forma incessante à suplementação desse objeto faltoso (ELIA, 2010). Se o vazio/falta da estrutura é constituinte/instituinte do sujeito, e este é pensado desta forma justamente por que possui como fundamentos lugares vazios, a política se consolida numa busca contínua pelo preenchimento, pela significação última, que nunca ocorre definitivamente.

Nas buscas pela significação, pelo preenchimento do que se julga faltoso, problemático, impedimento/ameaçador à plenitude, é que desencadeamos ações políticas de mudança social. Nesse sentido, a sociedade como estrutura objetiva e fixa não existe, visto que sempre há elementos ainda não significados, jogos de linguagem que disseminam novos

sentidos e são capazes de produzir novas significações ao talante da contingência. A esse respeito, Lopes e Macedo (2011a) afirmam que toda e qualquer representação provisória, de qualquer que seja o fenômeno social, é sempre um momento, uma parcialidade, uma limitada ocasião de possibilidade de significação. A mudança social aludida não se refere ao resultado de uma operação teleológica, mas ao desdobramento momentâneo das articulações e do consequente estabelecimento de um novo centro provisório, oriundo de decisões tomadas contingencialmente pelos sujeitos produzidos em dado momento da política.

Nessa via, o currículo passa a ser apreendido como uma luta política por sua própria significação, mobilizada por diferentes sujeitos políticos, em contínuos movimentos articulatórios e processos de identificação. Inserir o currículo nessa leitura incide em pensar que noções como justiça social, emancipação, sociedade, disciplina, conhecimento etc. também são espaços-tempos de luta por significação contínua.

Para Lopes e Macedo (2011a), a política curricular pode ser pensada como produção discursiva, performada no confronto contaminante de diferentes discursos sociais que, duplamente, reiteram e traem os sentidos trazidos à baila, recriando-os por tradução. Tal reapropriação do outro é a marca do currículo como produção cultural (LOPES, 2012a), como fronteira espaço-temporal de negociação com a diferença (MACEDO, 2006) que leio. É operar com a noção de que há uma tradução (DERRIDA, 2006) pulsionada que nos permite enfatizar o caráter móvel, fluido, sem unidade e/ou fixidez nos sentidos e símbolos culturais. Assim, Lopes e Macedo (2011a) colocam um impedimento à ideia de ‘reprodução’ da cultura, sendo a única possibilidade de interação a sua própria ‘produção’.

Nessa leitura, a cultura é sempre híbrida (BHABHA, 2001), o que leva a noção de que não há pureza ou sentido original, mas instáveis novas criações a partir do modo como determinado símbolo é apreendido por uma diferença. Para Lopes e Macedo (2011a), as culturas são sempre misturas de outras misturas, e o que existe é apenas um fluxo de informações que é dinamizado por sentidos produzidos a partir de apreensões de trechos de outros sentidos, deslocados espaço-temporalmente. Para as autoras (LOPES; MACEDO, 2011a), a nomeação das culturas que as cria como coisas é um ato de força (BHABHA, 2001) que almeja controlar os sentidos, o fazendo (sempre) parcialmente.

Em Bhabha (2001) discute-se, em relação às culturas híbridas, que dentre os mecanismos de controle sobre a circulação de sentidos, destacam-se aqueles desdobrados por meios simbólicos, como no caso da colonização, em que se impõe a língua dos colonizadores, as diferentes formas de conceber o mundo e não cessam as tentativas de saturação dos mais diferentes contextos, com a busca pela alteração/transformação de suas verdades em outras.

Para Lopes e Macedo (2011a), o colonialismo opera, em termos simbólicos, visando fixar sentidos preferenciais e erradicar possibilidades do fazer diferente. Isso é o que se almeja quando se tenta substituir uma língua nativa pela do colonizador, é a tentativa de deter os processos de significação, de aumentar o controle, de dominar ao tentar reduzir todas as possibilidades de interpretação a uma. Concebido como luta política, este trabalho de tentativa de colonização da alteridade nada mais é do que a busca pela significação da política, do currículo, e o desespero da subjetividade pela contenção dos sentidos produzidos pelo que é outro.

Simultaneamente, como um movimento automático que é iniciado mediante a tentativa de colonização, a impossibilidade de controle total se coloca, muitas vezes sem se configurar em um movimento expresso de resistência ao colonizador, mas por intermédio da ambivalência inscrita no próprio poder, na própria linguagem, na própria textualização (DERRIDA, 2001a; 2005). Isto é, para além das oposições declaradas, que existem na articulação contra uma alteridade significada como ameaçadora, há um movimento de engajamento, de envolvimento que, por si só, já consiste em uma operação de suplementação, de traição, inclusive, em relação aquilo com que julgo concordar. Negligenciar este aspecto é, ingenuamente, manter intacto um último reduto de crença na ideia de que a linguagem, ao fim e ao cabo, ao meu favor, à minha busca pela solidariedade absoluta, possui algo de transparente. O problema em negligenciar tal aspecto está em fazer retroceder um posicionamento crítico pós-estrutural, retornando ao registro de um fundamento capaz de, enfim, dizer quem é quem no jogo político e, portanto, essencializar em última instância.

Nessa perspectiva, o hibridismo cultural (BHABHA, 2001) não é uma arena de consenso, mas assinala a ideia de que a cultura, interpretada de formas diferentes, se consolida a partir de distintos sistemas de significação que disputam à hegemonia, que ambicionam o fechamento dos sentidos. Marca-se, assim, a perspectiva pós-estrutural do currículo como cultura, como produção cultural propulsionada pela provisoriedade de subjetivações e significações.

Nesse cenário, inscrevo a problemática que venho investigando e que se instaura na negociação entre o campo disciplinar da Geografia e o/um (possível) discurso de integração curricular. Em tal negociação, destacam-se significantes que, sofrendo pressão estrutural/discursiva de ambas as cadeias, são traduzidos de modo ambivalente. Não é uma pretensão determinar quem se definiria como colonizador ou colonizado, pois na perspectiva de currículo aqui adotada não há posição confortável em um cenário em que todas as diferenças envolvidas aspiram à significação da luta política, do currículo. O conflito, a

negociação, a articulação, com leituras de perdas e ganhos, são a possibilidade de influência na política. Portanto, na tentativa de fazer o melhor, na busca pela conscientização, pela construção de um mundo, do currículo, do ensino de Geografia por dada concepção, pretendemos à colonização do outro uma vez que queremos dominar as possibilidades de significação de dados significantes em diferentes contextos da política de currículo para o Ensino Médio.

Os processos de atribuição de sentidos que tentam significar a política, as tentativas de colonização do outro, as traduções desencadeadas na produção político-cultural, as tentativas de fechamento do discurso e, seu duplo, a abertura do campo da discursividade ao excesso de sentidos, que inviabiliza o fechamento último, são questões que colocam, a meu ver, a necessidade premente de que sejam problematizadas as forças que mobilizam a tais processos: os sujeitos produzidos na articulação política.

Por se tratar de uma investigação sobre a produção de políticas de currículo para uma disciplina, a Geografia, e, mais especificamente, para o modo como se desenvolve a produção de tais políticas por intermédio daqueles envolvidos na produção dos discursos voltados à disciplina em questão, mas também com discursos outros que circulam no âmbito do que se pensa como ensino médio, julgo ser importante focalizar estas subjetividades performadoras da política. Tendo em mente a discussão de currículo e política de currículo desenvolvida até aqui, a perspectiva da subjetividade, pensada como dinamismo da política, deve ser precisada nos termos da leitura de mundo que busca dar bojo a esta pesquisa. Ou seja, pondero que a ideia de subjetividade deva ser pensada como crítica às leituras recorrentes, sobretudo pautadas em aportes crítico-estruturais, particularmente sobre as subjetividades envolvidas na produção das políticas de currículo para as disciplinas.

Dentre tais perspectivas de subjetividade, focalizo a categoria comunidade disciplinar, proposta inicialmente por Ivor Goodson (1993; 1997), por ser uma construção teórica voltada à compreensão dos envolvidos com a militância na promoção e defesa das disciplinas e, também, por entendê-la como leitura hegemônica e, portanto, produtora de sentidos para as políticas de currículo para diferentes campos disciplinares. Além disso, sua obra é um dos principais referenciais teóricos que marcam a história de nosso grupo de pesquisa<sup>9</sup>, tendo dado base a diferentes investigações, como as de Mello (2008), Dias (2009), Matheus (2009), Abreu (2010), Busnardo (2010), Trittini (2011), Torres (2012) e Oliveira (2012). Suas considerações, voltadas às investigações sobre os processos mobilizadores das políticas,

---

<sup>9</sup> <http://www.curriculo-uerj.pro.br/#>

contribuíram sobremaneira ao diferenciar, no campo mais amplo da teoria social crítica, uma categoria específica de agente social, chamando a atenção para processos sócio-históricos que constituem a história de uma disciplina e, principalmente, por inserir a preocupação para com as dinâmicas que, em sua perspectiva, sustentam uma disciplina como fato social. .

Se a teorização de Goodson está posicionada para preocupações estruturais e, portanto, organizada com pressupostos sócio-históricos para a explicação dos fenômenos, julgo pertinente a reconceptualização da categoria comunidade disciplinar, na medida em que proponho a incorporação de outra concepção de subjetividade por intermédio da teorização pós-estrutural. Para isto, com o olhar direcionado para a subjetividade no contexto do pensamento político-curricular pós-estrutural, pautado nos trabalhos de Lopes e Macedo (2011a; 2011b), Lopes (2011; 2012a; 2012b) e na teoria do discurso de Laclau (2011), discuto a ideia de subjetividade presente nos trabalhos de Goodson confrontando-o com as possibilidades de pensar a subjetividade, ou processos de subjetivação, no terreno pós-estrutural. Tal discussão se coloca, na medida em que a perspectiva de Goodson, cunhada no âmbito da agenda crítica, não pode ser inserida noutra registro teórico sem a problematização de seus limites.

Tensionar a perspectiva de sujeito proposta por Goodson com a leitura inserida pelo viés pós-estrutural e pós-crítico consiste em uma tarefa que não pode se furtar à redução da categorização do sociólogo inglês ao mero elemento operacional, uma vez que sua perspectiva de comunidade disciplinar, como sujeito político, está para o social, a política, a luta política e a disciplina, de forma diferenciada da interpretação dada pela leitura discursiva de Laclau (2011). Dessa forma, inicialmente, importa contextualizar, na teorização de Goodson, sua concepção de comunidade disciplinar para, então, focalizar as possibilidades de repensá-la com a teoria do discurso de Laclau e o olhar desconstrucionista de Derrida.

## CAPÍTULO 2 – DISCIPLINA, COMUNIDADE E POVO

### 2.1. Sobre a disciplina, o sujeito e a luta política em Goodson

Considerado fundador da História das Disciplinas Escolares (HDE) como campo de investigação, no terreno da teoria social crítica e, especificamente, localizado no âmbito da linha anglo-saxônica (marcadamente inglesa), o sociólogo da educação Ivor Goodson tem, segundo Viñao (2006), a inserção de sua produção teórica na relação com o movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), capitaneado pela publicação de *Knowledge and Control*, organizado por Michael Young, mas também fortemente influenciado pelo movimento estadunidense de reconceptualização (LOPES, 2008).

Segundo Lopes e Macedo (2011a), na NSE, a desigualdade e a injustiça social são questionadas por meio da crítica à seleção e organização do conhecimento escolar. Com esse questionamento se coloca a busca pela compreensão dos interesses envolvidos na legitimação de dados conhecimentos em detrimento de outros. O currículo é visto como processo social resultante de uma sociedade estratificada.

Lopes e Macedo (2011a) pontuam que questionamentos sobre quais as justificativas para a eleição de determinado conhecimento como legítimo; quais critérios autorizam determinado conhecimento à escola; quem atua na definição de tais critérios; em favor de quem; que projetos estão sendo mobilizados por intermédio da configuração de tal processo de escolarização, assinalam o centro de preocupações da NSE. Nesse cenário, os trabalhos de Goodson se colocam como contribuição ao campo, baseados, principalmente, em uma sociologia do currículo voltada ao estudo histórico dos processos de escolarização. O pensador inglês se concentra na investigação desses processos em sua relação com a história das disciplinas escolares, conferindo ao projeto da NSE uma forma empírica. Nesse sentido, focaliza a atuação de comunidades e associações, bem como o relacionamento e as relações entre seus componentes, visando à compreensão dos conflitos travados em torno da definição, mobilização e promoção de uma disciplina no currículo escolar.

Goodson introduz, por intermédio de seus estudos sobre a HDE, interpretações sobre as disciplinas escolares de modo a desnaturalizá-las (LOPES; MACEDO, 2011a). Também em concordância com Lopes e Macedo (2011a), as contribuições de Goodson marcam a singularidade de sua perspectiva de currículo ao atentar para aquilo que fora negligenciado pelo centro de preocupações dos pensadores da educação de base cognitivista: as disciplinas escolares e seus mecanismos dinâmicos.



Sem a intenção de revolver a epistemologia dos campos disciplinares, Goodson se propôs às dinâmicas sócio-históricas que colaboram para a emergência, manutenção e promoção das disciplinas escolares. Goodson (1993; 1997; 2008) compreende que o estudo das disciplinas, seu processo de estabelecimento no currículo escolar e no campo acadêmico e científico, diz respeito aos mecanismos causadores das mudanças que ocorrem, com o passar do tempo, nos conteúdos e enfoques de uma disciplina.

Lopes e Macedo (2011a) argumentam que Goodson atenta para como as relações de poder constituem os sistemas de ensino, para como as disciplinas são construções próprias e não derivações da ciência. Segundo as autoras, Goodson considera ser através da investigação da história das disciplinas escolares, em sua relação com as acadêmicas, que estão os elementos problemáticos, ainda que identifique influências do campo acadêmico no ambiente escolar. Para a compreensão dos processos de evolução das disciplinas escolares, Goodson (1993) lança mão da teorização de David Layton (1973), através da qual propõe um modelo que pretende, em linhas gerais, explicar o processo de desenvolvimento/complexificação das disciplinas, tendo por base os processos sócio-históricos de luta por legitimação do saber.

A inserção dos trabalhos de Goodson não se dá sem constrangimentos teóricos nos movimentos aos quais se vincula. Goodson (1995) propõe um corpus teórico-analítico baseado em uma preocupação historicista e, simultaneamente, em uma relevância situacional, ocasionada pela estrutura social de/em dado momento, somada à compreensão de que o engajamento e a decisão subjetiva são oportunizados pelo imbricamento contextual da história e da estrutura social. Com esta abordagem, Goodson (1993; 1995) pensa a HDE a partir do envolvimento de indivíduos vinculados profissionalmente com determinada disciplina, em dado contexto social e tendo em vista o enfoque histórico do campo disciplinar e do processo de escolarização simultaneamente. Assim, por ser profissional de determinado campo disciplinar é que o docente se vincula a uma comunidade (LOPES; MACEDO, 2011a). Uma vez entrelaçados estes elementos que pontuam sua teorização, Goodson (1993; 1995) compreende a história do currículo, a história da própria escolarização.

Na construção de seu posicionamento teórico, Goodson (1993; 1995) critica muitas leituras recorrentes entre seus possíveis correligionários críticos, tanto na NSE quanto no movimento de reconceptualização. Goodson (1993, p.193) considera “noções cruas” as perspectivas puramente crítico-reprodutivistas, pautadas na concepção de que os professores das escolas estão em condição de passividade em relação à política. Ao contrário, Goodson (1993; 1995) considera que, dentre os principais motivos para a influência de um enfoque acadêmico na disciplina escolar, está a alocação de recursos e a garantia de emprego e

possibilidades de sucesso profissional. Tal perspectiva, segundo Goodson (1993), inverte significativamente a leitura comum entre os sociólogos da educação, que interpretavam a influência de um discurso acadêmico na disciplina escolar como uma simples e unidirecional forma de dominação, de exercício de poder.

Segundo o sociólogo inglês, as relações de poder não estão tão concentradas quanto uma leitura rígida poderia propor. Ao argumentar que não há uma dominação pura, sem interesse e operação dos grupos disciplinares escolares, penso que Goodson não está destituindo, no âmbito de uma corrente crítica mais ampla, a capacidade de determinada elite do conhecimento, defensores da ciência, de enfatizar suas formas de conhecer como padrões legítimos. Goodson (1993) aspira, também, ao reconhecimento dos professores das escolas, que compõem as comunidades disciplinares escolares, como estando em plena operação em favor de uma maior vinculação do conhecimento escolar ao acadêmico, justamente por terem em conta que a maior proximidade e identificação com a disciplina de maior prestígio pode legar à escola melhores condições de sobrevivência no currículo. A atuação de tais professores seria motivada por interesses materiais e uma carreira promissora, o que seria alcançado através da luta pela manutenção e estabilização da disciplina, bem como por sua promoção como detentora de um conhecimento de alto *status*, com vistas à ocupação de lugar prestigiado no currículo oficial escolar.

Daí a crítica de Goodson (1993) aos pesquisadores de base filosófica e sociológica. Em relação ao primeiro grupo, cujos trabalhos de Hirst, Peters e Phenix são considerados seminiais, Goodson (1993) argumenta que pensam a disciplina acadêmica como matriz da escolar ou, dito de outra maneira, pensam o conhecimento escolar como dependente do conhecimento científico/acadêmico, sendo, portanto, uma versão do conhecimento universitário adaptada para fins de ensino. Ainda segundo o mesmo Goodson (1993), essa interpretação favorece a hierarquização do conhecimento, colocando as disciplinas científica e acadêmica como encabeçando a produção de conhecimento, haja vista serem tidas como suas produtoras, e assim, sendo viável a legitimação da coordenação acadêmica do currículo escolar.

Já no segundo grupo, dos estudos de base sociológica crítica, trabalhos como os de Young são criticados por negligenciarem a atuação de diferentes grupos disciplinares na defesa e promoção das disciplinas escolares, embora Goodson (1993) concorde com a perspectiva de autores da NSE em sustentar a ideia de que o currículo, e as disciplinas escolares, são construções sócio-históricas e estão em muito relacionados aos interesses dominantes. O que Goodson (1993) propõe – em sintonia e com simultâneo afastamento da

NSE - não é a desconsideração dos interesses dominantes, mas a perspectiva de que tais interesses também são mobilizados (talvez, até explorados) na interação dos diferentes grupos com eles. Com tal perspectiva, Goodson (1993; 1995) acena para um enfoque teórico no qual diferentes grupos sociais operam ativamente na (relação com a) produção de tradições, podendo, inclusive se utilizar de matizes ou retóricas dominantes para propulsionarem interesses próprios. É com esse olhar que Goodson (1993; 1995) busca compreender o trabalho de grupos disciplinares na promoção das disciplinas. Em uma luta pela elevação da disciplina à condição de conhecimento de alto *status*, portanto, a figurar na “retórica dominante” de legitimação, é que os referidos grupos, segundo Goodson (1993; 1995), interagem com o poder dominante, se utilizando dele.

Com sua visão, Goodson passa, segundo Ball (1983), a ter sua teorização orientada pelo pensamento interacionista weberiano, ainda que o próprio Goodson (1995) critique a interpretação interacionista para a investigação das disciplinas escolares, por pensar que este enfoque enfatiza a prática escolar, as negociações realizadas no contexto da escola, como explicativas dos processos de legitimação e mudança dos conhecimentos. A leitura interacionista, em sua perspectiva, poderia acabar por reinserir uma leitura aproximada à visão sociológica que criticara, uma vez que agora seria supervalorizada a prática escolar em detrimento dos interesses alheios à escola, hermetizando-a como totalidade explicativa dos processos sociais produtores do currículo.

A recusa por um modelo explicativo baseado puramente no viés filosófico, da sociologia do conhecimento ou do interacionismo weberiano, se deu na apropriação das possibilidades que os estudos históricos traziam. Segundo Goodson (1993), uma abordagem histórica sobre as disciplinas escolares pode encetar a problemática de seus processos criadores e promotores, que não foram contemplados em *Knowledge and Control*. Reiterando sua crítica à NSE, Goodson (1993) pontua que pensar as disciplinas escolares como construções sócio-históricas de determinado momento não é suficiente, apesar de também plausível, para entender a atuação dos grupos operantes na militância em favor de uma disciplina. Segundo Goodson (1985), a insuficiência das preocupações sociológica, interacionista e filosófica está na desconsideração do caráter evolutivo do fenômeno das disciplinas. Para o autor (GOODSON, 1985), o enfoque estrutural ou de ordem social reduz a problemática, porque a abordam por um viés despreocupado para com os aspectos históricos que, segundo o autor, são capazes de explicar as tomadas de decisão, em diferentes épocas e por diferentes atores.

Chamo a atenção para o entrave gerado por Goodson em sua relação com o movimento da NSE, ao apontá-la como não compreensiva de um olhar histórico. Penso que certa resistência de Goodson para com a perspectiva sociológica crítica, que povoou as reflexões de *Knowledge and Control* (1971), se deu não em função de discordância do ideário crítico, mas em função de uma perspectiva de crítica sócio-histórica que, segundo o autor, não considera o desenvolvimento dos subgrupos que operam na relação com as disciplinas. A história configurada por ele como central na compreensão da construção social das disciplinas escolares, não pode ser “simplesmente” uma história da estratificação social pela via econômica, uma história sustentada pelo conflito entre burguesia e proletariado. Argumento que a substância histórica para Goodson não faz sentido se for outra que não a mobilizada pelos praticantes disciplinares. Esta leitura de história se difere da perspectiva economicista, apropriada por muitos dos pensadores críticos que compuseram o movimento da NSE e a utilizaram como base para a construção de análises para a educação e, por conseguinte, para o currículo, em escala macroanalítica, mais preocupados com generalizações nas quais o centro reconhecível seria a vinculação entre relações sociais de produção e o caráter reprodutivo da escola (OLIVEIRA, 2011).

Isto não significa dizer que Goodson (1993; 1995) não tenha em vista as determinações econômicas como influentes na produção curricular e, principalmente, na manutenção e promoção das disciplinas escolares. O próprio autor pontua a relação entre estes grupos organizados e o poder dominante com vistas a melhoria nas condições de trabalho (melhores salários, plano de carreira, perspectivas de ascensão etc.). Em Goodson, o que não pode ser eufemizado por uma macroanálise crítica é o caráter singular e articulado de tais grupos ao longo da história e em contextos sociais específicos. Pontuado este aspecto, ressalta-se como outra característica do trabalho do autor (1993; 1995; 1997) a preocupação não só em interrelacionar a macro e a microanálise, mas também a introduzir a etnografia como forma de compreensão da atuação, fusão e/ou conversão e produção de diferentes valores pelos grupos disciplinares em diferentes épocas.

Coloca-se, assim, a possibilidade de conjecturá-lo como aproximado do pensamento weberiano<sup>10</sup>, uma vez que, apesar de concordar com/considerar determinada leitura

---

<sup>10</sup> Apesar de considerar que a caracterização da obra de Weber escapa veementemente aos limites deste trabalho, merecendo, em respeito ao autor, uma abordagem mais acurada, aciono elementos que julgo pertinentes em sua obra tendo em vista sua influência nos trabalhos de Goodson. Segundo Giddens (2005), o pensamento de Weber se recusa absolutamente à formulação de leis gerais e esquemas deterministas baseados em teorias gerais do progresso. Portanto, as relações econômicas, apesar de reconhecidas em sua capacidade de influenciar o processo histórico, são vistas como de validade contingente e possuem importância específica e variável, merecendo fazerem parte de um processo mais amplo de investigação empírica sobre os elementos que interagem em

materialista histórica, sintomática do pensamento marxista que balizou muitos trabalhos da corrente crítica, não a tem como única explicação das conexões históricas e sociais. Ao contrário, em detrimento de uma perspectiva monocausal, considera uma gama de outros elementos, tais como a interação entre atores motivados que, embora estejam inseridos em um contexto social, são capazes de constituir e transformar os elementos de regulação social (regras e valores, por exemplo) através de diferentes sentidos que atribuem a eles. Com essa perspectiva, Goodson (1993; 1995) propõe a percepção de uma leitura de estrutura social e, simultaneamente, de intervenção subjetiva no contexto dessa estrutura, costurada por um viés histórico e etnográfico atento às diferentes dinâmicas e configurações dos grupos disciplinares no decorrer do tempo.

A história social de uma disciplina escolar, dos grupos que se identificam com ela e em favor dela advogam, é que deve ganhar centralidade nas investigações com vistas à análise dos processos de legitimação do conhecimento, da escolarização (GOODSON, 1993). Segundo Goodson (1993), baseado em estudos como os de Esland e Dale e também nos de David Layton sobre a história das matérias escolares, apesar de muitas matérias possuírem uma correspondente universitária, isso não faz com que tenham seus mecanismos de funcionamento, estrutura interna e finalidades sociais, alinhados com a disciplina acadêmica.

Ao invés disso, o autor (GOODSON, 1993) chama a atenção para o fato de que não só as disciplinas escolares não são derivadas de disciplinas acadêmicas, como muitas são anteriores cronologicamente às disciplinas universitárias, estas sim mais fortemente vinculadas ao campo científico. Com essa posição, Goodson (1993) pontua que estes aspectos são capazes de explicar a legitimação do conhecimento, das disciplinas, no currículo oficial, ao passo em que uma vez em desenvolvimento nas escolas, em função de demandas sociais, forma-se uma base de lançamento para a disciplina acadêmica, com a finalidade inicial da formação de profissionais treinados no “campo disciplinar”.

Motivado por estes indícios, Goodson (1993; 1995; 1997) lança mão da investigação das disciplinas escolares, buscando compreender as relações que as levam a possuir dado *status* (alto, intermediário ou baixo) e configuração. Em seus trabalhos, o autor acena para um

---

circunstâncias particulares. Giddens (2005) pondera que, na obra de Weber, impõe-se, diferentemente da leitura marxista, um postulado de valores conflituais que, através de concepções como a do carisma e de seus estudos sobre a religião, colocam seu convencimento de que a evolução da história não pode ser pensada através de esquemas racionais que determinem o que é normativamente válido. Nesse sentido, em Weber, considerar os fatores econômicos como explicativos, em última instância, dos cursos da história é um teorema assaz ultrapassado. A sociologia de Weber, segundo Giddens (2005), é marcada pela compreensão da irracionalidade, dispersão, pela significação particular do mundo, pela fé. A consideração de tais elementos em sua sociologia, o levou a perspectiva de que a sociedade não pode ser pensada através de duas classes economicamente determinadas. Mas, em função de fatores que extrapolam o material, a sociedade se estrutura em várias camadas.

elemento comum entre algumas disciplinas de maior prestígio no currículo escolar: a estreita vinculação entre a disciplina escolar e a disciplina acadêmica (GOODSON, 1993; 1995; 1997). No entanto, o modo como se constitui a relação entre as disciplinas escolares é diferente: cada uma possui uma história distinta, o que marca a impossibilidade de estabelecimento de leis rígidas para a compreensão dos processos atinentes a cada campo disciplinar.

A história do campo científico, da disciplina escolar, da escolarização, as demandas sociais em determinado momento, as demandas do mercado, são colocadas por Goodson (1995) como toda a gama de entradas possíveis aos efeitos causadores de mudanças na configuração de uma disciplina escolar e, conseqüentemente, do currículo. Nesse sentido, Goodson (1993) propõe a compreensão da comunidade disciplinar como ancoragem na investigação sobre a influência de tais efeitos (re)configuradores de uma disciplina escolar. A centralidade do foco na comunidade disciplinar consiste, segundo Goodson (1993), na leitura de que são estes atores os que desempenham papel principal na promoção da disciplina escolar, uma vez que a mobilizam com vistas à aquisição de benefícios profissionais.

Para Goodson (1997), o trabalho por legitimação social, mais prestígio e *status* no currículo escolar, é mobilizado pelos profissionais praticantes do campo disciplinar. Tal trabalho consiste na perspectiva de que o caminho para a legitimação de uma disciplina está intimamente relacionado com sua ascensão ao *status* acadêmico. Então, possuindo uma correspondente universitária, a disciplina escolar tem maiores chances de se institucionalizar, com mais vigor e respaldo social, no currículo escolar, no processo de escolarização.

Com Goodson (1993; 1997), considerando a hierarquização do conhecimento e, conseqüentemente, das disciplinas, pode-se argumentar que, em um possível estado apoteótico (com territorialização no âmbito científico, acadêmico e escolar), uma disciplina é mobilizada por pesquisadores do campo disciplinar científico, professores universitários e escolares. Estes diferentes grupos, articulados em diferentes períodos históricos sob um nome comum (o da disciplina), constituem, segundo Goodson, a *comunidade disciplinar*. Para o autor, tais grupos operam na ‘gestão’ da disciplina, influenciando, gerando e cancelando oportunidades, mudando fronteiras e prioridades, sofisticando a burocratização com a institucionalização de associações especializadas, com normas e ética próprias.

Na concepção de Goodson (1997), uma *comunidade disciplinar* não é um grupo homogêneo, mas se constitui a partir da relação de subgrupos internos, facções profissionais com perspectivas diferenciadas. Ressalta, também, que no âmbito de uma *comunidade disciplinar*, por seus grupos internos possuírem diferentes concepções, existem disputas e

divergências, através das quais se firmam os acordos e negociações. Para Goodson (1993; 1997), a *comunidade disciplinar* opera, dentre outras possibilidades, na tentativa de manter a estabilidade curricular da disciplina e, simultaneamente, promovê-la no mercado disciplinar, no mercado do conhecimento.

Apesar de a *comunidade disciplinar* não ser vista como homogênea, mas fracionada internamente, é possível ponderar que Goodson a concebe como possuidora de uma positividade capaz de integrar os indivíduos atuantes em seu interior: a identificação profissional com o mecanismo simbólico disciplinar. Desse modo, é possível interpretar que a ação política só se desenvolve entre os pares, os praticantes da disciplina. Destaco que, em alguns momentos, Goodson (1993; 1995; 1997) e Goodson e Dowbiggin (1993) chega a priorizar, com base na hierarquização social do conhecimento, a ação de indivíduos que atuam como autoridades científicas e/ou universitárias na *comunidade disciplinar* e, assim, ainda que reconheça o papel ativo dos professores da educação básica, os coloca em posição subordinada, sendo capazes de atuar através da resistência, tendo de lidar com o que supostamente seria originado no campo acadêmico e político em geral (GOODSON, 2008). Além disso, a ação política também pode ser tracejada através de associações disciplinares, nas quais representantes profissionais da escola e da universidade negociam as tomadas de decisão (GOODSON, 1993).

Argumento que a primazia ao contexto universitário se desenvolve devido sua abordagem teórico-metodológica, ancorada em uma visão etnográfica e sócio-histórica crítica e influenciada pelos trabalhos de David Layton (1972). Uma de suas hipóteses é a de que uma disciplina passa de uma tradição utilitária e pedagógica, pautada nos anseios discentes e vinculada aos problemas cotidianos dos alunos, para uma tradição acadêmica, com corpo de conhecimento padronizado, com problemáticas acadêmicas e sistematização dos procedimentos caros à reprodução do conhecimento disciplinar. Assim, em seu último estágio definidor, já há um corpo profissional identificado, com valores estabelecidos e com organização e seleção de conteúdos determinadas pelos acadêmicos especialistas, pesquisadores da área, legitimadores, portanto, do conhecimento disciplinar (Goodson, 1993).

Goodson assinala o viés histórico da formação de uma *comunidade disciplinar* através da luta dos profissionais por estabilidade e manutenção curricular e, conseqüentemente, pela mobilização de maior prestígio e volume de recursos. Com isso, defende que, embora diferentes grupos disputem entre si, isto se dá entre praticantes da disciplina. A *comunidade disciplinar* é então delineada como composta por professores e pesquisadores pertencentes aquele campo disciplinar. Além disso, importa enfatizar que, segundo o registro teórico de

Goodson (1993; 1995; 1997), apesar de comporem a comunidade disciplinar, os professores das escolas estão em posição secundária de intervenção política, estando limitados frente aos profissionais do campo disciplinar que respondem pelo conhecimento acadêmico. Tal segmentação pode ser vista como correspondente à hierarquização social dos conhecimentos, haja vista que o próprio autor salienta a necessidade de legitimação social pela via da institucionalização do campo no âmbito universitário/científico.

No registro das considerações de Goodson, já é possível pensar na promoção da disciplina como a produção de uma ambivalência, através da qual seus promotores iniciais, os professores, militam por um *status* que lhes passa subordinar em certa medida. Mais do que isso, a aquisição do prestígio concedido pela legitimação acadêmica, leva a que a disciplina escolar só seja pensada como válida se suas finalidades estiverem vinculadas às finalidades acadêmicas, sendo, portanto, minimamente necessária à importação de matizes do contexto universitário para a escola. Se é uma demanda dos professores das escolas a elevação da disciplina ao nível acadêmico e científico, para que haja maiores e melhores oportunidades profissionais, ao alcançar tal *status*, o mesmo subgrupo escolar passa a se sujeitar à disciplina acadêmica, agora legisladora sobre o campo disciplinar, definindo o que é ou não uma verdade, um problema, uma metodologia, um profissional. Com isso, se estabelecem valores e perspectivas diferenciadas, finalidades sociais distintas entre as disciplinas acadêmica e escolar, o que penso ser uma oportunidade em aberto para a formação novos subgrupos organizados em torno de leituras e que disputam entre si, que aspiram à ressignificação do campo. Esses subgrupos se solidarizam em torno de problemáticas que podem incluir, extrapolar, ou mesmo escapar, à discussão puramente epistemológica sobre o pensamento disciplinar.

Critico tal leitura não só por estabelecer uma subordinação dos grupos escolares aos universitários, como também pela compreensão de que as articulações se dão entre subgrupos constituídos a partir de um *background* histórico. Por entender que os militantes de uma *comunidade disciplinar* são os praticantes da disciplina, os professores e pesquisadores daquele campo disciplinar, Goodson (1993) enfatiza a existência de uma identidade pré-concebida, um dado em comum a todas as identidades articuladas com a/na *comunidade*: ser profissional daquela disciplina.

Nessa perspectiva, a sustentação da positividade mencionada está no interesse mútuo dos praticantes disciplinares em auferir maiores ganhos profissionais, mais prestígio para a bandeira disciplinar. Argumento que Goodson (1993; 1995; 1997) constrói a reflexão sobre as operações da comunidade disciplinar como em um trabalho de retroalimentação com vistas ao



crescimento dos domínios disciplinares. Todo trabalho em favor da institucionalização acadêmico-científica de uma disciplina geraria, então, maior solidez à disciplina no currículo escolar, passando a ter profissionais diplomados e reprodutores das marcas ou limites disciplinares. Com o aumento da participação do nome disciplinar nos mais distintos espaços (acadêmico, científico e escolar), com a formação disciplinar na universidade, com as pesquisas e a fundação de associações disciplinares, com o conseqüente aumento de burocratização, o campo ganharia maior notoriedade e nitidez social, difundindo suas nuances timbradas e, assim, fortalecendo a edificação da disciplina escolar no currículo.

A retroalimentação de que falara há pouco, viabilizaria a que o nome da disciplina, como símbolo, legasse maiores possibilidades e oportunidades corporativas, uma vez que o aumento do espectro de profissionais e especializações, em diferentes espaços do mundo produtivo, polinizaria a retórica disciplinar, mencionada por Goodson (1995), em diferentes espaços e tempos do contexto social mais amplo, propagando a importância social da disciplina e, por conseguinte, alargando seus domínios em diferentes contextos. Isso se ainda estivermos falando que todo o trabalho é, eminentemente, em função da estabilização do emprego e de melhorias nas perspectivas profissionais dos professores escolares de determinada disciplina.

Por outra via, seria possível argumentar, ainda, que, diante da expansão do campo profissional, as decisões tomadas em prol da disciplina já não estão baseadas somente em benefícios profissionais para professores escolares, mas também sofrem influência de agendas dos demais profissionais disciplinares que atuam em diferentes posições no campo, sejam estes pesquisadores, representantes de associações, professores universitários etc., que cooperam para a manutenção e expansão dos limites da disciplina e, em comum, possuem o interesse em que o campo disciplinar, bem como suas formas de conhecer, se desenvolva, se dissemine. Nesse cenário, a disciplina é pensada como “coalizão” (GOODSON, 1995, p.190), na qual estão diferentes identidades, valores e interesses. As profissões possibilitadas pelo campo disciplinar devem, então, ser pensadas como uma gama de diferentes objetivos que se mantêm sutilmente alinhavados sob um nome comum em períodos particulares da história.

Segundo Goodson (1995), a disciplina é, portanto, um símbolo frouxo, vago. É preenchida por diferentes valores e visões de mundo conflitantes entre si e que mudam de acordo com o tempo. Os elementos capazes de mantê-la integrada tendem a ganhar mais força à medida que a dispersão de versões sobre a disciplina passa a ser reduzida em função de um bem maior para os profissionais: a promoção do que se entende por disciplina escolar à condição de acadêmica. Nessa condição de disciplina acadêmica, de “ciência real”

(GOODSON, 1995, p.191), outorgada por acadêmicos, é que é gerada a coalizão disciplinar, capaz de integrar seus profissionais e delimitar os rótulos do próprio campo disciplinar, com suas problemáticas e interesses comuns.

Até este momento, Goodson (1993; 1995; 1997) se preocupa em sistematizar o desenvolvimento disciplinar através dos atores e suas performances em diferentes períodos na promoção de uma disciplina escolar. Para isto, como já discutido, através de construção teórica híbrida, o autor focaliza o dinamismo e as motivações para o engajamento dos indivíduos na promoção de uma disciplina escolar. Tais motivações orbitam em torno de reivindicações corporativas e, em razão dessa busca por melhores condições profissionais, no campo disciplinar, é que todo um trabalho de mobilização política se dá entre os pares.

No entanto, o próprio Goodson (1995) acena para fatores externos à comunidade disciplinar que operam no favorecimento à emergência ou promoção de uma disciplina. Dentre tais fatores, estariam incluídas as demandas industriais e comerciais, a produção de livros-didáticos, a atuação de agências externas à escola ou universidade, bem como uma ampla e incomensurável gama de atores sociais externos ao campo disciplinar, à escola e à universidade, que podem atuar na difusão das marcas disciplinares através do debate público. Com esta pontuação, Goodson (1995) enfatiza os elementos retóricos e ideológicos na publicização do conhecimento disciplinar como algo que “vale a pena” ser institucionalizado e disseminado socialmente. Complementa, ainda, que as estruturas e forças externas se impõem não somente como fonte de ideias, propostas ou constrangimentos, mas como definidoras e orientadoras na produção de novos conteúdos, categorias, funções sociais e atividades, aos quais a escola e o campo disciplinar, em geral, devem se manter aproximados para atrair suporte e legitimação (GOODSON, 1995, p. 192).

A negociação com as forças externas, segundo Goodson (1995), é de suma relevância para a construção do campo disciplinar, pois é com base na capacidade de uma disciplina em responder aos anseios sociais que ela alcança *status*, prestígio, território e maior alocação de recursos. Tais anseios, forças externas, não podem, segundo o autor (GOODSON, 1995), serem pensados somente em termos de grupos formais, tais como: pais, empregadores, sindicatos e universidades, mas todo um conjunto mais amplo, proposto como “público” (GOODSON, 1995, p.192), como a esfera pública que abarca os grupos formais citados acima, mas também pensadores, políticos, gestores, entre incontáveis outros.

Nesse sentido, Goodson (1995) pondera, também, que a atuação dos profissionais disciplinares possui restrições, é limitada porque se desenvolve em condições dadas pelas forças externas. A prática disciplinar só é autorizada socialmente quando corresponde a

demandas externas ao próprio campo disciplinar. Do contrário, segundo Goodson (1995) não conseguirá sobreviver à negligência social, perdendo, ou não ganhando, relevância no debate público, e tornando-se, portanto, prescindível. Concordando com Reid (1984), Goodson (1995) assinala que a projeção adequada de rótulos, bem como a associação destes ao imaginário público mais amplo, com retóricas plausíveis de justificação, pode ser vista como o cerne da construção sócio-histórica da comunidade disciplinar.

A partir dos estudos do próprio Goodson, penso que considerar a comunidade disciplinar tal como percebida por ele, entendida como toda a gama de profissionais praticantes do campo disciplinar ao longo do tempo, como central na definição das políticas não é suficiente e, a meu ver, leva a estabelecer, ainda no registro teórico do autor, duas possibilidades iniciais de olhar para essa categoria. A primeira consiste em ver que a comunidade disciplinar, como categoria analítica, não é abrangente o suficiente para compreender os atores envolvidos e hábeis em influenciar na produção da política, uma vez que restringe a identificação à vontade comum em obter benefícios corporativos, sendo o benefício profissional o elemento de equivalência e integração dos diferentes profissionais praticantes da disciplina.

Implicada na primeira, a segunda se volta a considerar que as “forças externas”, discutidas por Goodson, não são tão externas assim, mas, ao contrário, são capazes de influenciar tanto quanto os profissionais disciplinares, ou mais do que eles, pois podem imprimir mais força à produção da política para um campo disciplinar ao constranger seus profissionais (as organizações de categoria, as associações disciplinares, etc.) a responder a anseios “externos” ao campo, podendo transformá-los, inclusive, em problemáticas disciplinares, haja vista a necessidade de interlocução entre o campo disciplinar e o contexto social mais amplo.

A busca por produzir respostas disciplinares às demandas sociais, circulantes no debate público, é uma questão latente e fundamental à manutenção de uma disciplina. É nesse sentido que se pondera a necessidade de que sejam difundidos rótulos, marcas e aspectos disciplinares, capazes de ressoarem no debate público como possibilidade de resolução de problemas ou mesmo como elemento de defesa e manutenção do edifício disciplinar ante a uma crítica ou outras perspectivas opostas ao campo.

Pontuo, partindo dos elementos inseridos por Goodson (1995), que limitar a comunidade disciplinar, entendida como sujeito político central na promoção disciplinar, somente aos profissionais praticantes do campo e, conseqüentemente, considerar que toda a possibilidade, ou motivação, ao envolvimento na política curricular é fundamentalmente

condicionada por questões corporativas profissionais é, através do próprio trabalho de Goodson (1993; 1995; 1997), uma questão-convite à retomada de sua perspectiva de sujeito e luta política.

Ainda que em trabalhos recentes Goodson (2008) já não focalize discussões diretamente voltadas às disciplinas escolares, o autor dá continuidade à perspectiva de um sujeito capaz de interagir com uma leitura de estrutura determinante. Tal sujeito, seja no contexto de suas formulações teóricas iniciais, pautadas em estudos etnográficos e sócio-históricos críticos, ou no contexto de seus atuais estudos, que incorporam as narrativas e histórias de vida de professores, é pensado por Goodson (1993; 1995; 2008) como atuante em favor de suas leituras de mundo, de sua corporação disciplinar, de sua concepção de escola, de sua história de vida e da história de sua disciplina/carreira. A atuação desses sujeitos, vistos por Goodson como possuidores de uma história ou, ao menos, conhecedores da história do campo disciplinar, da escolarização, diz respeito às tomadas de atitude, às decisões desencadeadas por eles na política, em dado contexto social.

A busca pelo aprofundamento sobre a conscientização política desses sujeitos, sobre as razões e os valores de carreira, de currículo e de conhecimento, que os levam a, em dado momento, atuarem em favor de uma bandeira, resultou, inicialmente, na incorporação dos estudos etnográficos (GOODSON, 1995), alinhados com a perspectiva de Levi-Strauss, através dos quais passou a conceber que a abordagem a diferentes subgrupos disciplinares levaria à construção de um cenário geral da política. Posteriormente, visando compreender não só as motivações dos subgrupos, mas, individualmente, as de professores em sua relação com o campo disciplinar, com a escola e, principalmente, com a política, Goodson (2008) passou a introduzir a narrativa e a história de vida de docentes como metodologia para acessar as missões individuais e projetos de vida de professores.

O aprofundamento das investigações histórico-etnográficas sobre os sujeitos envolvidos na seara disciplinar leva a que Goodson (1995; 2008) passe a buscar, na inter-relação das reflexões autobiográficas e de história de vida com a teoria social, métodos para a compreensão das atitudes individuais dos profissionais disciplinares e sua consequente capacidade de intervenção nos processos políticos. Para o autor, a adoção desse referencial, considerado como potente na penetração da realidade subjetiva do indivíduo, torna possível a compreensão dos sentidos atribuídos por tais sujeitos no processo político. Nesse caso, a história de vida de cada sujeito analisado oportuniza o preenchimento de um suposto vácuo, visto por Goodson (1995) como inerente aos processos políticos. Goodson (1995) avaliza, então, um olhar investigativo, organizado a partir dos referenciais da história de vida, atentos

à experiência e às expectativas docentes, cujo foco está na interação da realidade pessoal do sujeito com o processo político.

Dentre diferentes elementos da obra de Goodson, resguardando as diferenças entre seus estágios de desenvolvimento, destaco a leitura comum de um sujeito influenciado historicamente, concebido *a priori* de seus desafios atuais, mas posicionado/exposto em um contexto estrutural/social específico, com o qual negocia a partir da consciência de suas demandas, problemas e aspirações. A concepção de uma subjetividade pré-existente, consciente de sua história, projetada, em Goodson, a decisão como cálculo. O sujeito decide a partir da conscientização dos processos sócio-históricos que o ensejam na luta política. Esse sujeito não é sistematicamente determinado pela estrutura, mas interage com ela, resistindo, negando suas determinações e atuando de forma orientada, com vistas à satisfação de suas demandas. Essa leitura é enfatizada pelo enfoque de Goodson em considerar a possibilidade de decisão subjetiva, movida pela consciência de sua condição, de seu status profissional, do status da disciplina, em oportunidades produzidas pelo imbricamento contextual da história e da estrutura social.

O caráter de uma consciência sobre sua condição, bem como as leituras dos condicionantes ao engajamento político, são aspectos tão nítidos para Goodson (1993; 1995) que emblematizam os interesses materiais da comunidade na busca por benefícios profissionais e corporativos. Além disso, ressalta a coordenação dos fatores históricos e sociais como pavimentação às articulações políticas no contexto da comunidade disciplinar e, posteriormente, no modo como cada docente vai lidar com a estrutura sócio-histórica em que se encontra. Ou seja, é concebida uma subjetividade consciente e ideologicamente orientada, que se utiliza de válvulas abertas pela inter-relação da história com uma estrutura social contemporânea determinante.

Embora se oponha a uma série de concepções de mundo puramente estruturais, sociológicas, historicistas, marxistas, bem como às suas derivações, já discutidas aqui e consideradas por Goodson (1993; 1995; 1997; 2008) como restritivas, o autor não se limita em produzir uma leitura teórico-metodológica que, apesar de não ser monocausal, também se mostra restritiva, como tentativa de estabilização de dinâmicas as quais não se pode controlar, não se pode delimitar. Goodson não deixa, portanto, de denegar uma série de elementos, de foracluir, mesmo em seu constructo teórico, fatores determinantes para compreensão mais ampla da política.

Sobre estes fatores, chamo a atenção para a negligência de Goodson em ver as identificações “externas” à comunidade disciplinar, tais como o movimento de pais, do

mercado, assim como o debate público mais amplo, como forças secundárias, ou auxiliares, a serem utilizadas ou consideradas pela comunidade disciplinar, tendo em vista suas estratégias de promoção e sucesso profissional. Pontuo que se estes elementos externos, destacados por Goodson (1995), devem ser considerados como mecanismos de pressão para o campo disciplinar, é porque se entende como fundamental a satisfação de tais anseios sociais externos, aos quais a disciplina está exposta e necessita para se manter como tal, haja vista a importância de ser interpretada como necessária para alcançar maior *status*.

Portanto, ainda que visem obter maior alocação de recurso, poder e status, os praticantes disciplinares, ao negociarem com tais “forças externas”, cuja fundamentação não tem um enfoque epistemológico, disciplinar ou dizem respeito à história disciplinar/dos praticantes disciplinares, se sujeitam, ou melhor, são influenciados, por discursos não necessariamente focados em questões defensivas ou promotoras da profissionalização do/no campo disciplinar. Uma das possibilidades de pensar por aqui é ter em mente que a manutenção do nome da disciplina (seus padrões de mudança, seus rótulos) pode estar muito mais relacionada a uma tentativa de sustentar um espaço de atuação política, que, ainda que gravitando virtualmente sobre questões entendidas como disciplinares, nada mais é do que um indelimitável corpo vazio, vago, produzido e sustentado em função das articulações encadeadas e na consequente significação provisória do que é a disciplina.

Argumento que estes fatores que escapam à centralidade da ação política, segundo Goodson, devem ser considerados como intensamente capazes de produzir sentidos e mobilizar discursos na política curricular para um campo disciplinar. Demandas pessoais, missões de grupos coletivos, perspectivas históricas, organizações externas ao campo, apelos públicos amplos, falas de autoridades, entrevistas, filosofias, etc., são elementos consideráveis na compreensão das decisões políticas, sejam eles “internos” ou “externos”. Estejam envolvidos ou não por um manto institucional ou corporativo.

Ao chamar a atenção para possíveis limitações teóricas de Goodson, não estou visando à complementação das proposições do autor, ao focalizar a desconsideração de alguns fatores, por ele mesmo ressaltados, em sua formulação investigativa, no âmbito de sua concepção de mundo. Aceno para a leitura possível de que não é na sistematização de “quem está fora”, “quem está dentro” e “fazendo o quê”, que seja possível compreender as relações internas e hierarquizadas do campo disciplinar, bem como suas relações com o debate público e suas negociações com vistas a benefícios profissionais. Muito menos é minha preocupação tomar como pressupostas lutas e articulações políticas de subjetividades, concebidas a partir de uma visão de história e sociedade, que são delineadas por nuances estruturalistas. Na busca pela

sistematização, pondero que Goodson reduz todo um conjunto de implicações discursivas mais amplas à condição acessória.

Se considerarmos que a produção da política para um campo disciplinar é motivada não só por reivindicações dos praticantes disciplinares, mas, também, por todos os sentidos que operam influenciando, dado contexto, na produção da política, a ideia de comunidade disciplinar, tal como desenhada por Goodson (1993; 1995; 1997), não é suficiente para a compreensão do sujeito que se produz produzindo a política. Nesse sentido, destaco, ainda em Goodson (1995), perspectivas como a de que o sujeito possui consciência e toma atitudes baseadas em determinações históricas. Assim como há a consideração de que a comunicação, a textualização da política, a própria compreensão da política, em Goodson (1995; 2008), se dá por intermédio de uma visão da linguagem como meio transparente.

Isto se evidencia ao longo de seus trabalhos ao supor, inicialmente, que a comunidade disciplinar é configurada por subgrupos diferenciados, que embatem entre si na busca pela hegemonia de uma visão de disciplina. Subgrupos que, ainda que possam se opor, cooperam mutuamente com vistas à promoção da disciplina, haja vista que mesmo não concordando em todos os termos, possuem como positividade o anseio comum em obter benefícios profissionais e prestígio social. Ou seja, há a pressuposição de que os conflitos discursivos, políticos, se dão via transparência e, ainda, é possível inferir que os mencionados subgrupos sejam homogêneos em seu interior, até que uma dissidência possa fundar uma nova facção.

Destaco, também, que esta concepção de mundo se expressa, inclusive, na operação teórica de Goodson, uma vez que, em seus primeiros trabalhos, com vistas ao acesso às razões e à conscientização dos sujeitos em relação à política, o aprofundamento metodológico se deu a partir de seus estudos etnográficos sobre a comunidade disciplinar/subgrupos. E, em um segundo momento de sua obra, visando à continuidade de sua busca pela compreensão dos fatores condicionantes/interferentes das/nas políticas, passou a introduzir a narrativa e história de vida de professores, como forma de compreensão do modo como interagem com a política, concordando ou opondo-se a ela, desde sua experiência, de seus valores e de suas concepções de escolarização.

Neste cenário proposto por Goodson, retoma-se uma concepção de subjetividade encadeada/determinada historicamente e capaz de negociar com a estrutura a partir da racionalização de sua condição sócio-histórica. Uma leitura de subjetividade aproximada da perspectiva do sujeito moderno, mas que, simultaneamente, tem suas possibilidades políticas, seu espaço de atuação, limitados por uma concepção de estrutura passível de ser interpretada como a proposta pelo estruturalismo. O enlaçamento de tais concepções sustenta um cenário

em que o sujeito histórico, consciente, lida com uma estrutura determinante e opressora que muda de época em época. Sendo assim, é possível a ideia de um sujeito determinado estrutural e sequencialmente. Pois se a estrutura condiciona possibilidades de atuação restritas à própria estrutura, que muda de tempos em tempos, temos a visão de que a história que imbui o sujeito, nada mais é do que a história de uma subjetividade concebida sequencial e traumáticamente, por diferentes estruturas em diferentes períodos. O sujeito, então, assim como proposto pelo estruturalismo, é secundário ante a capacidade da estrutura em determiná-lo. O que Goodson acrescenta é que o sujeito não está passivamente exposto a ela, mas resiste/interage com as possibilidades que ela gera.

Assim, o contexto histórico ao qual Goodson (1995) se refere, cenário de produção da política, no qual se intersectam a história da disciplina, das vidas de docentes, com a estrutura social de dado momento, se constitui como consequência de decisões tomadas em posições ocupadas pelos sujeitos em uma estrutura sócio-histórica anterior. O que se tem, ou o que é proporcionado por determinado contexto, então, são possibilidades de traçar estratégias pautadas nos desdobramentos históricos que já lançaram o sujeito, em sua contemporaneidade, em dada posição na estrutura social. A concepção de subjetividade, em função dos rebatimentos ou resultados do processo histórico, pode ser pensada como predisposta a determinado conjunto de decisões no contexto em que se insere. O contexto é o espaço-tempo, ou *locus*, de continuidade dos resultados de decisões tomadas conscientemente em outras épocas e, portanto, se estabelece saturado por elas, é decorrente delas. Corroborando estas noções, Goodson (1995) argumenta que as pessoas não estão vagando pela vida, elas reconhecem a pressão da estrutura e dos fatores históricos em suas vidas profissionais e pessoais, atuando contextualmente a partir de tais referenciais.

Considero que as concepções de Ivor Goodson sobre a produção da política curricular, as construções disciplinares e, nesse bojo, a luta e a subjetividade política, imprimem uma leitura de mundo restrita quanto à possibilidade de compreender outros elementos produtores da política, que rasuram seus enfoques estruturais e escapam à sistematização e à fixidez identitária. Apesar de a formulação de Goodson não ser univocamente determinada por uma história, condicionada finalmente por uma estrutura ou, ainda, mobilizada de forma totalizada por um sujeito consciente, considero-a limitada em sua suposição de que a interseção destes elementos oportunizaria a ação social, viabilizaria a mudança, ao atenuar seus prismas restritivos em uma construção teórica que os conjecture como interdependentes e complementares.



Chamo a atenção para a ideia de que a articulação de matrizes historicistas e estruturalistas, tendo em vista a relativização de seus (lidos) potenciais deterministas nucleares, não evita, por si só, que seja mantida a consideração de suas capacidades em delimitar ou prescrever o social e, portanto, em condicionar possibilidades a um sujeito suposto como consciente dessa organização social. O abrandamento das concepções puramente historicistas, estruturalistas e iluministas/modernas do sujeito ao integrá-las em um *corpus* teórico específico, possibilita a interpretação de que ainda assim não é possível operar fora de suas amarras, tramadas tanto quanto o viés de uma das concepções mencionadas. O adiamento de uma visão de mundo com a interposição de outra alarga o espaço de restrição, mas continua a restringir a concepção de política, de luta e de subjetividade nessa política, circunscrevendo-a a um terreno permitido pelo imbricamento de uma história, de uma estrutura e de uma subjetividade antecipada, prevista.

Argumento que a construção de Goodson não supera proeminentes fatores estruturantes da leitura sobre o social, a subjetividade e a política de currículo. Penso que a expectativa de um centro de referência, que bem pode ser a estrutura, a história, a consciência de um sujeito, ou mesmo uma visão integrada desses últimos, é assegurada pelo enfoque de Goodson, viabilizando que se sustente uma organização teórico-metodológica que impossibilita a ruptura com um olhar classista, segmentado e categorizante de dinâmicas que, a meu ver, estão para além da sistematização de pressupostos. Seja o pressuposto da comunidade disciplinar, composta por atores pré-concebidos e conscientes de suas missões. Seja de uma versão de história e/ou estrutura que delimitou um espaço de atuação para o sujeito.

Em concordância com a perspectiva teórica através da qual leio o currículo e as políticas de currículo, argumento que Goodson não possibilita a consideração da contingência como propulsão das articulações políticas e, conjuntamente, a precipitação de um sujeito sem fundamentação histórica ou estrutural de compromisso com uma comunidade, associação profissional ou conhecimento. Negligencia identificações que, em seu próprio registro teórico, escapam à sistematização, sendo relegados ao plano secundário em suas possibilidades de atuação política. Ou, ainda, são pensados como provedores de motivos para a atuação estratégica de sujeitos coerentes, operantes na coalizão em que se constitui o campo disciplinar. Tal índice, já incita a problematizações quanto ao modo como concebe a política curricular, ao supor que há fronteiras políticas nitidamente estabelecidas e que são capazes de dizer quem produz sentidos para as políticas e a partir de quais fatores.

Em uma possível busca pela exatidão na definição dos grupos e suas moralizações, de suas motivações, Goodson atenua a perspectiva de que sentidos circulantes e, assim, passíveis de articulação ao campo/nome disciplinar, são potentes em produzir/fortalecer discursos que dinamizam as políticas. Goodson (1993; 1995), em sua vigilância para com os limites territoriais do que entende por comunidade disciplinar, não oportuniza a leitura de que não há um território definido e que a ideia de um limite só é motivo de preocupação quando uma (significação de) ameaça ao nome disciplinar é produzida. A concepção de Goodson leva em consideração que a política é desenvolvida por identidades em confronto, quando proponho, por outra via, através da teoria do discurso, pensar que a política produz as identidades.

Como discutido anteriormente, se a significação e, portanto, a produção de políticas curriculares para um campo disciplinar é produzida por diferenças sociais, que não possuem uma fundamentação disciplinar, que podem não estar falando para a disciplina, mas podem ser ouvidas por identificações com a disciplina, influenciando na significação do campo discursivo disciplinar, temos uma possibilidade de apreender a produção política como se desdobrando por intermédio de dinâmicas que extrapolam o desenho subjetivo e identitário fixado por Goodson, juntamente com seu embasamento histórico e estrutural. Tal possibilidade se coloca com a incorporação de uma leitura de discurso que, necessariamente, implica a reconceptualização do social, da luta e da subjetividade política. Para isso, atento para as contribuições de Laclau (2011), inseridas através de sua teoria do discurso, em muito vinculadas ao olhar desconstrucionista de Jacques Derrida.

## **2.2. Sobre o discurso, a luta e a subjetivação (na) política em Laclau**

Baseado em Laclau (2006; 2011), argumento não haver, em princípio, qualquer *predestinação* que coloque um sujeito/identidade na condição de subjetividade política *a priori* da luta, como Goodson (1993; 1995; 1997) o propõe através de sua comunidade disciplinar. Para Goodson, a comunidade é constituída por uma história e mobilizada por uma gama de fatores e possibilidades individuais e coletivas, envolvidas em missões profissionais, também de cunho corporativo e, portanto, autorizadas por um centro gravitacional, a identificação disciplinar, que lhes confere uma essência, um senso comum, uma (comu[m])unidade. É com base na perspectiva de construção sócio-histórica que a comunidade, como subjetividade política que aglutina interesses de indivíduos e subgrupos internos, pautada em seus processos históricos constituintes, opera politicamente.

Com a incorporação da teoria do discurso na leitura do que pode ser a comunidade disciplinar, destaca-se a interpretação do sujeito político como não sendo indivíduo ou pessoa consciente de suas possibilidades ante a uma problemática da política. Em Laclau (2011), a subjetividade política é constituída na contingência e na provisoriedade: demandas diferenciais, em função da significação de uma ameaça, se articulam discursivamente, subjetivando-se na política. Em outras palavras, o sujeito não é concebido a partir de sua história de vida, de sua experiência profissional, de seu engajamento partidário ou corporativo, mas é precipitado contingencialmente pela via discursiva, sendo produzido por diferenças sociais articuladas em um momento equivalencial. Diz respeito aos sentidos circulantes e articulados na relação com um nome. É produzido por sentidos disseminados pelo/no processo de significação social do social, o que já o assinala como não possuindo fundamento, mas significações contingentes.

Pondero que se a comunidade disciplinar de Goodson fosse lida diretamente através dessas lentes iniciais da teoria do discurso, já se poderia pontuar que, em outras articulações, dada subjetivação pode(ria) atuar de forma antagônica ao que lhe identifica(ria) como comunidade disciplinar num dado (outro) contexto. Isto porque, para Laclau (2011), o processo de subjetivação não se dá por uma adesão positiva a determinada bandeira política, por uma conscientização ou respeito/senso de missão a seus determinantes sócio-históricos, mas, ao contrário, a subjetivação é desencadeada pela oposição a algo significado como inimigo.

Não há, em Laclau, a possibilidade de contabilização de um núcleo duro, como simetria entre as diferenças, da comunidade capaz de lhe essencializar e, conseqüentemente, funcionar como uma orientação às tomadas de decisão. O antagonismo é o elemento que gera uma sensação de coesão às diferenças, envolvidas em dada construção discursiva, frente a uma dada negatividade, algo com o qual se confrontam. A indefinição, efemeridade e incoerência da constituição dos sujeitos, a partir de Laclau, leva a conjecturar que a comunidade é composta pelos mais diferentes sentidos, por fragmentações e leituras diferenciais, que podem não ter uma história com a disciplina e não ser pertencentes (profissionalmente) ao campo disciplinar para o qual estão, num contexto específico, constituindo uma *comunidade*.

Enfatizada essa leitura de sujeito, resalto que o caráter de sua não-consciência incide não só no fato de que esse sujeito se constitui, transitoriamente, por dinâmicas que não cessam jamais, são incontroláveis (lógica da diferença), e por tentativas de coalizão, de reconciliação, entre tais dinâmicas em lugares, inexistentes, que julgam comuns (lógica da equivalência).

Mas, também, pela conseqüente leitura de que a própria problemática que o motiva na política nada mais é do que uma leitura/significação singular de um nome, um termo, uma bandeira, cuja significação última nunca é dada.

Considerar a produção das políticas, das políticas de currículo, como se desenvolvendo através da discursividade, implica a concepção do social, da subjetividade, da luta política, das motivações políticas, como deslocadas de bases historicistas, estruturais e de uma visão de sujeito capaz de, conscientemente, atuar de forma estratégica com vistas à realização de seus projetos. O caráter teleológico, determinístico de uma história sobre um sujeito, deixam de figurar o cenário das políticas, podendo apresentar-se somente como mais um nome, discurso, através do qual articulações são produzidas pela significação de diferenças que nunca se homogeneizam, a não ser em provisórias ocasiões de ilusão sobre um consenso em torno de um nome que julgam lhes resguardar de algo.

Rever o social por intermédio da significação é considerar que não há centros fixos capazes de determinar o passado e o futuro de uma articulação política, de uma política, de uma subjetividade. Mas, ao contrário, é ter em mente que se a significação não é estancada, não é fechada permanentemente, é porque todos os elementos dos quais falamos, tratamos, acusamos, defendemos, nada mais são do que significações provisórias de significantes importantes, destacáveis, feitos proeminentes em determinado momento da política. Em função dessa leitura, as implicações sobre a política, a disciplina e o sujeito não passam impunes, sendo reconceptualizados como significação, como momentos, como adiamentos de um vir a ser.

Para Laclau, o discurso é uma totalidade tecida por relações de significantes que detêm provisoriamente a significação de determinadas práticas e, uma vez articulados hegemonicamente, delimitam uma formação discursiva. Concordando com o autor, Lopes (2011) pontua uma formação discursiva como conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas. Compreender uma formação discursiva consiste em entender um processo hegemônico: como se definem os termos de um debate político, quais enfoques e prioridades estão sendo colocados em evidência na política.

Para Laclau (2011), nada há fora do discurso, o que significa operar com a inexistência de práticas não discursivas, diferenciando sua interpretação da proposta foucaultiana. Para o autor, todo discurso é uma prática e vice-versa. Com base em Laclau, Lopes (2011) acrescenta que o discurso não é apenas linguagem, ele compreende ações e instituições, sendo o funcionamento do social entendido como linguagem. A autora reitera, ainda, que a teoria do

discurso visa a não separar a linguagem (retórica), o indivíduo (sua psique) e o político (a sociedade e o social) (LOPES, 2011).

Na estruturação discursiva, a tentativa de fechamento é uma constante, assim como também é constante a abertura do campo da discursividade ao *surplus* de sentido. Todo discurso ambiciona dominar o campo discursivo, fixar e deter as diferenças e, ainda que de forma provisória e contingente, criar um centro reconhecível na significação. Tais fechamentos da significação só ocorrem quando é encontrado seu limite. E este só é definido a partir do momento em que se determina um exterior, um antagonista dos elementos diferenciais envolvidos no processo articulatório<sup>11</sup>. Para Laclau (2011), a existência do sistema é um resultado direto de seu limite excludente. O exterior, então, é um elemento diferencial que está fora da articulação.

O estabelecimento de um limite define a articulação. Assim, a diferença projetada como a ameaça, o inimigo, leva a que esse antagonismo a outras diferenças dispersas no todo social gere uma cadeia na qual tais diferenças tornem-se equivalentes, ainda que, como ressalvado por Lopes (2011), nunca sejam iguais. Elas se equivalem na significação de um nome como ameaça, mas mesmo nesse momento estão produzindo sentidos diferenciais. Dessa forma, a geração de uma cadeia de equivalência é o momento em que provisoriamente as diferenças se pausam em função de uma oposição comum a uma ameaça projetada.

Torfin (1999) argumenta que o antagonismo se apresenta como crítica ao essencialismo, visto que, através da teoria do discurso, sua representação é indireta. Não há uma essência positiva comum entre as identidades articuladas nessa cadeia e as excluídas dela. Segundo Lopes (2011), a positividade só pode ser pensada como uma ilusão ideológica que concede às identidades a sensação de conseguir conter a incerteza e a dispersão. Essa positividade é obtida via articulação hegemônica contra um antagonismo também provisório e contingente.

É a partir dessa perspectiva que se concebe a construção identitária sob a ótica da teoria do discurso. A identidade constituída na articulação política não possui uma origem, uma gênese, daí a importância do conceito de hibridização nos debates contemporâneos. A hibridização é vista por Laclau (2011) como não sendo um fenômeno marginal ou deletério, mas o próprio terreno em que as identidades políticas se produzem na contemporaneidade.

---

<sup>11</sup> Aqui, não desenvolvo a perspectiva ampliada do antagonismo pela noção de deslocamento, tal como inserida em Laclau (1990), uma vez que as cadeias de equivalência com as quais opero são pensadas por mim como pertencentes à mesma formação discursiva.

Em alguns de seus trabalhos, Laclau define determinados termos como forma de abordar os movimentos sociais contemporâneos e, por conseguinte, delinear os processos de subjetivação produzidos nas articulações. Termos como *povo* (LACLAU, 2006) são pensados como cadeias de equivalências nas quais as diferenças envolvidas suprimem-se enquanto tal, visando à oposição a um exterior inimigo. Laclau (2005; 2006) pontua que a formação de um *povo* se dá a partir da equivalência estabelecida entre demandas heterogêneas, diferentes entre si. Uma unidade que, segundo o autor (LACLAU, 2005), não se constitui através de uma expressão ideológica, mas de uma relação entre demandas sociais insatisfeitas, uma pluralidade de demandas que passam a estabelecer determinado grau de solidariedade entre si.

Interessa ressaltar, também, que neste momento equivalencial, de constituição do povo, não é garantida a fixação última desta subjetividade política, mas é gerada uma sensação de fixação na articulação das demandas. Laclau (2005) enfatiza este aspecto quando salienta que não se pode considerar a lógica da equivalência como a superação da lógica da diferença. Segundo o filósofo argentino, conceber a relação de tais lógicas desta maneira é empobrecer uma perspectiva assaz complexa. Para ele (LACLAU, 2005), a cadeia de equivalências debilita provisoriamente as diferenças, mas não pode detê-las. Igualmente, o autor acrescenta que as diferenças operam na cadeia equivalencial fundamentando-a e, ao mesmo tempo, estabelecendo uma relação conflituosa com ela. São, portanto, incompatíveis e interdependentes. O povo, como toda cadeia de equivalência, segundo Laclau (2005), é uma formação menor do que uma comunidade, é um componente parcial que almeja ser a única totalidade legítima, que quer dar um nome à plenitude ausente de determinada comunidade. Igualmente, se desenvolve na suposição de uma divisão do cenário social, criando bandeiras, hegemonizando significantes que reiterem o outro antagônico e que tentem representar a própria cadeia. Para Laclau, a hegemonização de tais significantes vai depender, também, da produção de uma história contextual que apóie a articulação das demandas.

Quando Laclau assinala a relação conflituosa entre a diferença e a equivalência também está atentando para as leis e movimentos próprios da cadeia equivalencial, do povo. Para o autor, a produção do povo não se dá de modo seguro para todas as demandas nele articuladas. Ao invés disso, nada garante que, em dada ocasião, não haja sacrifícios ou comprometimentos de determinadas demandas. Esta noção, segundo o filósofo, enfatiza o caráter provisório, contextual e precário das formações discursivas. Além disso, destaca a inexistência de uma convergência determinada *a priori* e, portanto, o caráter contingente e emergencial da produção do povo, cuja relação se sustenta em uma negatividade intrínseca à própria relação equivalencial.

É por intermédio desta concepção que proponho a substituição da ideia de *comunidade disciplinar* pela noção de *povo disciplinar*, tendo em vista a apropriação que faço da perspectiva laclauiana. Somado a isso, embora reconheça a impossibilidade de contenção dos sentidos diferenciais, ponto que meu afastamento da leitura de “comunidade” de Goodson se dá, também, em função da pressuposição da existência de dados comuns, positivos, capazes de gerar coesão e/ou unidade entre indivíduos, caracterizando, portanto, a perspectiva comunitária na qual Goodson se baseia, qual seja, a sociológica e a antropológica/etnográfica (NAROTZKI, 2001; LOPES; MACEDO, 2011b), o que já retoma ou resgata os matizes críticos e estruturais discutidos anteriormente. Partindo deste revestimento teórico-metodológico, tramado em uma abordagem sócio-histórica crítica e etnográfica, Goodson concebe a comunidade como resultado do engajamento, consciente e racional, de profissionais dos campos disciplinares organizados em torno do desenvolvimento de uma consciência ou sentimento de um “nós”, mantido por um senso de associativismo racional entre indivíduos.

O *povo disciplinar*, constituído por relações equivalenciais, se sustenta nas diferenças articuladas em uma política específica. Não falo pessoas ou mesmo de diferenças organizadas em grupos de identificação concebidos antes da luta política, essencializados por qualquer critério interpretativo/analítico. Mas, pondero que é do todo social mais amplo que se articulam diferenças e formam-se determinados ‘povos’, ou identificações equivalenciais, não por possuírem fundamentalmente uma positividade, algo em comum, mas porque, em uma ocasião, se opõem conjuntamente a um *exterior constitutivo*, um inimigo comum com quem se antagonizam. Opõem-se a uma subjetividade ameaçadora e, assim, se constituem como subjetivação precária e provisória, marcada, justamente, pela ilusão de estarem falando a mesma língua.

É essa subjetividade, que se produz na articulação política, que aqui entendo como *povo disciplinar*. Concebo sua atuação para além da ideia de *comunidade disciplinar* de Goodson, pautada nos grupos identificados, nas associações, instituições e timbres disciplinares. Também enfatizo não ser a consideração de outras instituições, “externas” ou não-disciplinares, não-escolares, o motivo de minha proposta de ressignificação à comunidade disciplinar, mas entender que a tentativa de estabilização de tais influências, ainda na obra de Goodson, já assinalam/sintomatizam o potencial produtivo de discursos disseminados no campo discursivo da disciplina Geografia. É ter em vista que está para a além da enumeração de pressupostos atores ou instituições a compreensão da política curricular para Geografia. A meu ver, o *povo disciplinar* é composto pelas subjetividades constituídas em operações

provisórias no campo discursivo da disciplina. A disciplina é considerada, em concordância com Lopes e Macedo (2011a), como construção discursiva que não possui saberes primordiais a serem apropriados pelos integrantes de uma comunidade que sem os quais dela estariam excluídos. Mas, entendo que tais saberes são construídos ao passo em que nos tornamos disciplinares. Pautados nas autoras, pontuo ser por meio de diferentes lutas políticas que hegemonizamos campos disciplinares e nos constituímos como identificação nessas lutas. As disciplinas, vistas sob esse prisma, não se vinculam ao processo de fixação de identidades, mas como campos discursivos.

Apesar de não haver uma positividade integradora das diferenças articuladas em uma cadeia equivalencial, Laclau (2011) argumenta que há a produção de uma ‘verdade’ ou um valor capaz de cimentar a equivalência entre as diferenças articuladas. Essa ‘verdade’ ou valor, segundo Laclau (2011), não existe independente de um *contexto*. Ou seja, a validade de todo pleito ou asserção só pode ser definida contextualmente, internamente à assembléia fundada na ocasião equivalencial. No entanto, por operar com a noção de pluralismo das diferenças e, se essas diferenças são constitutivas, surge a impossibilidade de definição dos limites sistemáticos de um contexto, além das diferenças em si. Ressalta-se, então, a inviabilidade de definição interna dos limites do contexto. Em função de tal entrave, Laclau (2011) defende que a única maneira de se definir os limites de um contexto é focalizar o que está ‘para além’ dos limites do contexto, o que implica enfatizar ao quê esse contexto se opõe.

O que está ‘para além’ dos limites só podem ser outras diferenças e, para Laclau, é impossível determinar se essas diferenças são internas ou externas ao contexto. A esta altura, a própria possibilidade de um limite é colocada em dúvida, a não ser que o ‘para além’ não seja mais uma diferença, mas uma ameaça, algo que negue todas as diferenças que se lêem contidas nesse contexto, algo estranho, uma alteridade radical (LACLAU, 2011).

Essas marcas que oportunizam a formação de uma cadeia de equivalência – a *exclusão* e o *antagonismo* –, são constitutivos de toda identidade. Esse lugar vazio que une um conjunto de demandas equivalenciais não possui um conteúdo próprio, a não ser aquele conferido pela própria articulação. Tal conteúdo, entendido como um ‘algo idêntico’ compartilhado por todos os termos da cadeia equivalencial, decorre de efeitos unificadores que uma ameaça externa coloca a um conjunto heterogêneo de identidades diferenciais dispersas (LACLAU, 2011)

Se as identidades produzidas na articulação se constituem nesse movimento de anulação ou, ao menos, de pausa de sua expressão diferencial, se aglutinando junto a outras diferenças contra uma suposta oposição comum, mostra-se consistente a noção de haver um



inimigo que, assim como a própria cadeia de equivalência, também é consolidado em um lugar vazio.

Assim como a cadeia de equivalências, constituinte do *povo disciplinar* de Geografia, é um espaço de disputa contínua por significação, pela hegemonização de sentidos, não possuindo, portanto, um centro estável, uma positividade integradora, a ameaça a qual ela se opõe também se constrói nessa perspectiva.

Como as diferenças articuladas na cadeia em foco não deixam de existir, mas limitam-se em função da equivalência que as subverte na articulação, destaca-se, como já mencionado, o caráter heterogêneo e instável da cadeia equivalencial e, assim, define-se o seu oposto, seu inimigo, da mesma forma. Se esse inimigo não é homogêneo, as identidades articuladas só podem estar traduzindo diferentes elementos como uma mesma ameaça, um nome catalisador da significação da ameaça, e, assim, articulando-se contra esse nome. Daí a importância do *nome* ou processo de nomeação na geração de certa positividade conceitual que lhes garanta a provisória unidade.

Pautado na teoria psicanalítica lacaniana, Laclau (2006) considera que a unidade de dado objeto é simplesmente retroativa e resultante do processo de nomeá-lo, isto quer dizer que existe uma gama heterogênea de características cuja unidade é sustentada pelo nome. Assim, sem a presença do nome, a unidade popular, a unidade do *povo disciplinar* da Geografia, do contexto no qual se produz essa subjetivação, se dissolveria em uma pulverização de elementos desarticulados. O mesmo ocorreria com sua identidade antagônica.

Diante da importância da nomeação, de sua consequência para a construção de identidades e de sua determinância no jogo político, importa compreender os processos de significação que alimentam os nomes capazes de assegurar a unidade das identidades conflitantes na política curricular em foco. Segundo Laclau (2006; 2011), será do conjunto de diferenças envolvidas na articulação que uma demanda individual assumirá a função de representar toda a cadeia de equivalência. Nessa condição, tal diferença passa a sofrer ‘esvaziamento/excesso de preenchimento’ de sentidos, na medida em que, para abarcar a totalidade, busca admitir o máximo possível de adesão por parte de todas as outras diferenças envolvidas, a fim de que essas se vejam suplementadas e solidarizadas na representação por meio desta identidade que se abre para tentar representar as demais. Neste processo de abertura a outros sentidos provenientes de outras identificações sociais, na busca pela universalização, essa particularidade se hegemoniza (LACLAU, 2006). Para Laclau, a hegemonia é justamente o processo pelo qual um significante, um nome, passa a representar algo mais amplo, quando o particular assume uma função universal.

No processo de hegemonização, uma demanda passa a se esvaziar de seus sentidos e significados anteriores e vai se conformar num significante vazio (LACLAU, 2006). É nessa condição de vagueza simbólica, de imprecisão sobre seus sentidos, que reside a possibilidade maior de tentativa de representação do “todo social”, haja vista ser impossível representar uma totalidade de forma direta, uma vez que o todo é composto por elementos heterogêneos entre si. Para representar a totalidade, um significante vazio não pode ser significado de forma unívoca, precisa e direta, ele se apresenta ‘em preenchimento’ de sentidos, porque essa é a condição para que todas as identidades envolvidas na cadeia de equivalências, na articulação, possam se solidarizar na representação, para que passem a se ver compreendidas em uma mesma luta política, ainda que a signifiquem distintamente (MENDONÇA, 2007). No entanto, pontuo que em um mesmo campo é possível a existência de significantes cujos sentidos sejam mais nítidos ou anuancados, ainda que não sejam fixos, pois as articulações que os levam a aglutinar determinadas demandas se sustentam sobre o solo precário e contingente das articulações políticas. Este tipo de significante, capaz de produzir/se vincular a sentidos específicos, é concebido por Laclau (2006) como um significante flutuante.

Quando um significante desliza entre diferentes processos de significação, sendo interpretado de formas distintas, catalisando sentidos de grupos específicos da sociedade, mas simultaneamente não assumindo a condição de representante do todo, ele passa a ser concebido como um significante flutuante, sendo vinculado a diversos sentidos específicos. Cabe ressaltar que não são tão nítidas as fronteiras entre os significantes vazio e flutuante, sendo possível, em determinados momentos, um atuar como o outro, uma vez que é pelo excesso de flutuação que o esvaziamento, nunca pleno, opera.

Defendo ser por meio do termo *interdisciplinaridade* que um trecho do conflito pela hegemonia na política de currículo em foco se desdobra. Assim, proponho interpretá-lo como um *significante flutuante*, disputado, em princípio, por duas cadeias equivalenciais: a do *povo disciplinar* da Geografia e a do *discurso pró-integração curricular*. Esse significante está submetido à pressão estrutural de ambas as cadeias, o que a leva a ter sua significação indefinida no sistema político (LACLAU, 2006). Para Laclau, a situação de competição equivalencial é que assinala o caráter flutuante do significante. A própria flutuação depende das lutas políticas entre demandas disciplinares e demandas pela integração curricular.

Ao compreender que a identidade de ambas as cadeias equivalenciais está em negociação no embate pela significação de *interdisciplinaridade*, reitero sua focalização como forma de compreender, não só o modo como se constitui e determina a identificação do *povo disciplinar*, como a identidade que esta projeta como antagônica. Além disso, acredito que tal

análise seja capaz de auxiliar na compreensão do que é projetado como uma *falta* à identidade comunitária da Geografia no cenário da política curricular para o Ensino Médio.

Caminhar nesta direção implica conceber tais construções identitárias como dinamizadas por processos contínuos de tradução, que percolam incessantemente a discursividade viabilizando o *surplus* de sentido e, conseqüentemente, sustentando, por desconstrução contínua, as equivalências produzidas no todo diferencial. Nesse sentido, penso ser importante problematizar o processo que, a meu ver, contamina toda a política: a tradução.

Por ter a tradução como condição para operar na política, pensada aqui como processo de significação e, portanto, passível a ser interpretada como texto, como textualização, focalizo a discussão de Jacques Derrida sobre a *tradução*, que está implicada em sua teorização sobre a *escrita*.

## CAPÍTULO 3 - TRADUÇÃO: O OUTRO, A RESPOSTA, SUBJETIVAÇÃO

### 3.1. Tradução e subjetivação na política

A (des)construção da perspectiva da escrita/textualização, para Derrida (1991a; 2005), incide em sua preocupação em criticar a secundarização da escrita em relação à fala, ao pensamento. Segundo o filósofo (DERRIDA, 2008), isso constitui o que denomina como logocentrismo (privilégio da razão ocidental, das ideias filosóficas, do propósito animado, da intenção, da metafísica da presença). Com isso, Derrida (2005; 2008) propõe pensarmos a escrita como traição, como suplementação, como promessa de substituição do falante, do pai falante, da origem do discurso.

A escrita, pensada como substituta, como suplemento aditivo à falta da presença do discurso vivo, funciona como um puro jogo de rastros (*traces*<sup>12</sup>) (DERRIDA, 1991a) e suplementos, é da ordem do “puro significante que nenhuma realidade, nenhuma referência absolutamente exterior, nenhum significado transcendente vem bordejar, limitar, controlar” (DERRIDA, 2005, p.35).

Para Derrida (2005), a escrita trai a suposta intenção, a tentativa de sustentação (ou envio) do pensamento, da razão, da presença, corrompendo, e, portanto dando bojo, à crítica do filósofo à “metafísica da presença”. A escrita, como indecível sintomático da *différance*, se doa à infinita substituição, e à substituição da substituição. Em Derrida (2005), a escrita faz a fala e o pensamento vivos e ofegantes dizerem o que jamais pensaram em dizer. Sua perspectiva de escrita prescinde de um pensamento originário, do *logos*, pois o mimetiza, o dubla, o traduz.

Ao extrapolar o suposto pensamento originário, a escrita, como tradução da intenção, por violência, por arrombamento, se desdobra em um movimento contínuo e subversivo de substituição. A escrita, portanto, é a repetição na adição do suplemento, não tem propriedade alguma, é a “indeterminação flutuante que permite a substituição e o jogo” (DERRIDA, 2005, p. 38).

Em *A Farmácia de Platão*, Derrida (2005) tematiza sobre a escrita apontando para sua dinâmica, ou autonomia, não só em relação a um suposto pensamento originário como na

---

<sup>12</sup> Para Derrida (1991), o rastro/*trace* não é uma presença, mas o simulacro de uma presença que se desloca, se transfere, se reenvia. Ele não tem propriamente lugar, o apagamento pertence a sua estrutura. Não o apagamento que sempre deve poder surpreendê-la, sem o qual ela não seria rastro, mas indestrutível e monumental substância. Derrida fala do apagamento que desde o início o constitui como rastro, que o instala na mudança de lugar e o faz desaparecer na sua aparição, sair de si na sua posição.

relação com os interlocutores a quem se doa e trai seguidamente. O filósofo pontua que, mesmo que se tente restituir a comunicação, a tradução não dá conta disso, não permite o acesso à origem, o que possibilita a disseminação constante dos sentidos do texto, independente do que quer que se faça na relação entre interlocutores/tradutores. Nesse caso, os interlocutores, mesmo permanecendo na unidade do significante, jamais conseguem fixá-lo, não podem estabilizar o texto ou estancar o vazamento de sentidos circulantes. Esta é, pois, a condição colocada a todo o envolvimento com a vida, com o mundo, com a política: traduzir/escrever. É a esta perspectiva de tradução/escrita que me volto, buscando situá-la no pensamento de Derrida como forma de potencializá-la na compreensão da política e dos sujeitos com ela/nela envolvidos.

Pondero que tanto em Laclau como em Derrida, apesar das preocupações diferenciadas entre os autores, a perspectiva de toda produção (de si, da política, da vida) está restrita à negociação de sentidos com o significante, e que não há transparência na linguagem e muito menos são cogitadas possibilidades de acesso a dada essência, fundamentação ou origem do social. Mais do que isso, ambos sustentam a ideia de que a interação e a negociação só podem se estabelecer por meio da tradução, da tentativa de apreender o outro que escapa, da busca pelo acesso, pela significação da política.

Considerando, então, a tradução como disseminação incessante da discursividade e, conseqüentemente, sustentação das equivalências produzidas no todo diferencial, penso ser pertinente problematizá-la como operação contaminante e, de forma tenaz, propulsora da política. Para pensar tal processo, me atenho à discussão de Jacques Derrida sobre a tradução.

A partir das ideias desenvolvidas por Derrida (2006) em *Torres de Babel*, chamo a atenção para concepção da tradução como *performance*, o que consiste em pensá-la como não sendo uma opção do sujeito frente ao texto em que se constitui o mundo e a política, mas a única possibilidade de significá-los e de existir neles. Segundo o filósofo, a *tradução* impõe limites intransponíveis, que impossibilitam ao *tradutor/agente/sujeito* à manutenção e reprodução de uma suposta intenção “original” do *texto*. Para ele (DERRIDA, 1991a), tal *performance* é um ato de comunicação que não se limita essencialmente a transportar dada informação ou conteúdo semântico pertencente a determinado objeto de verdade.

Quando Derrida (2006) pondera “Babel” como possuidora de um nome próprio - ao mesmo tempo em que questiona se quando falamos “Babel” sabemos o que estamos nomeando, do que estamos falando e ao quê estamos nos referindo -, ele insere a crítica a concepção ocidental e metafísica da *tradução/escrita* como operação transparente e consciente do sujeito. Assinala, com isso, sua oposição às ideias logocêntricas de que, na

tradução, há locutores e receptores atuando de forma totalizada, consciente e intencional, na sustentação teleológica da unidade do sentido, o que não permitiria que nenhum *resto* (DERRIDA, 1991a) se furtasse à totalização. Ao contrário, Derrida (1991a) pontua que sempre escapa o *resto*, sempre há *disseminação* (DERRIDA, 2001a) escapando às tentativas de fixação do texto, da política, das regras e do horizonte do sentido.

Derrida (1991a) considera a escrita/tradução como uma tentativa constante de reconciliação com “a” intenção, mas que nada mais possui do que *traces*, rastros que marcam sua assimetria e assinalam a ruptura com a intenção, com a impossibilidade de uma compreensão total e com a consciência de dado sujeito como centro organizador. Tal assimetria, segundo Ottoni (1997), é o lugar do inesperado, o espaçamento contingente e necessário para que o falante/tradutor se constitua como sujeito. Ainda segundo Ottoni (1997), não há lógica, no que diz respeito à transcendentalidade do termo, que possa identificar um sujeito a não ser por intermédio de sua performance em falar/traduzir.

A incapacidade de acesso ao sentido originário é da ordem da própria intenção e iterabilidade, que impede qualquer presença plena ou consciência. Derrida (1991a), portanto, pondera a situação do escritor e do leitor como sendo, em relação à escrita, a mesma: ambos estão em uma posição de tradutores/escritores, pois sua produção ocorre isenta de responsabilidade absoluta, de orientação consciente; ocorre por meio da deriva essencial da escrita como estrutura iterativa.

Há, no vazamento inserido por Derrida com a ideia de *trace*, a perspectiva de que se mobiliza incessantemente um trabalho de corrosão através da assimetria, dos restos que escapam à significação. Argumento que esse escapamento não é decorrente de uma vontade intencional de ruptura, ao invés disso, é resultado do excesso da linguagem por meio do qual o *real* produz *trace* no sentido, o que reitera a leitura da assimetria como ruptura com a intenção consciente. Essa asserção permite assinalar que somente através do excesso da linguagem, dos restos/*traces* é que se pode conjecturar uma subjetividade do inconsciente, um sujeito que se constitui na tradução da política, do texto em que ela se constitui.

O *trace* (DERRIDA, 1991a), como esse indício da disseminação, expõe a dispersão de uma suposta intenção do falante e assinala a ideia de que o processo de significação é causado na articulação com um *contexto*, resultante de uma interlocução produzida pela linguagem (OTTONI, 1997). O *trace*, é um acontecimento, uma irrupção produzida em um dado *contexto*, sendo, fora deste, impossível sua consideração, reprodução ou identificação. Para Derrida (1991a), interessa pensar tais rupturas ou arrombamentos como desencadeando a possibilidade desse jogo constitutivo da escrita (seu caráter aditivo/suplementar), da

significação contextual. Produção contextual porque causada pela singularidade contingente do *trace*, que não possui sentido anterior, não carrega conteúdo e não respeita nenhuma ordem, não faz referência à intenção ou origem alguma que não seja ao seu próprio acontecimento, seu ineditismo.

É na consideração de tais indecíveis derridianos que focalizo a tradução como acontecimento, como suplementação, como produção singular de um contexto, a escrita. O contexto é pensado não como espaço de neutralidade constituído por características ou como algo que possa ser identificado objetivamente, mas como uma estrutura de suposições. Para Fish (1982), Derrida pontua sua ideia de contexto ao afastar-se da visão tradicional, que o concebe como um ‘dado’ no mundo, e acenar para o contexto como uma construção no mundo.

Ainda segundo Fish (1982), para Derrida é somente através da suposição de que se está na relação com algo, ou de que há algo em comum em dado momento, que se supõem determinadas características. É a partir da concepção, por suposição, por significação de algo, que se supõe e se constitui um contexto. Acrescento, baseado na teoria do discurso, que é a partir da significação de algo como inimigo que diferenças se articulam em uma cadeia de equivalências. É na suposição de uma oposição comum (a ilusão de uma comunidade, de um povo, de uma disciplina, de um reduto para onde se pode fugir de uma ameaça, a oposição a outro significante), entre diferenças, que se produz uma cadeia equivalencial ou um contexto, sustentados por um nome que é tido como oposto a outro nome.

Para Derrida (1991a), um contexto é uma construção interpretativa, baseada na suposição de um consenso implícito, mas estruturalmente vago, que tende à tentativa de coordenação do que se deve tratar entre seus limites e/ou a “prosseguir os diálogos no horizonte de uma inteligibilidade e de uma verdade do sentido” (DERRIDA, 1991a, p.350), de modo que regras ou acordos gerais possam se instaurar. Ele (Derrida, 1991a) ainda pondera que um contexto nunca é absolutamente determinável, não podendo, portanto, jamais ser saturado.

Esta não-saturação estrutural decorre da dinâmica de ruptura do próprio contexto. Isto ocorre porque, segundo Derrida (1991a), a iterabilidade - repetição e citação daquilo a que se supõe referir - leva a que, por mais que se busque fidelizar e contextualizar a citação, jamais se consiga manter intacta a significação daquilo se pretende apenas reproduzir. É nessa perspectiva que enfatizo o caráter singular e intenso da tradução como iteração/escrita, tendo em vista seu caráter produtivo e, simultaneamente, sua capacidade de fender pretensões homogeneizantes de escrita/textualização sobre a política.

Conceber a iteração/tradução como um meio de articulação e traição irresistível e permanente (em que *tudo/nada* nunca permanece) é pontuar que os contextos são (in)fundados fragilmente, porque constituídos por uma *fé* (DERRIDA, 2007) de se estar tratando da mesma coisa na relação com dado significante. E fraturados em sua estrutura, pois, a repetição aditiva da *différance* leva à falência os intentos de menção ao referencial, ao que se supõe ser a origem ou o espaço comum do próprio contexto, a esta altura há muito dilacerado pela heterogeneidade dos sotaques sem origem e de seus sentidos disseminantes. Dessa forma, ao mencionar o contexto já não estamos nele ou o acessando, mas estamos adulterando a ideia daquilo que mencionamos, alterando, traindo, engendrando outros contextos. A referência já é, por conseguinte, ruptura, diferimento, iteração no sentido mesmo da alteridade como irrupção, é outro contexto.

Segundo Derrida (1991a), a iteração, marcada pela *différance*, altera e faz com que algo novo aconteça, contamina a intenção e faz com que todo ato performático/de fala/escrita/tradução expresse algo diverso do que se pretendia dizer. Nessa perspectiva, sustenta-se que todo enunciado está exposto à ruptura contextual. Derrida (1991a) pontua que a iterabilidade, ao mesmo tempo em que autoriza, corrompendo as regras e códigos que constitui, difunde a alteração na repetição, a disseminação na citação.

Por esta leitura, Derrida (1991a) concebe o contexto como de impossível saturação e controle, haja vista que na iterabilidade/escrita/tradução já existe um jogo, um espaçamento, uma independência em relação à origem, à intenção viva ou à produção. Marca, com isso, a indeterminação do contexto de produção de algo, sobre a intenção de significação e sobre o enunciado, dado o caráter suplementar da iterabilidade que, desde já, adultera a intenção plena e presente. Ainda que a delimitação do contexto seja necessária, esta já sofre interdição pela *différance*, principalmente se considerada a flutuação fundamental que motiva todo signo.

Derrida (1991a) argumenta que qualquer marca pensada como escrita, e esta como possibilidade de funcionamento separado, como capaz de operar para além de seu suposto querer-dizer e sendo, prioritariamente, concebida como ruptura da presença na marca, pode ser mencionada, citada, colocada entre aspas. Ao fazê-lo, dinamiza-se a ruptura com todo contexto determinado, gerando infinitamente outros contextos que, por sua vez, também são absolutamente não saturáveis. Tal capacidade de ser citada e/ou duplicada, enfim, a iterabilidade de uma marca, um termo, uma ideia, não é um acidente, mas aquilo que uma marca não pode prescindir para ter sua operação considerada “normal” (DERRIDA, 1991a). A partir desta asserção, Derrida questiona, então: “O que é que poderia ser uma marca que não se pudesse citar?” (DERRIDA, 1991a, p.362).



A escrita como iteração, que intervém na comunicação excedendo-a, que se desdobra em uma disseminação que jamais se reduz à polissemia, de modo algum pode ser pensada como objeto da decodificação hermenêutica ou desvelamento de uma verdade ou sentido original. A traição, tal como concebida por Derrida, encerrada na/pela escrita não quer, por outro lado, negligenciar a existência da intenção ou da consciência. A intenção pode ter seu lugar, mas deste lugar já não é capaz de coordenar toda a significação.

A intenção, de acordo com Derrida (1991a), não pode jamais estar presente a si mesma e ao seu conteúdo. É a esta “ausência essencial da intenção na atualidade do enunciado, esta inconsciência estrutural” (DERRIDA, 1991a, p.369) que o filósofo franco-argelino vai colocar como o que impossibilita a saturação, ou apreensão totalizada, de um contexto. Em oposição à perspectiva de Austin<sup>13</sup>, Derrida (1991a) considera que para que um contexto seja saturável, determinável, a intenção precisaria atuar como sua diretriz dominante, o que lhe colocaria frente à necessidade de ser absolutamente presente e transparente a si mesma e aos outros.

Não se encontra, assim, em Derrida (2001a; 2005; 2006), possibilidade de *tradução* que não seja suplementação, traição, promessa de representar a quem (o que) falta ou transformação de um sentido impossível de ser transportado ou apreendido. O inacabamento é a marca de Babel, “construída e desconstruída numa língua no interior da qual o nome próprio Babel podia, por confusão, ser traduzido por ‘confusão’” (DERRIDA, 2006, p.11-12). A partir dessa noção, Derrida nos impõe pensar a *tradução* como “o mito da origem do mito, a metáfora da metáfora, (...) a tradução da tradução” (DERRIDA, 2006, p. 12). É reconhecer na tradução a subjetivação pelo outro, é acenar para a concepção de que traduzir/escrever/iterar é a possibilidade de acesso de significação mesma da política, do mundo.

Derrida (2006) argumenta que a *performance* babélica consiste em fazer com que, ao mesmo tempo, um elemento seja significado e intraduzível, pertença sem pertencer a uma determinada língua e seja capaz de gerar dívidas insolventes para o tradutor. Esta atuação irremediável dos sujeitos/tradutores nunca alcança um momento de pausa, o que faz com que a disseminação do texto político, da própria política, opere de modo contínuo, voltando à impossibilidade da tradução de um texto que é produzido em várias línguas ao mesmo tempo.

Derrida (2006) acena ainda para o trabalho de Desbois (1978), ao definir que o tradutor não cessa de realizar sua obra pessoal, ainda que esteja sob conselho e inspiração de uma obra precedente. Ele inaugura o ato de criação ao optar, combinar, comparar e adaptar,

---

<sup>13</sup> Segundo Derrida (1991a), Austin garante que a linguagem humana aconteça, assegurada pelo reconhecimento entre os interlocutores e que assim, através da produção de significado, se realize.

levando o texto a já não ser o mesmo diante da influência de sua personalidade, ainda que julgue trabalhar com vistas à transmissão cuidadosa daquilo que nem ele acessou. Essa é a única e inatingível possibilidade de existência do original. Toda *tradução*, portanto, é uma produção original que, ao ser desencadeada, ainda que o tradutor pretenda se reconciliar com um suposto sentido anterior, ela já o corrompeu, cabendo-lhe à suplementação como sentença final, como única possibilidade de expressão e continuidade. Por esta razão, Derrida (2006) afirma que o *texto* vive uma regeneração constante pela *tradução*, o que sustenta a ideia de que toda *tradução* não passa de uma tentativa de aliança e uma promessa. Essa tarefa impossível, ao mesmo tempo em que imputa ao tradutor uma culpabilidade infinita também o absolve instantaneamente, pois não se pode fazer mais nem menos do que se faz.

É no âmbito dessa discussão que a concepção de *escrita* em Derrida passa a ser vista como incontrolável, dada sua capacidade de se fazer outra, de se fazer interpretar das mais diferentes e imprevisíveis maneiras. Essa escrita contínua, alimentada ininterruptamente por sua única via de acesso: a *tradução*, a suplementação, sofre com a personalização violenta do tradutor e o trai em seguida, fazendo com que esse diga o que jamais quis dizer (DERRIDA, 2005). Nesses termos, a *escrita* passa a ser interpretada como um suplemento à fala. Na impossibilidade de o autor do pleito, o falante, o que enuncia uma demanda, o reclamante não poder estar presente, a escrita o substitui ou *representa*.

Nascimento (2004) argumenta que, para Derrida, nem a verdade nem a falsidade são elementos de coordenação ou orientação de sua atividade de pensar a *escrita* e a *tradução*. Antes, importa entender a leitura/tradução como produtora de sentido, de discurso, como prática de subjetivação. A *tradução/textualização/escrita* seria, então, a aceitação do compartilhamento, à negociação, ao trânsito e à abertura de canais de comunicação na direção do *outro*. Justamente por esta lógica, os significantes não têm sua unidade garantida, não têm um centro reconhecível, ainda que as tentativas de gerá-los jamais cessem. A alteridade sempre irrompe de modo singular, interpelando a identidade a decidir, traduzir, suplementar, continuar a escrita.

É ter em mente que, ante à textualização do mundo e ao esvaziamento/ruptura dos contextos, dos significantes, e à simultaneidade das demandas mobilizadas pela busca em responder aquilo sobre o que não se tem conhecimento, por aquilo que não é da ordem do cálculo, por dizer *sim* pela segunda vez (DERRIDA, 1991b), é que iteramos sobre a política, sobre a vida, sobre a escrita, traduzindo um texto contínuo e irregular, sustentado pela contingência e deslocamento, além de pautado em restos da linguagem, em *traces*.

A tradução se dá, pois, sobre o intraduzível, não parte de uma amostra, não reproduz, ela produz outra coisa, acontece outra coisa. Derrida (2001b) considera que o idioma jamais é apropriado pela língua, e que, ainda que julguemos estar falando a mesma língua, estamos apenas idiomatizando de forma diferencial. Coloca, assim, a perspectiva de que nossas produções são uma tentativa de contato artesanal com a língua, a partir, é claro, dos diferentes idiomas de cada um. Para o filósofo, é justamente o idioma o que não pode ser apropriado pela língua, é o que resiste à tradução.

A tradução, mais uma vez, concordando com Ottoni (2003), é reiterada aqui como abertura à alteridade ou, de outro modo, como impossibilidade de resistência à alteridade. Por esta razão, Ottoni (2003) coloca que na tradução, entendida como desconstruções, não há fidelidade, mas responsabilidade instalada na tarefa de traduzir o intraduzível. Responsabilidade acionada pelo reconhecimento de nunca podermos dar conta de tudo: responder a todas as interpelações, racionalizar sobre tudo, apreender todo o sentido/significado do texto da política, do contexto. O que se faz, a todo o tempo, então, é traduzir, iterar, inscrever-se na (cena da) escritura, tendo vetada a possibilidade de acesso ‘ao’ significado e consentida, via iteração, a oportunidade de produzir sentidos. É poder (ou precisar) fazer jogadas em um jogo cujas regras são desconhecidas à história, à razão e ao cálculo.

Somada às noções de singularidade e alteridade, a ideia de responsabilidade é considerada por Derrida (2006a) também como elemento reflexivo sobre a constituição ou, ao menos, promessa de sujeito/subjetividade. Destaca-se a perspectiva de que mais importante do que tentar balizar ou polir uma leitura de sujeito inclinado, voltado, produzido para esta ou aquela finalidade, um sujeito destinado à univocidade do texto/escritura, Derrida propõe que a subjetividade seja pensada como estancada provisória e diferencialmente pelo *outro*.

Instala-se, com isso, a percepção de um sujeito sem positividade integradora de si, sem orientação por uma dada história universal, sem consciência dos desdobramentos do decidir. Derrida coloca a subjetividade como se precipitando ao responder à chamada do *outro*. Longe de ser uma perspectiva de subjetividade com cerne ou núcleo duro, o filósofo insere a ideia de que a subjetivação é algo contextual, é resposta a um *outro* singular, imprevisível e surpreendente, que invoca.

Em *Dar La muerte* (2006a), Derrida, a partir de sua inscrição na obra de Patocka, discute a ideia de sujeito situando-a na perspectiva da filosofia ocidental e colocando os significantes *Europa*, *responsabilidade* e *sujeito* em evidência, como marcas da racionalidade, como forma de estancamento, tentativa de apagamento, delimitação ou contenção da pulsão,

do orgiástico, daquilo que acena ao ‘culto fusional’, ao não saber: momento de dispersão, de perda da identidade, da subjetividade, estado de fusão, inconsciência, liberdade, desregulamentação, incerteza e instabilidade. Este estado leva à impossibilidade de delimitação entre o *humano*, o *animal* e o *divino*. Segundo Patocka, é a religião cristã que vai pavimentar a fundação da responsabilidade e da ética, incidindo na projeção de um ‘eu’ (*moi*) que é dado pela sua exposição a um deus que o sonda intimamente, que é singular, o conhece e o invoca a responder.

Essa *alteridade radical*, em Patocka (*apud* DERRIDA, 2006a) lida como deus, opera com referência ao julgamento, às tentativas de regulação e coordenação das atitudes e das decisões. Esse divino, afastado do humano por uma bruma ou mistério não-racional, não-lógico, *todo outro* onisciente, mobiliza a relação a si enquanto relação ao outro. Por esta via, e considerando esse *outro* violento, causador da emergência, Derrida coloca que há um “(...) temor que oprime ao homem quando se converte em uma pessoa, e a pessoa não pode chegar a ser o que é mais que no momento em que se vê imbuída, em sua singularidade, pela visão de Deus.” (DERRIDA, 2006a, p. 18).

Com essa ideia, o filósofo reitera sua perspectiva de que, ao se ver visto pelo olhar do outro, um *outro* supremo, absoluto e inacessível, o *todo outro* (DERRIDA, 2006a), o sujeito se constitui nessa aporia, ele responde a primeira resposta possível: “eis-me aqui” (DERRIDA, 2006a, p. 84). Essa resposta é, para Derrida (2006a), a única forma de auto-apresentação que ‘já’ supõe toda responsabilidade, é responder ao chamado daquilo que escapa, que está para além do conhecimento e do cálculo sobre tudo.

Essa aporia mobiliza a ambivalência na qual o processo de subjetivação se dá. A ausência de linearidade, e de possibilidades de saturação sobre a vida, no pensamento proposto por Derrida, leva a conjecturar que se impõe, sem racionalização ou cálculo, um ‘dever absoluto’, que consiste em “responder ao outro, a sua chamada, a sua petição ou a sua ordem” (DERRIDA, 2006a, p.84). O *dever absoluto* é a resposta que não se pode negar, a resposta ao absoluto *todo outro*. A resposta àquilo que não é da ordem da razão a pedir ou negar, é condição à interação, é responsabilização.

Em Derrida (2006a), esse momento não-racional de resposta é a ocasião da responsabilidade, que funda o sujeito e que consiste na assunção da incapacidade de deter o conhecimento sobre tudo ou, de outra forma, de que não se pode saber tudo, o que se faz é uma apreensão parcial e diferencial (da história, de uma suposição de realidade etc.). Justamente por ser uma ocasião em que não há cálculo, por que não há conhecimento, momento em que se decide em resposta a outras decisões, e não há nisso qualquer meio de

detenção dos desdobramentos diferenciais que ‘já’ são/estão desencadeados (e que geram outros momentos/consequências que demandam outras respostas, enfrentamentos), é que Derrida coloca a ideia de que há um “duplo sim” (DERRIDA, 1991b, p. 6), que marca a busca pela justificativa, pela legitimação daquilo que foi decidido sem racionalidade, sem domínio algum. É enfatizar o sujeito como sendo um movimento de resposta/decisão frente *ao outro*.

O segundo ‘sim’ é sempre um trabalho de explicação, de estofamento, de tentativa de dar conta do primeiro sim (As decisões já tomadas. O que já está em curso. A busca pela explicação da origem). É a aspiração à criação de uma história com fins a conferir um caráter lógico àquilo que foi produzido sem ponderação racional alguma. Ter em mente que o não-saber está presente a todo o tempo ao passo em que o *outro*, que me impele a responder, está para além de minha capacidade de cálculo, é sustentar a perspectiva de que o sujeito/processo de subjetivação é uma dinâmica traumática e de coação contínua. Segundo Derrida (1991b), essa busca pela racionalização do primeiro ‘sim’, através do segundo, é um movimento de reenvio, de tentativa de reencontro de si, que não pode ser de outra forma que não pela *différance*, pela iteração, pela tradução, pela escrita/suplementação, enfim, pela tentativa de reaver o contexto deflagrador (ao qual jamais se poderá retornar) dos desdobramentos inquisidores que emergencialmente se impõem.

Nessa perspectiva, a decisão não pode ser vista como condicionada por um saber, um conhecimento prévio, ainda que se possa mobilizá-los na tentativa de conter o desconhecido. Para Derrida (2010), não sendo objeto de conhecimento ou lógica, a decisão está envolvida em atitudes de fé de que se vai causar algo supostamente previsto. A decisão em si é uma ocasião de opacidade, dada a imprevisibilidade do devir. É, portanto, da ordem do segredo, da ausência do registro. Assim, a decisão pode ser pensada como resposta ao dever, ao que se deve (fazer), como responsabilidade. A responsabilidade, então, em reconhecer a impossibilidade de saber sobre a decisão. É assumir, por intermédio de um risco absoluto, uma forma de compromisso em relação ao *outro absoluto* que está para além do saber, da segurança e da certeza.

Sobre o radicalmente outro, Derrida (2006a) argumenta que qualquer outro, no sentido de todos os outros, é absolutamente outro. Por esta ideia, o filósofo coloca a perspectiva de que *deus* está em todas as partes onde haja algo absolutamente outro. Essa *alteridade radical* acena aqui a toda singularidade que nos interpela. Nessas lentes, o cotidiano enuncia a responsabilidade de cada momento, a cada instante, a todos nós.

Para Derrida, “(...) no momento de cada decisão e em relação com *qualquer/radicalmente outro como qualquer/radicalmente outro*, qualquer/radicalmente outro

nos pede que nos comportemos como cavaleiros da fé” (DERRIDA, 2006a, p.91). A fé inserida na dinâmica da decisão de modo a reiterar o caráter de crença em causar algo, em responder a algo frente ao que me é *qualquer/radicalmente outro*, que me incita a dar continuidade sem previsibilidade alguma a *isso*, sobre o que não possuo qualquer controle, esse olhar de deus que me vê e eu não o vejo, esse exterior violento (DERRIDA, 2006a).

Esse olhar, que me sonda e eu não consigo ver, é apontado por Derrida (2006a) como a heteronomia que inicia a responsabilidade, que motiva à ação, a decidir e a assumir, mesmo quando não vejo, não sei e/ou não detenho a iniciativa sobre o que me imputa às tomadas de decisão, sobre às minhas ações, que serão, segundo Derrida (2006a), sem dúvida, as minhas e que terei de assumir tão somente. Para o filósofo, esse olhar do *radicalmente outro* conhece meu segredo, o qual eu mesmo não conheço. Esse segredo não é de *meu* conhecimento, mas para o *outro* meu segredo já não é um segredo. Assim, “(...) o segredo para mim é aquilo que eu não posso ver; o segredo para o outro é aquilo que não entrega mais que ao outro, e que só ele pode ver (...)” (DERRIDA, 2006a, p.104).

A esse respeito, Derrida (2006a) coloca que não se consegue jamais refletir sobre o segredo, jamais se consegue inseri-lo em uma situação de transparência, de análise, de clareza, jamais se consegue arrazoá-lo. Por este motivo, argumenta que um segredo não se permite pertencer, “(...) nem admite jamais a um ‘estar em casa’ (...)” (DERRIDA, 2006a, p.104) como algo de propriedade da consciência ou intencionalidade, como *ego cogito*. Cabe assumir, dessa forma, a responsabilidade não como uma opção, entre ser ou não responsável, sempre se assume, porque sempre se responde a algo, só há essa possibilidade.

É essa perspectiva que permite, em Derrida (2006a), pensar na identidade como sofrendo, rupturas e traumas continuamente. Traumas da responsabilização, das respostas, desencadeadas ao responder ‘sim’ pela segunda vez, na tentativa sanar o que já foi gerado e já está, o que já é acontecido/acontecendo. Mais do que isso, Derrida (2006a) chama a atenção para o *temor* e o *tremor* da identidade ante ao acontecimento do imprevisível. Esse tremor, essa agitação não se produz em oposição a um inimigo ou força opressiva nítida ou homogênea, mas é a ansiedade pelo devir, é o “(...) medo do medo (...), angústia pela angústia – e trememos (...)” (DERRIDA, 2006a, p.65).

O tremor, para Derrida (2006a), é uma tensão produzida também pela experiência de um suposto passado irrecusável, traumático, com um futuro que não se conhece e, portanto, não se pode antecipar, não se pode predizer, prever, sequer se pode aproximar. Segundo o filósofo, esse tremor se manifesta na busca por conhecer, pela ciência sobre o devir, pela tentativa de cálculo sobre aquilo que, ainda que se julgue conhecer, é sempre “invivível”

(DERRIDA, 2006a, p.66). A identidade sofre com o tremor por aquilo que nunca é desvendado, descoberto, esquadrinhado pelo saber. Está sempre exposta ao temor a tudo, por não saber sobre a origem daquilo que já aconteceu/a acometeu/a espreita.

Esse não saber sobre *isso* que irrompe e me causa, que gera novas requisições, mobiliza a repetição permanente do tremor (aqui pensado como sintoma do porvir) pelo desconhecido experimentado. A esse respeito, o filósofo infere que: “(...) Temo então por ter, todavia, medo do que já me dá medo e que nem vejo nem prevejo. Temo ante ao que excede meu ver e meu saber mesmo quando me afeta no mais íntimo, no corpo e alma, como se diz (...)” (DERRIDA, 2006a, p.66). Isto que não é dito e que mobiliza a ânsia por ver e conhecer é, segundo Derrida (2006a), o segredo que, como no caso de Abraão, permanecia secreto, não se apresentava como linguagem.

Nessa discussão, decidir, agir, pensar, escrever, pesquisar e argumentar nada mais são do que temores e tremores àquilo que sempre fica em segredo, àquilo que não se consegue tratar e que é impresumível. No *dever absoluto* então podem ser incluídas as (re)ações às tentativas de preparo, ou mesmo blindagem (sintomatizada na ânsia por controlar e evitar o trauma), ao desconhecido iminente ao que/quem não se pode resistir. Tais decisões consistem no que Derrida (2006a) coloca como atitudes denegatórias, tentativas de conter/deter o caos, movimento que não cessa e traz à subjetividade. A busca pelo preparo e pela previsão, o cálculo que tenta delimitar o espaço de atuação ou o impacto do devir nunca é, segundo Derrida (2004), suficiente, sempre falha ante ao acontecimento.

O acontecimento como irrupção do caos às tentativas de normatização ou programação pode ser pensado como a causa do tremor da identidade, como o que não se encaixa nos moldes de espera que construímos a partir dos supostos e pressupostos que possuímos (BORRADORI; DERRIDA, 2004). Para Derrida (2004), o acontecimento não está sujeito à conceituação ou normatização/regulação, está fora de nosso alcance. É uma coisa que teve lugar e que coloca à identidade o sentimento de não ter podido vê-la a caminho e, ressalta o filósofo (BORRADORI; DERRIDA, 2004), é inegável que o acontecimento/singularidade traga conseqüências.

Daí a discussão de Caputo (2002) quanto a Derrida pontuar sobre *o amor às coisas mesmas* como o *todo outro* que se ama e se quer preservar. Possivelmente por que se ama ou porque se quer detê-lo, apropriá-lo, tendo em vista conhecê-lo e, conseqüentemente, deixar de sofrer/tremer com sua perda ou com a incapacidade de detê-lo ou controlá-lo, torná-lo parte da experiência (no sentido de coleção) daquilo que se julga conhecer. Se fosse possível, já não haveria temor/tremor em relação ao acontecimento (ele sequer existiria), às intervenções do

*todo outro*, pois já não haveria surpresa, ruptura, fratura. Seria viável a preparação, a antecipação, o cálculo, a transparência e o fim do decidir.

No entanto, ainda que se viva essa tensão de caos e denegação continuamente, e que a (in)experiência do acontecimento e da decisão pulverizem consequências, o temor e o tremor da identidade se mantêm em marcha, haja vista que o trauma do acontecimento leva a novas tentativas de cálculo, à criação de novas suposições e pressuposições, a novas regras e leis que tentam denegar a potência do caos, da singularidade, do *todo outro*, das indagações incessantes. Nesse cenário, Derrida (2004) pontua que mesmo sendo suposto, “(...) o ‘acontecimento’, seu lugar e sentido permanecem inefáveis, como uma intuição sem conceito, como uma unidade sem generalidade no horizonte, sem horizonte incluso, fora de alcance (...)” (BORRADORI; DERRIDA, 2004, p.2). Em relação à singularidade do acontecimento, só há protelação teórica, confissão de não se saber sobre o que se fala, só há ilações vagas, por que não se conhece o que se chama ou nomeia deste ou daquele modo.

Segundo Derrida (2004), o acontecimento submete à prova, uma prova que resiste à experiência e a seus possíveis cálculos. É, segundo o filósofo, o que sucede e, ao fazê-lo, surpreende e coloca em suspensão a compreensão. Ou seja, o acontecimento é *a priori* tudo o que não compreendo, o que está para além de minha experiência, meu saber, minhas formas de receber e acomodar. Para Derrida (2004), só pode ser considerado um acontecimento aquilo que escapa, ou faz falhar, às formas de apropriação prévias. O acontecimento é, portanto, a surpresa absoluta, o risco do engano, o inantecipável, a singularidade pura e a falência do horizonte.

É a partir destas posições que Derrida introduz a ideia de que a decisão é pelo/por/a partir do outro. A resposta é em função do outro singular que propõe questionamentos impossíveis de serem saturados. O sujeito está exposto ao/pelo outro, em resposta ao outro. Não possui essência, fundamento ou origem, se constitui pela relação com aquilo que lhe escapa, é exterior e iminente, pelo que o interpela de modo singular e traumático.

O sujeito é sobredeterminado pelo *dever absoluto*, por responder, pela busca do cálculo e, simultaneamente, pela decisão ante ao questionamento sobre o que lhe foge, que não conhece, mas que precisa, na contingência e precipitação, assumir e, assim, se responsabilizar diante do indecidível, do incalculável e do emergente desconhecido. A condição para decidir, segundo Derrida (2010), é exatamente não saber tudo e sobre tudo. É quando a decisão está para além do saber, não depende dele. Essa falta de fundamento e de conhecimento, de consciência, de centro marca o ‘eu’ na perspectiva derridiana, a



subjetividade no porvir, o sujeito via aneconomia, o sujeito que não retorna a si, que não cessa a traição e a heresia de si.

Argumento que a apropriação da teoria do discurso se estabelece na perspectiva de pensar a subjetividade como em relação a um ‘para além’, como adiamento, como se precipitando pela alteridade. Este ‘para além’ que impossibilita o acabamento do ‘eu’, das articulações, do fim da política, ao mesmo tempo auxilia a não operar com a projeção de um horizonte, mas, ao invés disso, a ter em foco que o que se faz é um trabalho contínuo de articulação com vistas à hegemonização de um dado horizonte particular.

O ‘para além’ se coloca como aquilo que escapa e é da ordem do desconhecimento, aquilo que é outro a mim e que, pelo estranhamento que me causa, pela impossibilidade de deter seus próximos passos/movimentos para a precaução, impõe à identificação/subjetivação pela via da contingência. A exclusão e o antagonismo, em Laclau (2011), são as marcas da produção de sujeitos coletivos, são momentos/processos da política. Esses momentos não cessam e são continuamente traídos e rasurados pelas diferenças que, ao se equivalerem em função de dada outra diferença interpretada como ameaça, se articulam, não por estarem fundamentadas em um terreno homogêneo, mas em oposição a um outro que se lhes coloca como força opressora, como ameaça. A partir desses marcadores, considero o aprofundamento da perspectiva derridiana, sobre alteridade/subjetividade, especificamente, como potente na discussão sobre este ‘para além’, a que se refere Laclau, o que penso poder ser (re)pensado em Derrida como o todo outro que irrompe e interpela a identidade, aquilo que não se conhece e é uma ameaça iminente.

O temor que mobiliza a identidade ao cálculo, a própria ideia de cálculo colocada pelo filósofo, aproxima-se a meu ver, aqui, do que Laclau propõe ser a tentativa de fechamento da articulação, do discurso, da significação da cadeia, da subjetividade. Esta tentativa não alcança jamais seu êxito, uma vez que sempre há instabilidade, sempre há sentidos que escapam na articulação e fundam novas articulações, sempre há antagonismo ao que nunca possui centro, nunca há estabilidade, ainda que, como argumenta Laclau (2011), haja ocasiões em que se creia nisso.

Isso, todo outro que é todo outro, pensado em Derrida (2006a) como o que leva a identidade ao tremor, à apreensão contínua por não conseguir prever o devir, por não conseguir se defender disso que é urgente e traumático, que invoca a identidade a responder, pode ser compreendido como o que Laclau chama de ameaça, que leva a constituição da subjetividade política, que impede, dado o seu caráter desconhecido, à plenitude do sujeito.

Insiro que o que ameaça a identidade em Laclau e que a leva à exclusão (de si/do outro), à oposição, ou seja, a agir, decidir, é o desconhecido que lhe coloca em risco, que lhe faz supor o trauma. Que, pela incapacidade que tem em agir frente ao que se desconhece e é emergente, e questionador; que quer que se dê conta de algo que não se detém, coloca à responsabilização pelo que já está/é decorrente de outras decisões não-calculadas. A decisão que marca a subjetivação é considerada por Laclau como o momento da articulação política. É quando não há uma racionalização por parte de determinado ator político em se envolver em dadas lutas.

Em Laclau (2011), focado no dinamismo da política, das articulações e na impossibilidade de seu fechamento, decide-se ante a ameaça (o que não conheço e que interpreto como opressivo); envolve-se em algo desconhecido (a cadeia de equivalência) que se interpreta/supõe ser uma possibilidade de intervenção, de influência sobre determinada questão, sem saber sobre o devir da política, sem controlar as sucessões dessas decisões, um contexto (DERRIDA, 1991a). Em Derrida (2006a), preocupado com a vida, o tremor, a tentativa de cálculo (o segundo sim), são os intentos denegatórios sobre o que não se pode controlar, a alteridade radical que irrompe e questiona, que ocasiona, de algum modo insondável, a decisão, a subjetivação.

Dessa forma, penso que o movimento de denegação e caos, em Derrida, podem ser aspectos de significativa relevância a serem considerados no pensamento laclauniano sobre a política, aqui traduzido para a política de currículo. Sobre o que se projeta como educação (e ser educado), sobre o que se quer com a defesa desta ou daquela forma de conceber o mundo, ou ainda, em oposição a quem se defende determinada escola, aluno, sociedade, me defendo. Potencializa o olhar sobre uma perspectiva de currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, como produção cultural, decorrente das articulações com que nos envolvemos, com o que se faz na fronteira, nos limites da textualização da política. É ter em vista que a tradução é a possibilidade que se tem de intervir em dada questão, de negociar com o outro, é a única forma de ler aquilo que não se conhece (a partir do idioma próprio), aquilo a que se pode temer em suas possibilidades agressivas, porque não calculadas, porque surpreendentes.

Denegação e caos, exclusão e antagonismo, nesse caso, podem ser pensados como movimentos que matizam a subjetivação pela alteridade, a falta de uma consciência ou previsão sobre os rumos da política, sobre o devir das articulações. O que se pode fazer é se doar ao envolvimento, é decidir, é tentar racionalizar o que não possui razão. É tentar dar conta daquilo sobre o que não se tem (nunca se teve) controle. É tremer, articular e decidir

frente a esse todo outro/ameaça que traz o movimento, que é único/me faz único, que desordena, que acontece, que me (faz) acontece(r).

### **3.2. Eu, outro, texto**

Pautado no entrelaçamento dessas discussões teóricas e estratégicas, argumento que se a subjetividade disciplinar da Geografia aqui é pensada como acontecimento, resposta a um chamado daquilo (outro) que lhe impele ao envolvimento, à responsabilização sobre o que não conhece, ela não pode racionalizar. Se a perspectiva de subjetividade em questão se volta à ideia de que esta se constitui na resposta, na articulação em função das respostas que quer poder dar, não há possibilidade, então, de fixá-la como responsável absoluta pelos envolvimento e compromissos gerados a partir das intervenções feitas na relação com o campo discursivo da Geografia, do ensino médio, da política curricular.

Embora tenha em conta que a disseminação latente da textualização da política colabora, através de um trabalho próprio, para que, inclusive, esta análise já possa se indispor à explicação do todo, considero, mesmo assim, em todo o esforço que uma ideia de análise possa implicar, que só há possibilidades de produzir traduções sobre momentos da política, sobre ocasiões, apreensões miméticas da política curricular. Refiro-me ao modo como interpreto os elementos trazidos nesta análise e, simultaneamente, ao modo como a política curricular para o ensino médio é interpretada pelas identificações envolvidas na relação com o campo do ensino de Geografia.

A partir desta posição, atento para os elementos compreendidos por esta análise na investigação sobre a produção das políticas de currículo para Geografia no nível médio. Tais elementos são: os textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, (BRASIL, 1999) e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM, (BRASIL, 2006) e os textos das entrevistas realizadas com consultores envolvidos na produção da referida política.

Aqui estes elementos empíricos não são pensados como expressões plenas sobre a verdade da política curricular, como capazes de trazer o desvelamento sobre os meandros de uma política orientada. Ao contrário, proponho que sua interpretação se dê por intermédio da concepção de textualização discutida anteriormente, a partir de leituras da teoria do discurso e da desconstrução. Desta forma, a análise de tal material se constitui em um olhar interessado em plasmar o texto curricular timbrado como oficial, os textos em que se desenvolvem as entrevistas com as lideranças que atuaram na produção desta política e as discussões

acionadas no campo do pensamento geográfico, que tendem estofar o segundo sim derridiano desta subjetivação política da Geografia.

Trabalhar com este olhar implica pensar a produção da política como se desdobrando em diferentes espaço-temporalidades de produção cultural. Mais do que isso, argumento que a textualização da política se trama nas (buscas por) respostas, em tentativas de controle e defesas provisórias de visões de mundo, de Geografia, de ensino médio. São produções (de sentidos) tramadas, desencadeadas, enxertos possíveis, em ocasiões contextuais, em que só se precisa (é necessário e fundamental) responder àquilo que é outro, estranho, interpretado como ameaçador (porque desconhecido!) e que, imperiosamente, coloca determinada perspectiva identitária em questão.

A textualização da política é, aqui, pensada como conjunto de respostas (não racionais) dadas, buscas por racionalização daquilo que não se conhece em absoluto. E, nesses entremeios interpretativos, nos quais todo empenho é colocado em função da precaução, da territorialização de uma verdade, todo intento colonizador falha ante a busca pela saturação da política, pela defesa dos redutos entendidos como próprios, pelo estancamento das verdades que não cessam, desmentindo, portanto, outras.

Com a construção de um possível cenário em que não há simetria entre eu e o outro, não há territórios demarcados ou aliados fixos, não há, portanto, uma verdade permanente. Há só a incerteza e a possibilidade de produzir sentidos por meio da opacidade da linguagem. Uma *fé* de estar fazendo algo em favor (de uma bandeira, grupo, disciplina, visão de educação etc.), aqui e agora, na atualidade e emergência da resposta ao outro. Contexto construído pela heteronomia, contexto ao qual não se pode voltar. Interpretação de uma ideia de contexto à qual se pode referir, fazer menção, construir uma história retroativa a partir dela, se pode tentar justificar novos sentidos, já e irremediavelmente, na edificação de outros contextos, sobre os quais, em outro momento político, só se poderá também referir.

Considero esta agitação, este revolvimento, como a tentativa contínua de racionalizar sobre o que fora desencadeado e que agora se impõe como questão e invoca à subjetividade. Ressalto que, de forma alguma, tal consideração deve ser pensada como uma perspectiva de orientação histórica, mas como uma forma de estar na política, de justificar as decisões tomadas a partir de uma construção presente de dada história. Além disso, a ideia de história é tida como uma interpretação oportunizada pela interpelação do outro na contingência. A identificação/identidade, então, revolve o que é possível para justificar, responder, lograr, estabilizar o caos, permanecer na política, na vida.

O desenho em acabamento que proponho, como estratégia de abordagem ou interpretação dos textos, se aproxima das discussões de Lopes (2011) e Oliveira (2011a) quanto à necessidade de abandonarmos uma visão metodológica rígida ou universal para a compreensão de problemáticas singulares de pesquisa. A ideia de uma metodologia como etapa específica no trabalho investigativo, passível de ser dissociada de um aparato teórico, não é pensada como movimento proveitoso em um terreno no qual a pesquisa abre mão de concepções apriorísticas em seu desenvolvimento. Concordo também com Glynos e Howarth (2007) em sua ideia de que não é interessante a utilização de metodologias e teorias pré-estabelecidas, nas quais o objeto de pesquisa tem de ser coagido para caber na estrutura investigativa. Não deve haver, segundo os autores, teoria e metodologia antes do objeto, mas sim uma “estratégia de pesquisa” pautada na indissociabilidade entre teoria e método, e que deve se consolidar a partir da empiria: uma estratégia ajustada, produzida na relação com a/para a problemática em análise (OLIVEIRA, 2011a).

Apoiado em Lopes (2011), argumento que o foco de investigação está voltado para as demandas curriculares articuladas discursivamente na política em análise. Segundo a autora, no âmbito da política, demandas curriculares de diferentes grupos articuladas em um discurso podem ser pensadas como momentos produzidos na política. Tais demandas em negociação, em função do próprio processo articulatório, perdem seus sentidos particulares, hibridizando-se no campo discursivo. A construção dos discursos, nesse caso, é pensada como um movimento incessante de hibridização de sentidos que, simultaneamente, pela dinamização de metáforas e metonímias, possibilitam a produção de novos sentidos para os significantes e vice-versa, ressaltando as lógicas da diferença e da equivalência.

Para Laclau (2005), uma demanda social se constitui a partir de solicitações, aspirações e expectativas de grupos sociais. São reclames que, caso não atendidos, podem se tornar reivindicações por meio das quais diferenças se envolvem em uma luta. Lopes (2011) argumenta que é a partir da definição das demandas na política que os grupos relacionados com ela são definidos. Daí a importância de um olhar que não se paute em critérios de essencialização das identificações operantes na política, uma vez que antes da luta não é possível definir seus participantes, as significações. Por estes motivos, Lopes (2011) atenta para as demandas como via de compreensão da constituição das subjetividades tramadas na política. Tais subjetividades, segundo a autora, se precipitam por intermédio do modo como suas demandas são incorporadas na prática articulatória.

Segundo Lopes (2011), no que diz respeito à pesquisa em políticas de currículo, interessa pensar as demandas curriculares como marcadas, também, por determinadas

tradições. A leitura de tradição aqui apropriada se baseia na discussão de Mouffe (1996), para quem a tradição é interpretada como inserção histórica em discursos específicos, sempre sujeitos à tradução. De modo algum, deve ser pensada como tradicionalismos capazes de fixar a luta política e/ou a posição de seus agentes. Em concordância com a autora, Lopes (2011) pontua que os grupos políticos tendem a se sustentar no reconhecimento que seus entes estabelecem através de tradições que julgam ter em comum.

Estas tradições, em Lopes (2011), são vistas como elementos que também condicionam formas de interpretar, motivam intenções, justificam o engajamento, mas, de forma alguma, são determinantes na decisão política. As tradições, a história, são entendidas como sujeitas a diferentes interpretações, são produções de sentidos, são reconstruídas na atualidade das articulações produzidas na contingência. Penso tais tradições como tentativas contemporâneas de criação de um passado que possa dar legitimidade às textualizações, identificações, envolvimento, um meio de responder sobre si agora, logo, histórias e tradições retroativas.

Nesse sentido, acrescento que a consideração de leituras históricas ou tradicionais não deve ser vista como elemento comum aos integrantes do povo disciplinar da Geografia, mas como forma de também negociar com o significante, de permanecer na unidade do significante. Mesmo atentando para a ideia de tradição, julgo importante colocá-la como meio pelo qual também se sustenta o próprio envolvimento na política. Assim, por exemplo, o revolvimento de supostas histórias e leituras do pensamento geográfico e das concepções que dizemos geográficas, como significantes, são formas de introduzir sentidos na política, de construir argumentos e responder ao outro, com todo o endividamento imprevisível que se pode contrair em função do que é possível nesta perspectiva política: responder na contingência, se identificar na relação com a alteridade. Os termos pelos quais se menciona determinada marca tradicional nada mais são, portanto, do que buscas pela racionalização da decisão tomada, por justificar um fazer na supressão de outro.

Se com Laclau (2005) é possível considerar que, mesmo estando em uma cadeia de equivalências, as diferenças não cessam a produção de sentidos, mas estão sustentando e degradando a equivalência na qual julgam se encontrar, já se pode concordar que a negociação com o significante, a tradução como produção original, é um fazer que garante a falta de acesso a qualquer espaço comum e transparente. Noutras palavras, é pontuar que embora sejam consideradas as marcas tradicionais, estas também são traduções de outros significantes, são produções de sentidos sobre o significante tradição, ou que quer que se esteja chamando de tradicional, geográfico, curricular, educacional.

Desta forma, penso o contexto das políticas de currículo para o ensino de Geografia no nível médio como o espaço-tempo de tentativa, de sensação de consenso, de equivalência entre diferenças que, de alguma forma se opõem a algo entendido como ameaçador. O contexto como ocasião equivalencial, de aspiração simétrica, mas com dinamização diferencial. Igualmente, argumento que o que faço é uma apreensão, que consiste na **menção** ao que considero ser o contexto em que as diferenças envolvidas com o campo da Geografia se articularam em cadeia. Argumentar que o que faço é (já estando em outro contexto) uma referência ao que julgo ser uma cadeia equivalencial é, desde já, interpor nesta abordagem um anteparo ao risco de assumir a compreensão de um momento equivalencial como estágio posterior, sucessor, ou mesmo final à articulação de demandas diferenciais.

Pautado em Laclau (2005), pondero que consiste em tarefa complexa a compreensão das equivalências provisórias entre diferenças insatisfeitas. Tal complexidade se instala, a meu ver, na expectativa conclusiva a que se pode basear a reflexão sobre uma cadeia de equivalência como consolidação, ainda que volátil, de uma construção subjetiva, um povo. A problemática então, segundo Laclau (2005), pode se colocar no fato de que a relação diferencial, no contexto do que se pensa uma cadeia de equivalência, é conflituosa e necessária à própria sustentação articulatória. É ter em vista que o contexto equivalencial é mantido fragilmente por diferenças que, em uma ocasião específica, se articulam na tradução de determinado significante como inimigo bloqueio ou impeditivo à sua própria constituição.

Como já referido anteriormente, os temores, os riscos, as ameaças, o todo outro interpretado como inimigo, como uma asserção contextual, é um nome, cuja significação última é uma promessa dada por cada diferença a ele oposta. Por este prisma, a determinação do eu (*moi*) da subjetividade, do povo da Geografia, se constitui em um provisório centro conferido pela hegemonia de uma diferença articulada à cadeia. Como esta diferença hegemônica é significada contextualmente e em função da contingência, não possui uma significação última, assim como ocorre com o significante considerado inimigo.

Nesse sentido, Laclau (2011) nos chama atenção para a impossibilidade de definição nítida de fronteiras entre eu e o outro, haja vista que as irregularidades motivadoras da política (contingência, precariedade, provisoriedade, textualização, dentre outras possíveis) suspendem possíveis intentos organizadores e limitantes. Mantendo-me alinhado à discussão sobre as relações conflituosas entre diferença e equivalência, penso ser importante ter em mente a potência de movimentos articulatórios diferenciais em atuar como fluxos de sentidos que intersectam os significantes da política, rasurando fronteiras, e sustentando sondáveis

outras equivalências. Sentidos de lá e cá, meus e do(s) outro(s), podendo estar em toda parte, articulados em outras cadeias.

Estrategicamente, no entanto, faço escolhas, delinheiro equivalências como demandas articuladas na relação com um nome e opto por pensar, no cenário de caos dos fluxos diferenciais, as denegações, as tentativas de estabilização do conflito com o outro, que, por aqui, nada mais são do que momentos da política, tentativas de consenso (MOUFFE, 1996). Porque a equivalência deixa de ser a todo tempo, as denegações só se dão porque há caos, o consenso só é buscado porque há assimetria. É a estes momentos da política, às equivalências que considero serem possíveis na relação com a Geografia, que me volto agora.



## **CAPÍTULO 4. MOMENTOS, RESPOSTAS E CONTEXTOS**

### **4.1. Momentos da política, momentos de resposta**

Por considerar a história utilizada como construção retroativa às decisões tomadas, como via de justificação dos envolvimento, atento para elementos que julgo serem marcadores da política de currículo em discussão. Para isto, focalizo as decisões que balizam os movimentos de resposta que produziram sentidos de motivação à cadeia equivalencial em que se constituiu a produção de tais textualizações da política, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, (BRASIL, 1999) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM, (BRASIL, 2006). Busco situar as cadeias relacionadas à política de currículo para Geografia, acenando para os textos dos PCNEM (BRASIL, 1999) e OCNEM (BRASIL, 2006), bem como às decisões que penso estarem articuladas neste momento da política.

Se por um lado, considero os textos com o timbre oficial como marcadores de grande impacto para o estudo das políticas de currículo no nível médio, por outro, pondero serem momentos de grande destaque para as decisões tomadas em relação a tais políticas. Momentos de resposta àquilo que ameaça e, por conseguinte, são geradores de novos compromissos e questionamentos. Questionamentos assumidos/interpretados/traduzidos nas cadeias equivalenciais em que se consolidam tais ocasiões políticas. São respostas que não cessam o tremor sobre a possibilidade do acontecimento, sobre aquilo que impõe ao inacabamento, que assinala à falta constitutiva do sujeito da política.

Pautado nesta leitura, destaco o discurso de integração curricular como uma decisão da política, como uma resposta ao outro. A sustentação deste significante, tendencialmente vazio, se dá por intermédio das distintas cadeias tramadas, intersectadas, com a/na política de currículo para o ensino médio. Desdobra-se em uma extensa cadeia de equivalência, um amplo significante cujos limites são dados por significantes flutuantes que, ainda que possam produzir sentidos diretos (LACLAU, 2005), não têm sua significação estancada, mas são disputados por diferentes cadeias (subjettivações) envolvidas na política. Estas cadeias, nesta investigação e em função da estratégia de análise (com suas escolhas e enfoques), podem ser pensadas como subjettivações de diferentes povos, constituídos na relação com as disciplinas ou não, e que disputam a significação dos termos da política, das vias de sustentação, por intermédio de traduções contínuas, condições de acesso e operação na política.

Focalizo, então, as equivalências, as tentativas de estabilização construídas na negociação dos PCNEM (BRASIL, 1999) e OCNEM (BRASIL, 2006), por entendê-las como produtoras de respostas e questionamentos para as diferenças articuladas na política. Importa situar esta política como não se desenvolvendo somente por meio da difusão de documentos nomeadamente curriculares. As disputas discursivas travadas não só em tais textos, mas em toda a textualização da política de currículo, diferentes espaços-tempos contextuais de produção de sentidos, constituem a arena de negociação com a ideia de mudança, de reforma, qualidade ou inovação. Igualmente, argumento que apesar de fixados provisoriamente em diferentes governos, respectivamente os de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luís Inácio Lula da Silva (Lula), os textos mantêm características similares, como é o caso do discurso de integração curricular. Em concordância com Lopes (2011), e também com a costura teórico-estratégica aqui adotada, penso não ser suficiente a leitura de que há um projeto econômico global capaz de manter tais traços nas políticas.

Esta concepção nos reenviaria a uma perspectiva estrutural, de determinação da economia sobre a cultura, do Estado sobre a educação. Ao invés disso, atribuo às identificações envolvidas na política à permanência, ainda que já traduzidas noutra contexto, de determinadas marcas curriculares, como, por exemplo, os discursos disciplinar e de integração curricular. Nesse caso, não é interessante atribuir à determinação da política aos grupos disciplinares, fazendo um trabalho de inversão da responsabilidade, mas considerar que diferenças, discursos, sentidos em negociação, hegemonomizam significantes na produção política. É dizer que, dentre tantas demandas diferenciais envolvidas nas articulações dos PCNEM e das OCNEM, algumas são expulsas, outras privilegiadas. Este modo de pensar os referidos textos me possibilita conjecturá-los como contextos, momentos da política de currículo para o nível médio.

Um possível delineamento de tais ocasiões estaria em pensá-las como textualização, como aglutinação de diferentes demandas, identificações, significantes, espaços-tempos pelos quais circulam muitos fluxos de sentidos. Argumento que, ante a toda pulsão hegemônica, está, também, a vontade de sobreviver nesse abrasivo ambiente das articulações políticas. Esta posição permite o desconforto do não saber sobre os próximos passos da política, sobre o que será das diferenças nela atuantes. É essa visão que fratura um possível olhar conspiratório, coeso, sobre os envoltimentos políticos, remetendo à leitura de que as significações não são da ordem de uma consciência absoluta e que, no universo da política, a luta é travada não necessariamente em nome do todo, mas em nome de algo, uma particularidade, que se julga fundamental para aplacar a instabilidade, denegar o caos a que a política expõe as diferenças.

Dentre tantos termos envolvidos, tantos compromissos que querem se tornar agenda política, a disputa pela significação de um, haja vista sua virtual possibilidade de interação com os demais, é uma via de acesso às demandas tramadas na política.

Atentar para a capacidade oceânica, se não infinita, de todas as demandas articuladas na política para o Ensino Médio é algo alheio às preocupações deste trabalho. Por esta razão, o violento corte realizado na análise da empiria aqui privilegiada se concentra na tradução da política de integração curricular para o Ensino Médio, produzida pelo povo disciplinar de Geografia. Com esta preocupação de pensar a relação entre os discursos de integração com os discursos disciplinares, focalizo os textos selecionados, tendo em vista chamar a atenção para os movimentos que, simultaneamente, desenham a proposta de integração curricular como resposta a uma visão de educação antiquada, descontextual e fragmentada.

Em consonância com o modo como venho discutindo a textualização da política, pontuo o texto dos PCNEM e das OCNEM como espaços-tempos, momentos de apreensão das equivalências nas quais diferentes demandas estão articuladas em função de algo conjecturado como ameaçador, uma oposição. Dentre tais equivalências, me interessa a perspectiva de integração curricular como ampla cadeia de identificação de diferenças articuladas na política, como diferença hegemônica, como significante provisoriamente catalisador dos sentidos diferenciais que se solidarizam na ideia de inovação do Ensino Médio.

Por conceber que a motivação constitutiva da subjetividade política é a alteridade, a presença de um outro desconhecido, tomo como possível ancoragem para a leitura dos textos o modo como são produzidas as justificativas, as respostas à interação na política, as buscas pela racionalização aos envolvimentos na política. Tais produções, a meu ver, acenam às decisões que marcam as subjetivações. Penso os significantes considerados externos, expulsos, negados, significados como oposição à construção da cadeia, como sintomas do que motiva uma gama diferencial a se articular contra algo, embora, como já mencionado, esse algo seja uma leitura particular para cada diferença. Desta forma, atento para os sentidos colocados como justificativas à elaboração dos PCNEM e OCNEM como oportunidade de aproximação ao fenômeno articulatório e, portanto, às subjetivações precipitadas na política.

Ao longo dos textos que embasam a produção dos PCNEM (BRASIL, 1999; 2000), argumenta-se, como conjectura contextual à sua elaboração, sobre ideias como a de que nas últimas décadas, frente à aceleração e complexidade do fenômeno da globalização, instalou-se a necessidade da coordenação de parâmetros curriculares, como alinhamento ou resposta a movimentos reformadores em curso em diferentes países do mundo ocidental. São

justificativas amplas, colocadas como questionamentos que impelem à identificação a responder: a mudança percebida na sociedade brasileira e na comunidade internacional; o veemente avanço tecnológico, característico à terceira revolução industrial; as mudanças na matriz produtiva; o estabelecimento da democracia; a importância de o Brasil reformular sua estrutura curricular, para adequar a educação ao competitivo padrão dos países desenvolvidos. Este posicionamento pode ser considerado no trecho em que se define que

(...) Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (BRASIL, 2000, p.6)

Em possíveis respostas a tais alterações, importa destacar, como em um desenho negativo ao que se julga como a melhor proposição/resposta, os problemas entendidos como espaço comum à escolarização básica, em sua relação com as mencionadas necessidades atuais da sociedade. No caso do Ensino Médio, é colocada em destaque sua incumbência por uma conclusão da educação básica, o momento de consolidação das finalidades da educação comum, “a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade” (BRASIL, 2000, p.10), de inclusão social dos jovens na vida adulta, de preparação para um mundo com novas exigências, para uma sociedade tecnológica.

Frente a estas exigências, são colocados em circulação sentidos que julgo serem capazes de desenhar a escola atual como dissonante frente às exigências da sociedade. Em relação a essa afirmação, argumento que a própria perspectiva orientadora do novo Ensino Médio (BRASIL, 2000) já insere a visão de que é necessária a superação de um modelo de educação que não condiz com o desenvolvimento socioeconômico e tecnológico, como no trecho em que se pondera, em relação à escola em funcionamento, que o ensino que se tem é

(...) descontextualizado, compartimentado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 2000, p.4)

O que, argumento, já mobiliza sentidos como o de que a perspectiva curricular atual, discussão central no contexto da reforma, está vinculada ao que é antiquado, ao que é incapaz de tornar os indivíduos hábeis a lidar com o que é entendido como o mundo de hoje. A competência para a sociedade contemporânea, ao longo do texto comum, se consolida como negação do currículo fragmentado, tradicional, disciplinar e excludente. Por esta via de construção de um problema à educação, à própria reforma do Ensino Médio, é que penso se

expandir a cadeia equivalencial dos PCNEM, através da criação de justificativas à elaboração de uma nova proposta, como em:

Não se pode mais postergar a intervenção no Ensino Médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão. Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar. (BRASIL, 2000, p.12)

A educação atual, como ameaça, passa a ser vinculada também com processos de exclusão, que se dariam por intermédio de mecanismos considerados tradicionais e capazes de engessar a produção de conhecimento, mantendo-o desintegrado, quando se coloca o contrário como inovação, como horizonte à satisfação dos anseios sociais pela competência, inclusão e integração dos conhecimentos sobre o mundo. A partir destas noções, considerando um atual contexto de funcionamento da educação básica, são construídas, como urgências, propostas de intervenção na matriz curricular. Tais propostas se constituem em resposta ao que é desenhado como educação tradicional.

Tais reformas demonstram latente preocupação com um ensino mais integrado, mais articulado com o desenvolvimento das mudanças tecnológicas e para “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”, como proposto pelo Art. 35 da LDB (BRASIL, 1996), visando à formação de trabalhadores com qualificação para manutenção e inovação do padrão tecnológico de produção vigente, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º). Tem-se a elaboração de documentos curriculares nacionais, mantendo maior estreitamento das relações entre o nível médio, o trabalho e o emprego. É nesse cenário, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que são difundidos os PCNEM (BRASIL, 1999; 2000).

Como forma de responder às supostas urgências educacionais, o texto dos parâmetros apresenta como eixo principal a reorganização curricular focalizada pela ideia de integração, baseada, por sua vez, na interdisciplinaridade e contextualização, competências e tecnologias. Com base nesses elementos, o documento aponta à construção de um ensino entendido como mais amplo, flexível e polivalente, propondo uma organização do currículo em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, agrupando disciplinas pensadas como próximas, em termos de problemáticas e metodologias, e que supostamente se intercomunicam.

Nos PCNEM (BRASIL, 1999; 2000), a interdisciplinaridade é amparada pela afirmação de que existem contornos frágeis e pouco nítidos entre as disciplinas, os quais poderiam beneficiar o diálogo e o intercâmbio entre as mesmas. A centralidade da proposta de integração curricular tende a ser associada ao entendimento de que, no contexto do paradigma pós-fordista, existe a demanda por uma formação baseada nas habilidades e competências mais complexas e superiores, que seriam mais facilmente desenvolvidas em uma perspectiva integrada/interdisciplinar. Trata-se de sentidos voltados às exigências sociais entendidas como contemporâneas. Exigências que admitem uma perspectiva inovadora ao serem associadas às novas tecnologias e às novas formas de conhecimento.

É considerado que o mundo produtivo se humanizou por meio dessas novas demandas do desenvolvimento técnico-científico. Assim, não é mais necessário um ensino conformista para um trabalho restrito e assinalado por normas de obediência a uma disciplina profissional, mas um ensino em sintonia com competências criativas:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir como o que se espera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo (BRASIL, 1999, p. 25).

Na busca por uma sintonia com o que se pensa serem as finalidades do atual mundo produtivo, num contexto globalizado, é desenhada uma nova imagem para o ensino médio por meio das mudanças na forma de organização curricular. Através da afirmativa de que o mundo mudou, disseminam-se sentidos de que a educação precisa mudar para se adequar às mudanças globais. Nesse caso, o rumo de tais mudanças é entendido como implacável e, assim, faz-se menos importante seu questionamento. Tal leitura é ressaltada por Lopes e Lopez (2006, p. 9), ao colocarem que “com a nova organização espera-se ser possível dar conta da formação de competências mais complexas em um sujeito onicompetente: produtivo, eficiente, polivalente, pró-ativo, assertivo, disponível à compreensão de outras culturas”.

Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e da prática social. Há, portanto, a necessidade de se romper com modelos tradicionais para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio (BRASIL, 1999, p. 20-21).

Ainda nesse sentido, pondera-se que pelo fato de a produção do conhecimento ser cada vez mais integrada, uma nova organização curricular se volta ao controle dos conteúdos,

visando à “seleção e à integração dos que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social” (BRASIL, 1999, p. 38). É enfatizado que não se procura suprimir conteúdos específicos, mas inseri-los em “um processo global com várias dimensões articuladas” (BRASIL, 1999, p. 38). Nessa perspectiva, os indivíduos precisam ser preparados para atuar profissionalmente nesse novo modo de produzir conhecimento. Ainda cabe ressaltar que tais orientações aproximam-se das diretrizes da UNESCO para a educação no século XXI, definidas na conferência de Jomtien (DELORS, 2001). Ao discutir sobre o “aprender a conhecer” (um dos quatro pilares para a educação), também introduzido no texto das OCNEM, o relatório da UNESCO defende que:

(...) em nível de ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo.

Contudo, como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil conhecer tudo e, depois do ensino básico, a omnidisciplinaridade é um engodo. A especialização, porém, mesmo para futuros pesquisadores, não deve excluir a cultura geral. [...] A cultura geral, enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos, permite, antes de tudo, comunicar-se. Fechado em sua própria ciência o especialista corre o risco de desinteressar-se pelo que fazem os outros. Sentirá dificuldade em cooperar, quaisquer que sejam as circunstâncias. Por outro lado, a formação cultural, cimento da sociedade no tempo e no espaço, implica a abertura a outros campos do conhecimento e, deste modo, podem operar-se fecundas sinergias entre as disciplinas. Especialmente em matéria de pesquisa, determinados avanços dão-se nos pontos de interseção das diversas áreas disciplinares (DELORS, 2001, p. 91-92).

Em relação ao hibridismo da proposta, importa ressaltar o enfoque científico ao qual se aproximam as perspectivas de mudanças na educação, ao defender, por exemplo, a visão integrada por meio da alusão à produção do conhecimento científico. O foco da argumentação, em prol da integração, reside na defesa de um sujeito capaz de dialogar com diferentes campos, habilitando-se para contribuir no processo de construção do conhecimento e da tecnologia, os quais, na atualidade, exigiriam tal cooperação. Além disso, a abordagem a textos de órgãos multilaterais, discussões de grande repercussão, pode ser vista aqui como forma de conferir maior densidade à proposta curricular, ao relacioná-la a questões de grande vulto e, assim, conectar a discussão a problemáticas supostamente universais em termos de reflexão sobre o mundo atual e a educação em nível global.

Interessa ressaltar que o documento dos Parâmetros Curriculares, assim como o das Orientações, mesmo não tendo sido uma produção exclusiva do Estado e/ou de quem os assina, é pensado como mecanismo legitimador da intenção governamental para o Ensino Médio, além de se configurar num discurso que projeta identidades pedagógicas, e aspira nortear a produção do conhecimento. Tal leitura, justamente pela consideração da dimensão

política de tais espaços-tempos já permite enfatizá-los como contextos de disputa pela hegemonia.

No caso das Orientações Curriculares Nacionais, publicadas em 2006, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, a proposta se justifica como uma forma de ampliação e avanço das discussões iniciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006). O documento pretende elucidar pontos dos PCNEM, retomar as discussões e, principalmente, desenvolver de modo mais detalhado indicações sobre alternativas pedagógicas e didáticas para a organização do trabalho docente, visando atender às necessidades das escolas e dos professores para a consolidação do currículo do nível médio (BRASIL, 2006).

Em suposto movimento de continuidade com a perspectiva de integração curricular dos PCNEM, no texto das OCNEM, são propostos elementos organizadores entendidos como capazes de integrar o currículo. Tais elementos seriam, em princípio, competências, tecnologias, interdisciplinaridade e contextualização. Vale ressaltar que se insere na proposta, como vinculação à perspectiva de mudanças no ensino como conexão às demandas do mundo atual, o enfoque da integração curricular, principalmente por meio da interdisciplinaridade e contextualização, como via de ruptura com uma visão de currículo organizado em “disciplinas estanques” (BRASIL 2006, p.7).

Em relação aos PCNEM, durante o texto das OCNEM coloca-se como preocupação a ideia de que o docente de Geografia também deve ser pensado como um elemento integrador do currículo. Esta perspectiva se sustenta na argumentação de que, embora esteja suposto certo alinhamento com o texto dos PCNEM, é necessária a oferta de alternativas didáticas e pedagógicas aos professores de cada disciplina específica.

Mencionados estes trechos comuns a todas as disciplinas, dos PCNEM e das OCNEM, focalizo os textos específicos para a área de ciências humanas e, particularmente, para Geografia, tendo em vista as negociações estabelecidas entre um possível discurso disciplinar e o discurso do currículo integrado. Não por conceber que só no trecho que denomino como disciplinar haja sentidos de apoio às disciplinas, mas por entendê-lo como momento privilegiado às discussões disciplinares. Antes disso, ainda com foco no trecho comum dos documentos, reitero a perspectiva de integração curricular como possuidora de sentidos de resposta a uma visão de currículo disciplinar, em função de nessa cadeia, em princípio defensora de uma visão globalizada e integrada de ensino, ser o currículo disciplinar vinculado a uma suposta educação antiquada, estanque e, portanto, incapaz de cooperar para a formação de cidadãos no mundo atual.



Ao mesmo tempo, o texto se constitui em trechos disciplinares que, de algum modo, são encarregados de dar conta da proposta de integração curricular. Tais textos, nomeadamente disciplinares, como os de Geografia, negociam com o discurso de integração que, como tenho conjecturado, bem pode se aproximar de uma ameaça ao próprio currículo disciplinar e, por conseguinte, ao campo de conhecimento da Geografia. Pensar por estes traços possibilita a reflexão sobre o antagonismo entre diferentes cadeias que disputam a significação da política, a colonização do outro, a estabilização da instabilidade agressiva das articulações.

Tal cenário é aprofundado quando da retomada da ideia de que tais momentos da política, contextos precários, se sustentam em diferenças constituídas na relação com um nome, traduzido diferencialmente pelas demandas enlaçadas na política. Pondero que no caso desta discussão, desta luta em particular, qual seja a entre a Geografia e a integração curricular, o significativo interdisciplinaridade acaba por ser este nome disputado e que, em função dessa própria disputa, de certa forma, viabiliza a (sensação de) flexão entre a defesa da integração curricular e a defesa da Geografia.

No entanto, tendo em vista as identificações/subjetivações, a diferença, o não essencialismo e, portanto, a incoerência das próprias articulações que não se dão pela atuação de filiações *a priori* da política, coloco como tensão simultânea a perspectiva de, na relação das referidas equivalências com o significativo interdisciplinaridade, haver fluxos geradores de conexões imprevistas, novas traduções, novas significações, assinalando a operação diferencial e a impossibilidade definitiva de identificar quem está onde; com quê visão determinada identificação concorda. É reforçar o povo, como equivalência (LACLAU, 2005; 2006; 2011), em detrimento da comunidade (GOODSON, 1985; 1993). Isto é dizer, a tradução como produção original é o que as diferenças articuladas na política performam contextualmente.

Penso que estas produções originais, as traduções, sustentam os próprios embates, o próprio antagonismo simultaneamente, apoiando e opondo-se aos discursos. O contrário disso seria supor transparência, coerência e, principalmente, conscientização de um sujeito sobre os devires da política, dos efeitos da produção de sentido. Portanto, se a decisão (subjetivação) se dá pela resposta a um todo outro interpretado como ameaça, e não há precisão *nisso* que é estranho, só se pode reunir tudo o que se pensa serem forças, argumentos, armas para, na contemporaneidade do questionamento, responder. Na resposta/decisão/subjetivação há expectativas de bônus e ônus quanto a possíveis desdobramentos. Há sacrifícios, privilégios, (re)construções históricas, para ser/se manter/continuar/garantir mínimos ou máximos. Com

estes indícios e questões em pauta, passo à análise dos textos específicos para Geografia, componentes dos textos para a Área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias.

#### **4.2. Integração, interdisciplinaridade e tradução: originalidades do povo**

No texto específico para a Área de Ciências Humanas (Geografia, Filosofia, História e Sociologia) dos PCNEM (BRASIL, 1999), é possível conceber a significação da interdisciplinaridade como característica própria às disciplinas que compõem a área. Para isto, a argumentação se sustenta na suposição de certa inclinação das disciplinas em operar conjuntamente na construção de um olhar integrado sobre os temas comumente tratados no campo das ciências humanas e sociais e, nesse sentido, são focalizados possíveis objetos comuns, tal como:

O trabalho e a produção, a organização e o convívio sociais, a construção do “eu” e do “outro” são temas clássicos e permanentes das Ciências Humanas e da Filosofia. Constituem objetos de conhecimentos de caráter histórico, geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico, psicológico e, sobretudo, filosófico. Já apontam, por sua própria natureza, uma organização interdisciplinar. (BRASIL, 1999, p. 9)

Nessa perspectiva, circulam sentidos como os de que as próprias disciplinas já se constituiriam em relação às outras, englobariam conhecimentos das demais disciplinas que operam na relação com temas aproximados, reiterando uma possível interdependência, integração, interdisciplinaridade

(...) Tanto a História quanto a Sociologia, por exemplo, englobam conhecimentos de Antropologia, Política, Direito e Economia. O mesmo acontece com a Geografia em relação à Economia e ainda com a Filosofia, que pode conter elementos de Psicologia, Política e Direito (...). (BRASIL, 1999, p.4)

Defendo que esta leitura “interdisciplinar” das disciplinas que compõem a Área de Ciências Humanas favorece uma visão focada no discurso do currículo integrado, buscando criar uma predisposição à concepção de integração entre as referidas disciplinas, embora, em outros contextos, tal interpretação possa ser vista como empobrecedora, como, por exemplo, nas discussões de Conti (1976) e Pontuschka *et al.* (2009). Nestas, a perspectiva integrada tende a ser aproximada à visão dos Estudos Sociais e, conseqüentemente, à visão de desvalorização dos conhecimentos específicos das disciplinas Geografia e História, remetendo ao período da ditadura (OLIVEIRA, 2011b).

Entretanto, na negociação com o significante interdisciplinaridade, circulam sentidos que podem dar base a uma visão interdisciplinar que se supõe como cara à Geografia, o que,

simultaneamente, possibilita a geração de flancos possíveis de apoio ao currículo disciplinar e privilégio a uma suposta definição geográfica (integrada) de seu objeto de estudos. O “espaço geográfico”, introduzido como sinalizador de uma perspectiva crítica do pensamento geográfico, é lido como possibilidade de alinhamento com as demandas de formação de indivíduos para o mundo atual. O espaço geográfico é pensado como:

(...) conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas), que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar. (BRASIL, p. 1999, p. 30)

Se por um lado há a definição de seu objeto específico, somada à ideia de que a Geografia é uma “ciência autônoma” (BRASIL, 1999, p.29), possibilitando a defesa de propriedades específicas do conhecimento geográfico em relação às demais disciplinas, por outro lado, é ponderada a ideia de que a “Geografia em si já é um saber interdisciplinar” (BRASIL, 1999, p. 31). No contexto da proposta de currículo integrado, as defesas da Geografia a enfatizam como um saber interdisciplinar característico, definindo-a como uma área em que a interdisciplinaridade se faz essencialmente presente. A partir dessa afirmação, ao apelar para a ideia de que o conhecimento geográfico é resultado de saberes diversos, são apropriadas discussões e reivindicações, em torno das quais o povo disciplinar de Geografia também se articula, como ao afirmar que é

No esforço de estabelecer uma unidade na diversidade, de se abrir a outras possibilidades mediante uma visão de conjunto, que a Geografia muito pode auxiliar para romper a fragmentação factual e descontextualizada (...). Nesse sentido, a Geografia pode articular-se de forma interdisciplinar com a Economia e a História, quando tratar das questões ligadas aos processos de formação da divisão internacional do trabalho e a formação dos blocos econômicos. Questões contemporâneas, tais como crise econômica, globalização do sistema financeiro, poder do Estado e sua relação com a economia e as novas resultantes espaciais das desigualdades sociais, podem ser tratadas pela Geografia em diálogo com a Economia e a Sociologia. A espacialização dos problemas ambientais e da biotecnologia favorece a interação com a Biologia, a Física, a Química, a Filosofia e, mais uma vez, a Economia. (Brasil, 1999, p. 32)

Uma vez concebida como ciência social, a Geografia assume a importância de “pensar o estabelecimento de relações através da interdependência, da conexão de fenômenos, numa ligação entre o sujeito humano e os objetos de seus interesses” (BRASIL, 1999, p.29). Retomando-se o enfoque interdisciplinar/integrado geográfico, é inserida como problemática ao conhecimento geográfico a possibilidade ou capacidade de compreender os fenômenos que justificam a integração curricular para a área por intermédio de temas como:

“(...) a globalização, uma nova ordem mundial com novos conflitos e tensões, a crise dos Estados-nação, a formação de blocos econômicos, a desterritorialização de muitos grupos

humanos, as questões ambientais que conferem novos significados à sociedade como um todo e em suas partes” (BRASIL, 1999, p.29-30)

Não só o conhecimento geográfico é dado como capaz de pensar as questões utilizadas como defesa à integração curricular, como ainda é matizado o seu caráter de integração de conhecimentos humanos e naturais ao atentar para questões ambientais. Opera, também, a ideia de que, no campo da Geografia, a interdisciplinaridade é vista como uma vantagem da disciplina.

Tendo historicamente observado um comportamento isolacionista, procura assumir hoje a interdisciplinaridade, admitindo que esta posição é profundamente enriquecedora. Conceitos como natureza e sociedade, por exemplo, se acham dilacerados entre várias disciplinas e necessitam de um esforço interdisciplinar para serem reconstruídos. (BRASIL, 1999, p.31-32)

Cabe enfatizar uma possível vinculação da ideia de interdisciplinaridade com a perspectiva de integração curricular em sua relação com a importância de um ensino integrado para o atual mundo globalizado, tal como discutido anteriormente a oposição possível ao currículo disciplinar como marca de uma educação tradicional. Esta perspectiva viabiliza conjecturar diferentes ligações de sentidos estabelecidas entre distintos momentos da política, na tensão entre o discurso do currículo integrado e o do currículo disciplinar.

Dentre as demandas, destaco a interpretação do conhecimento geográfico como capaz de responder aos questionamentos dirigidos às disciplinas quanto às suas possibilidades em lidar com o que se julga ser a atualidade da educação, a busca por uma consonância com as demandas do mundo globalizado. Deste modo, é possível interpretar a Geografia como atenta a tais problemas e, ainda, sugerir, como resposta à crítica às disciplinas, a habilitação da Geografia como campo produtor do conhecimento integrado. É possível inferir que, dentre outras oportunidades, há traduções possíveis de que a Geografia seja uma disciplina privilegiada no contexto de uma proposta de integração de conhecimentos, haja vista seu enfoque articulador do natural com o humano, logo uma visão interdisciplinar.

Com isso, pode-se, provisoriamente, desenhar um cenário em que o povo da Geografia, constituído nessa política, produz argumentos/traduções a partir do que se tem por pensamento geográfico. Argumentos que sustentam, buscam dar estofo, às suas respostas/subjetivações, quais sejam as respostas à ameaça do currículo integrado, que podem ser pensadas como questionadoras da validade do conhecimento disciplinar quanto a sua efetividade para uma visão inovadora de ensino. Esta visão poderia ser a da busca pela defesa e garantia de permanência do que se considera como Geografia, espaço de oportunidade, na política.

Nesse mesmo cenário, pode-se chamar a atenção, também, para a busca em significar a disciplina como capaz de catalisar os sentidos atribuídos à constituição da área de Ciências Humanas, uma vez que a leitura de Geografia, como ciência capaz de integrar os conhecimentos das humanidades e da natureza, já projetaria uma visão de disciplina hábil a absorver as demais componentes da área, podendo sinonimizar a própria área. Traduções em defesa do currículo disciplinar e da hegemonia do conhecimento geográfico, como resposta aos argumentos “da ameaça” às disciplinas, à Geografia, são sentidos que penso estarem articulados na constituição do povo disciplinar. Deste modo, podem operar sentidos em defesa das disciplinas, significando-as como capazes de pensar o mundo de modo integrado, a despeito de leituras opostas. Há a leitura de que a Geografia, em relação às demais disciplinas, se estabeleceria de modo privilegiado no âmbito de uma preocupação interdisciplinar. Estas leituras são possíveis se também vinculadas às argumentações de Aretha, para quem a Geografia

(...) é uma área super propícia a um trabalho interdisciplinar, (...) embora tenha um viés. Eu defendo que tem um olhar específico, o olhar da espacialidade. Mas como todos os fenômenos se manifestam espacialmente, são produzidos espacialmente, tem uma dimensão espacial, dependem de uma espacialidade, então, como tudo está ligado a isso, estudando a espacialidade, você estuda todos os temas. E a realidade é vista com todos os ângulos, ela só pode ser conhecida com todos os ângulos. (...) eu digo assim: a Geografia estuda fenômenos físicos naturais, fenômenos sociais e, hoje, fenômenos psicológicos, subjetivos. Quer dizer, o espectro temático da Geografia é muito grande. Então, nós mesmos somos obrigados, para entender espacialmente um fenômeno, a dialogar com outras áreas e vivemos fazendo isso.

Dentre tais argumentos/sentidos possíveis, parte-se do pressuposto de que há “(...) a necessidade de transcender seus limites conceituais e buscar a interatividade com as outras ciências sem perder sua identidade e especificidade (...)” (BRASIL, 1999, p. 31). O objeto da Geografia estaria dilacerado em todas as disciplinas da área, justificando, assim, uma feição interdisciplinar própria.

Sua busca por pensar o espaço enquanto totalidade, por onde passam todas as relações cotidianas e onde se estabelecem as redes sociais nas diferentes escalas, requer esse esforço interdisciplinar. O espaço e seu sujeito são constituídos por interações e seu estudo deve ser, por isso, interdisciplinar. O conhecimento geográfico resulta de um trabalho coletivo que envolve o conhecimento de outras áreas. (BRASIL, 1999, p. 32)

Dessa forma, apóia-se a interdisciplinaridade da/na Geografia, reiterando-a como sua característica e mantendo, assim, a tensão entre as cadeias do currículo disciplinar e da integração. Tendo em vista a tradução geográfica de sentidos do discurso de integração curricular, ressalto que, ao longo do texto de Geografia, a interdisciplinaridade é significada como fundamental para a resolução de problemas científicos e é com base nessa argumentação que também se desenvolve a justificativa para o ensino da disciplina no nível

médio. Em um movimento de operacionalização da proposta de currículo integrado, junto à interdisciplinaridade, são propostas competências, entendidas não só no texto oficial, mas também na história do currículo (LOPES; MACEDO, 2011a) como mecanismos integradores, que podem se configurar de modo “supradisciplinar”, apropriando-se de habilidades de distintas áreas do saber para se constituir. No entanto, ao desenvolvê-las, é desencadeada uma significação disciplinar, desenhando as competências com base no que se entende por conhecimentos e conceitos geográficos, como a seguir:

- Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou espacializados. (BRASIL, 1999, p. 35)
- Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos. (BRASIL, 1999, p. 35)
- Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou território. (BRASIL, 1999, p. 35)
- Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global. (BRASIL, 1999, p. 35)
- Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço. (BRASIL, 1999, p. 35)
- Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia. (BRASIL, 1999, p. 35)
- Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade. (BRASIL, 1999, p. 35)

Nas Orientações (BRASIL, 2006), em uma perspectiva de retomada e aprofundamento das discussões dos PCNEM (BRASIL, 2006, p. 8), sua construção se sustenta em uma necessidade de conferir maior precisão à abordagem integrada/interdisciplinar, vinculando-a, por vezes, à ideia de resolução de problemas e à defesa da transposição didática como forma de reforço à tese de que os conhecimentos científicos geográficos devem nortear a produção do conhecimento escolar:

Tais parâmetros e referências devem ajudar o professor a entender a importância da transposição didática do conhecimento científico, para que o aluno possa dele se apropriar (...). Além disso, deve promover mudanças concretas que resultem em novos padrões de aprendizagem (...) que se referencie em resoluções de problemas em perspectiva interdisciplinar. (BRASIL, 2006, p. 47)

Nas OCNEM, na argumentação em favor da ideia de que o saber escolar deve ser regulado pelo conhecimento científico e que a Geografia é um campo interdisciplinar, é enfatizado que:

(...) o ensino da Geografia deve fundamentar-se em um corpo teórico-metodológico baseado nos conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando também dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais e tendo como referência os pressupostos da Geografia como ciência que estuda as formas, os processos, as dinâmicas dos fenômenos que se desenvolvem por meio das relações entre a sociedade e a natureza, constituindo o **espaço geográfico** (...) (BRASIL, 2006, p. 43, **grifo meu**).

É defendida, por conseguinte, a necessidade de haver condições para que “o conhecimento seja construído em nível científico” (BRASIL, 2006, p. 48). É colocado o imperativo de que, na escola, deve-se ter maior comprometimento com a “dimensão epistemológica e ontológica da ciência geográfica” (BRASIL, 2006, p. 50). Estes sentidos são defendidos como meios de maior precisão e detalhamento do que, inicialmente, foi proposto pelos Parâmetros, considerado por Collins, um dos entrevistados, como possuidor de lacunas, tais como a falta de precisão e proposição aos docentes das escolas. Ainda segundo Collins, o documento das Orientações teve a função de atender às demandas governamentais e dos professores, que precisavam de um documento mais detalhado.

Na referência às linguagens e às possibilidades de leitura do mundo, é retomada a pressuposição da interdisciplinaridade como predicado do saber geográfico.

Essas linguagens (cartográfica, textual, corporal e cênica, iconográfica e oral) servirão de apoio para as aulas de Geografia,(...) são um instrumento mais adequado para fazer a leitura do meio geográfico e de seu uso, o que supõe o exercício da interdisciplinaridade. (BRASIL, 2006, p. 50)

No texto das OCNEM, se sustenta o discurso disciplinar geográfico como forma de negociação com a leitura de integração curricular. Contudo, em relação à perspectiva das competências, embora possam ser pensadas como elementos interdisciplinares, são, assim como nos Parâmetros, significadas por matizes disciplinares. Apoiando este argumento, focalizo o quadro de competências:

**Quadro 1: Competências e habilidades para a Geografia no Ensino Médio**

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de operar com os conceitos básicos da Geografia para análise e representação do espaço em suas múltiplas escalas.</li> <li>• Capacidade de articulação dos conceitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular os conceitos da Geografia com a observação, descrição, organização de dados e informações do espaço geográfico considerando as escalas de análise.</li> <li>• Reconhecer as dimensões de tempo e espaço na análise geográfica.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de compreender o espaço geográfico a partir das múltiplas interações entre sociedade e natureza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os espaços considerando a influência dos eventos da natureza e da sociedade.</li> <li>• Observar a possibilidade de predomínio de um ou de outro tipo de origem do evento.</li> <li>• Verificar a inter-relação dos processos sociais e naturais na produção e organização do espaço geográfico em suas diversas escalas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio de linguagens próprias à análise geográfica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os fenômenos geográficos expressos em diferentes linguagens.</li> <li>• Utilizar mapas e gráficos resultantes de diferentes tecnologias.</li> <li>• Reconhecer variadas formas de representação do espaço: cartográfica e tratamentos gráficos, matemáticos, estatísticos e iconográficos.</li> </ul>

(BRASIL, 2006, p. 45)

Defendo que as competências e habilidades propostas no documento das OCNEM, podem ser vistas como mais prescritivas e reorganizadas, em sequência, continuando, assim como nos PCNEM, o reforçando ao caráter disciplinar. Aliás, já são propostas, em seu título, como competências e habilidades para a disciplina. Nesse sentido, chamo a atenção para a interpretação de Stewart que, em entrevista, argumenta que na elaboração das Orientações, houve “liberdade para trabalhar a partir dos Parâmetros”. Segundo Stewart, frente aos PCNEM e à proposta de ensino por áreas do MEC, a equipe buscou pensar um documento baseado na identidade da Geografia, como no trecho em que descreve que, em reuniões com alguns dos envolvidos na elaboração do texto, colocavam como questão

(...) qual é a cara da Geografia? Qual é a independência, ou pelo menos, qual é o corpo da Geografia que a faz uma disciplina identificada consigo mesma? Quero dizer, que possa ser identificada pelos outros. O que é que nós temos de próprio, de característico?

Igualmente, aceno para a interpretação possível de que a Geografia, uma vez considerada a sua tradução por interdisciplinaridade, pode ser pensada como o próprio conjunto de conhecimentos que devem ser integrados, haja vista a significação das competências, mecanismos integradores, de forma disciplinar. Tal perspectiva se aproxima da visão de Donna que, em entrevista, ao ser questionada sobre esta discussão, defende que:



(...) a interdisciplinaridade na Geografia para mim é quando conseguirmos juntar a Geografia Física e Humana, quando a gente quebrar a dicotomia que há, que se coloca: quando eu falo de natureza e sociedade como uma coisa junta e não fragmentada. Então, eu penso o meio físico. (...) Com a Geografia, eu tenho a base, eu tenho o meio físico e faço entender que a organização do espaço está no meio físico, está integrado. Está aí a interdisciplinaridade da Geografia para mim. A integração é da Geografia e com a Geografia, quando você não dicotomiza (...).

O que reitera leituras da interdisciplinaridade como algo característico à Geografia e, ainda, coloca a ideia de integração como tradução da interdisciplinaridade geográfica, focalizando-a como meta ou problema ao próprio pensamento geográfico. Desta forma, lançada às problemáticas geográficas, a integração via interdisciplinaridade é um meio de ruptura com o problema da fragmentação que caracteriza a reflexão geográfica, entendida como devendo se integrar na compreensão do mundo. Nesse sentido, a entrevistada acrescenta que, em relação aos elementos integradores da proposta, eles foram pensados de modo a

(...) não fragmentar muito a Geografia, mas de provocar um campo disciplinar mais integrado. Esse foi o desafio, por isso que foi legal. (...) foi lá que agente conseguiu, na matriz, dar uma sacada de como é que a gente da Geografia organiza espaço, tempo, natureza e sociedade, por exemplo. (...) Se não conseguir integrar na Geografia meu amor, não consegue pensar! Eu acho que é um desafio, uma tarefa.

Na textualização de Donna é possível chamar a atenção para o modo como diferenças articuladas significam momentos da política, como sentidos diferenciais de Geografia, integração e interdisciplinaridade relacionam os significantes topologicamente. Nesse momento, a perspectiva de que a integração é uma meta para a Geografia, para o conhecimento disciplinar, se coloca a despeito de em outras ocasiões a ideia de integração ser proposta como meio de superação das disciplinas. Um sentido possível colocado pela entrevistada acena para significação da integração como uma questão inerente à Geografia, como uma falta à disciplina. Momentos de resposta que, revolvendo problemáticas recorrentes ao campo epistemológico da Geografia, traduzem nomes da política construindo histórias e verdades que embasam argumentos e interpretações.

Apesar de nos PCNEM estar marcado o discurso disciplinar, abordando os conceitos científicos estruturantes da Geografia, assim como a trajetória histórica da disciplina, nas OCNEM, tendo em vista o sentido de continuidade, na busca pela sustentação de uma visão interdisciplinar, ganha mais destaque a figura do professor, passando a ser mencionado como o “especialista do componente curricular, cabendo-lhe o estabelecimento de estratégias de aprendizagem que criem condições para que o aluno adquira a capacidade para analisar sua realidade sob o ponto de vista geográfico” (BRASIL, 2006, p.46). O docente pode, dentre

outros mecanismos, ser entendido como um elemento/sujeito capaz de realizar a integração via interdisciplinaridade, como no trecho baixo:

Um contexto desejável, e já existente, ampliou a participação e o debate de professores e alunos em discussões e o professor deixou de ser mero transmissor de conhecimento, pensando o mundo de forma dialética. Esse processo abriu a possibilidade de efetiva integração metodológica entre as diferentes áreas do conhecimento e a Geografia, numa perspectiva interdisciplinar. (BRASIL, 2006, p. 44)

Simultaneamente, aponta-se para a necessidade de o professor participar

(...) no debate teórico-metodológico, o que lhe possibilita pensar e planejar a sua prática, quer seja individual, quer seja coletiva. Essa participação faz com que o professor tenha acesso ao material produzido pela comunidade científica da Geografia, o que lhe permitirá discussões atualizadas que vão muito além da abordagem existente nos livros didáticos. (BRASIL, 2006, p. 47)

Com isso, é reforçada a aproximação do docente com o conhecimento científico/acadêmico, ao mesmo tempo em que se reitera a necessidade de uma atuação interdisciplinar por parte do professor, mesmo num contexto em que a própria formação do professor é disciplinar. O docente em foco, responsável pela integração/interdisciplinaridade, é suposto como o professor de Geografia. Ao mesmo tempo, se aponta para a responsabilidade do professor pela transposição didática (BRASIL, 2006, p. 47), do conhecimento acadêmico para a sala de aula, entendendo o saber científico como o padrão de conhecimento a ser ensinado. Como ao mencionar que “(...) tais parâmetros e referências devem ajudar o professor a entender a importância da transposição didática do conhecimento científico, para que o aluno possa dele se apropriar.” (BRASIL, 2006, p. 47)

A esse respeito, durante entrevista, Sinatra argumenta que o docente deve ter sua prática atrelada ao modo como se produz o conhecimento científico, de modo interdisciplinar. Para Sinatra, “teremos uma proposta válida para a escola quando o professor conseguir operar como se faz em âmbito científico”. Pensando a produção do conhecimento docente como devendo se aproximar à prática científica, Sinatra pontua que para “trabalhar a Geografia, hoje, não temos que estar no centro da Geografia, a gente tem que está na fronteira, que é para poder fazer esta interdisciplinaridade, esse diálogo”. Aqui é entrelaçado um conjunto de questões, de deslizamentos de sentidos, que podem tracejar a busca pela sustentação de uma identidade da Geografia como ciência, através da defesa de uma visão de ciência interdisciplinar e, portanto, privilegiada no contexto da integração curricular. Tal leitura pode ser matizada ao projetar o sentido de que o professor, para desenvolver a interdisciplinaridade geográfica, reiterando esta característica da ciência, precisa se aproximar do conhecimento

produzido em âmbito científico, entendido como produtor de conhecimento integrado, interdisciplinar.

Nos textos, destaco não só a tensão/hibridismo entre discursos de integração curricular e do currículo disciplinar, como também para possíveis leituras que favorecem a distinção entre o que seriam conhecimentos disciplinares acadêmico/científico e escolar. Argumento que, nas OCNEM, a perspectiva de diferenciação entre o que é pensado como conhecimento científico e escolar possui maior destaque do que no momento dos PCNEM, embora julgue se manter a tradução da Geografia como interdisciplinaridade. Isto não é dizer que nos Parâmetros não estejam articulados sentidos que privilegiem o conhecimento científico, mas pontuo que, nesse momento da política, o discurso em defesa da Geografia como campo científico ganha mais vulto.

Em relação às Orientações, pondero que, ainda que envolvida em argumentos de continuidade e aprofundamento dos Parâmetros, há (dentre muitas) uma preocupação em sustentar o enfoque interdisciplinar e, simultaneamente, reiterar diferenças entre o que se julga como conhecimento escolar e científico. Nesse sentido, chamo atenção para a ênfase no conhecimento científico como diretriz da produção de conhecimento escolar. Penso que esta preocupação em enfatizar o conhecimento científico se aproxima dos sentidos colocados por Stewart ao defender a importância de uma proposta que caracterize com maior precisão a identidade da Geografia.

Pontuo que sentidos como os de que o professor de Geografia deve ser o responsável pela integração/interdisciplinaridade e capaz, através do contato com a produção científica do campo, de realizar um trabalho de transposição didática da ciência para a escola, colaboram para esta leitura. Ao mesmo tempo em que pode reiterar uma visão de interdisciplinaridade que se volta à própria busca pela integração do conhecimento geográfico, entendido, por vezes, como dispersão ou mesmo um problema de identificação da disciplina entre as ciências, tal como colocado por Donna e Bethânia ao longo de entrevistas. O endereçamento de tais problemáticas ao professor pode levar à sensação de maior prescrição, possivelmente vinculada à perspectiva de que sua tarefa é desenvolver um enfoque integrado da Geografia, pautado nos conceitos e conhecimentos científicos, como forma de exercício ou mobilização interdisciplinar, o que legaria uma identidade científica à Geografia escolar.

Considero como uma possibilidade a compreensão de que tais movimentos possam sinalizar às diferentes equivalências intersectadas na política, diferentes sentidos que constituem, com todo o seu potencial tradutor, diferencial, discursos a partir de decisões em respostas. Respostas a um suposto ensino ultrapassado através da significação da integração

curricular; significação da interdisciplinaridade como potência integradora das disciplinas da área de Ciências Humanas; tradução da interdisciplinaridade como característica do conhecimento geográfico; leitura do conhecimento geográfico, entendido como interdisciplinar, como devendo assegurar a integração da própria Geografia.

Argumento que estas conjecturas possíveis caracterizam sentidos produzidos na emergência das respostas dadas pelas subjetivações, pelo povo disciplinar, ao que é considerado uma ameaça. São sentidos articulados na relação com o significante interdisciplinaridade. Nesse movimento, são configuradas argumentações que se sustentam como verdade e afirmações contextuais, formas de investimento cujos resultados não se pode prever. Leituras de Geografia em respostas possíveis e contingentes à (ou ao problema da) integração. Respostas ao próprio campo da Geografia, respostas às demais disciplinas, respostas que se busca dar a tudo o que possa questionar “ser (da) Geografia”.

Com foco em tais possibilidades, argumento que a realização de entrevistas com envolvidos na produção do documento se deu tendo em vista as oportunidades de acesso a mais momentos da textualização da política, de modo que, mesmo já estando noutro contexto, se pudesse ampliar, através dos fragmentos textuais, a compreensão sobre as respostas, o modo como são significadas as decisões do povo disciplinar na/da política. Os fragmentos das entrevistas são, portanto, pensados como possíveis sentidos diferenciais articulados no que entendo como subjetivação política; são sentidos de respostas aquilo que é pensado como questionamento, como risco. São vias textuais para pensar possíveis sentidos de diferenças articulados na subjetivação da Geografia.

Ao longo das entrevistas há recorrência sobre a liberdade que foi dada para a elaboração dos textos das Orientações. Liberdade para trazer discussões relacionadas à pesquisa, experiências docentes em relação à educação básica, leituras sobre o pensamento geográfico. Nessa perspectiva, Aretha, ao ser entrevistada, coloca que, em uma das equipes da qual participou, “todos tinham liberdade de colocar aquilo que em suas pesquisas achavam importante”. Stewart, em argumentação similar, afirma que na elaboração do documento foi dada “autonomia” para que fosse produzido o texto.

Por outro lado, alguns chamam a atenção para o fato de que apesar de receberem liberdade, havia orientações e estrutura para a elaboração do texto, como argumentado por Aretha, que, assim, como Nat, diz não ter acompanhado todo o processo. Segundo Nat, foram entregues, como base para a elaboração dos textos finais, “materiais oriundos de reuniões que vinham ocorrendo no processo, material produzido pelo pessoal que participou de outras reuniões”. Somada a esta argumentação, destaco a ênfase dada por diferentes entrevistados

quanto a sua participação parcial no processo de elaboração do documento, seja por que entraram após o início de supostas reuniões; saíram antes do fim de determinada etapa; atuaram somente como leitores críticos e, portanto, não sabem sobre todo o processo; ou consideram ter escrito um documento que, depois de enviado para a “equipe do MEC”, foi avaliado por outros consultores, desconhecidos, que o alteraram.

Tais argumentações são dadas quando os entrevistados são expostos a questões genéricas sobre o “processo” de elaboração do documento. Penso que tais respostas podem ser pensadas como sinalização superficial dos diferentes contextos nos quais é produzida a política. Não simplesmente como contextos passíveis a serem definidos pelo depoimento dos entrevistados, mas como forma de assinalar o caráter fragmentário dos sentidos, das sensações e interpretações que são produzidas nos intervalos, nos vazamentos do processo. Não é dizer que se todos tivessem atuado, simultaneamente, ao longo de todo o processo de produção o texto estaria de outra forma. Mas importa ressaltar as próprias interpretações diferenciais como justificativas para não se responsabilizar por uma política que julgam não terem podido gerir. Meios de já pensar em contextos que levam à construção de outros contextos, verdades construídas em dado momento e que criam desdobramentos, sentidos, que influenciam na significação de outros. Textos que rasuram, suprimem, enxertam fragmentos de outros textos e isso se dá para além de motivações intencionais ou consciência. É ter em mente que o modo como diferentes interpretações se relacionam em determinada edificação contextual já é um trabalho de estabilização, de tentativa de simetria com o contexto que já não se pode acessar.

Argumentações de oposição ou crítica aos Parâmetros, que é pensado como “documento de muitos problemas operacionais” (Aretha), já colocam a referência a outros contextos, já marcam a busca por uma simetria como, por exemplo, quando se coloca que, na elaboração das Orientações, se buscou “fazer um texto mais objetivo que impedisse um certo subjetivismo na interpretação (...) focalizamos os conceitos estruturantes da Geografia (...) uma forma de marcar a importância da disciplina no Ensino Médio” (Aretha). Aretha, nesse sentido, pondera que seu envolvimento na produção das Orientações se deu a partir do foco na superação dos Parâmetros, considerados uma produção de “conotação híbrida em termos de fundamentação teórica”, através da “(...) da busca pela construção de uma proposta mais clara, envolvida com a área de Ensino de Geografia (...), com mais consistência teórica, metodológica. Uma orientação mais definida e vinculada com as próprias pesquisas dos autores que estavam elaborando o texto”.

Para Aretha, era uma preocupação recorrente o risco de uma “(...) perda da identidade da Geografia como ciência, do ensino da Geografia. Assim como aconteceu nos Parâmetros”.

Por esta razão, argumenta que, nas reuniões, focalizava a elaboração de um documento que “caracterizasse o pensamento geográfico, as pesquisas em Ensino de Geografia”. Esta motivação se colocou, segundo Aretha, como meio de “(...) evitarmos a repetição dos Parâmetros, evitar fazer um documento com cara de política de governo”. Acrescenta, ainda, a busca pela produção de um documento que, apesar de não ter contado com a participação dos professores das escolas, “deveria estar alinhado com os problemas da escola”. Enfim, um documento que fosse para “situar a Geografia no contexto do Ensino Médio” (Aretha).

Em leitura aproximada, Donna coloca que foi uma preocupação fazer das OCNEM um texto preciso, “para evitar ou dificultar alterações em outros momentos”, o que pensa caracterizar uma perda para um “projeto que tinha como objetivo não fazer algo tão superficial como os Parâmetros”. Acrescenta que as orientações foram uma “(...) forma de avançar. A gente discutiu muito isso de não ser uma coisa arrumadinha, porque, qual era a nossa preocupação? O currículo. Por exemplo, onde os professores vão buscar informação, principalmente para suas práticas? No documento do MEC.”. E pontua que a discussão sobre a elaboração do texto se deu em uma “busca por conferir maior seriedade, cientificidade, organização conceitual, trazendo informações do pensamento geográfico”. Para Donna, esta perspectiva dá “maior autonomia para o professor saber o que está ensinando”.

Segundo Nat, sua maior preocupação esteve focada em um trabalho de “caracterizar o pensamento geográfico no âmbito da proposta do MEC”. Ressalta, nesse sentido, que tem a impressão de que há um movimento “que vem de mais tempo do que o governo atual: é uma proposta de Estado. Uma proposta que vem vindo... muda, mas mantém algo em comum” e isso, para Nat, que não atuou na elaboração dos Parâmetros, é algo que lhe trouxe muita angústia, e para a Geografia também, porque “desde os Parâmetros já pensava que o poder do Estado estava se apropriando de ideias e argumentos que nós, do campo do Ensino de Geografia, do Pensamento Geográfico, tentávamos implementar no ensino e ainda não havíamos conseguido”. Nat, considerando a visão integrada/interdisciplinar como uma apropriação pelo Estado de preocupações da Geografia, coloca que isso “tirou o chão da comunidade geográfica”, ao perceber que “ideias como a de integração, de produção de um ensino integrado para ver o mundo, tal como nós sempre propusemos na Geografia, estavam vinculadas a uma proposta do Estado, para o país todo”. Sobre a proposta de integração curricular, Nat, coloca que “esta visão integrada, interdisciplinar do MEC, são coisas que a gente que pesquisa Ensino de Geografia, pesquisa Geografia, já vinha querendo havia muito tempo, só que pensando no pedagógico, na escola”. Para Nat, sua atuação nas Orientações teve como principal objetivo “favorecer um aprofundamento maior da ciência geográfica”, e

isto se deu, segundo a entrevistada, como resposta aos Parâmetros, ao próprio MEC. A perspectiva de Nat possibilita ler sua atuação na produção das Orientações como uma forma de responder ao Estado, a apropriação que fez de questões geográficas (a visão integrada, interdisciplinar). Somada a essa leitura, Nat insere como sua motivação ao envolvimento nas OCNEM o trabalho de aprofundar uma caracterização da ciência geográfica no contexto da política de integração para o Ensino Médio.

Nas discussões sobre a proposta de integração curricular, Aretha chama a atenção para as “armadilhas da proposta”, e coloca que apresenta riscos e problemas para os campos profissionais e, por isso, pode ter implicações danosas, “(...) não pelo princípio, pois o princípio da interdisciplinaridade, das áreas, é perfeito. Teoricamente, quando você está em gavetinhas, por disciplinas, o saber separadinho e estanque, claro que não é bom”. No entanto, Aretha assinala que há implicações hierárquicas entre os diferentes campos do saber e que, portanto, uma perspectiva de integração poderia acabar privilegiando um campo em detrimento do outro. Ao mesmo tempo, Aretha associa a integração curricular a uma visão de submissão ao mundo do trabalho, no qual seriam suprimidos os conhecimentos disciplinares voltados à crítica ao próprio mundo produtivo. Argumentando, então, em favor de uma “visão crítica de sociedade”, diz que a integração curricular poderia fazer a “Geografia desaparecer, perder força, ser sucumbida.”. Pontua também que frente à força da disciplina História na área de humanas, outras disciplinas como a Sociologia, que “acabou de voltar à escola, poderia nem sequer se fixar no currículo oficial”.

Para Aretha, o problema não está no princípio interdisciplinar, mas no enfraquecimento de disciplinas que podem contribuir para uma visão crítica da sociedade. Por esta razão, argumenta: “(...) a ideia de área é muito legal, mas eu prefiro garantir que cada professor tenha, realmente, o seu campo (...)”. Em suas argumentações Aretha localiza, antes de uma possível integração por área, o desenvolvimento do próprio trabalho legado às disciplinas e, nesse sentido coloca que “se nós conseguirmos fazer um bom trabalho por disciplina já está muito bom!” e questiona: “quem disse que o problema do ensino é a questão da disciplina?”, e, ainda, “quem é que prova que se tiver interdisciplinaridade a escola vai ficar melhor?”. Para Aretha, só será possível “(...) uma educação interdisciplinar quando os campos disciplinares de ensino amadurecerem mais. Falta muito para isso, muito mesmo!”.

Em relação à integração curricular, em perspectiva diferenciada, Nat a considera como uma possibilidade de avanço sobre um modelo de escola atual que possui dificuldades. Argumenta, significando a integração como interdisciplinaridade, que a política é uma resposta à visão de que “o mundo não é fragmentado e a escola fragmenta” e acrescenta, com

foco na formação do professor de Geografia e em uma visão de escola, que “(...) é essa dificuldade que a escola tem. Essa proposta que a escola tem de fragmentar tudo, faz com que o professor que está se formando não consiga juntar depois as coisas, e ele vai trabalhar também com alunos em cima de temas fragmentados.”. Para Nat, que diz simpatizar com a ideia de ensino por área, pautada na visão interdisciplinar, este é um movimento antigo, uma “vontade social de longa data” e que não se “efetiva porque temos um problema muito sério com o corporativismo e que, em nome da defesa da corporação, não se desarma pra discutir uma motivação que sempre vai ser cobrada a ser discutida. Então isso é um problema!”. Nat considera que “(...) a escola tem que mudar. Tem que mudar, não adianta continuar do jeito que ela é.” E continua ao ponderar que a preocupação corporativa com a empregabilidade profissional não pode ser fator limitante para o avanço das mudanças curriculares. Nesse sentido, referindo-se a todos os campos disciplinares, coloca:

A escola por áreas vai tirar o nosso emprego? A formação do professor é que tem que ser diferente, está aí um desafio! Eu acho que o mundo não é fragmentado e não podemos continuar com uma escola fragmentada. (...) A questão é por área, então, eu acho que seria interessante. Agora, como fazer formação e como fazer na sala de aula eu não sei. E como fazer com nosso emprego, com o corporativismo, eu não sei. Só que as coisas estão bem claras: do jeito que está fragmentado não dá, por que a gente começa repartir o mundo para a criança desde que ela é pequena, ela olha para fora e não enxerga as coisas separadas, ela enxerga o todo. Nós queremos que ela reparta um pedacinho para compreender e a criança não aprende. Queremos que ela aprenda do jeito que queremos ensinar. Só que o outro jeito que está sendo posto para gente como desafio, nós não estamos aceitando. Bom, então nós temos que discutir. Do jeito que está a escola e do jeito que está a formação do professor, acho que tem problema. Tem que mudar! Se vai ser por áreas, eu sou mais simpática. Agora, eu não sei se do jeito que está aí... E essa coisa, o poder consegue instalar o que quer. Então, de um jeito ou do outro ele vem, cede um pouquinho, nos convence, usa o nosso discurso e vem vindo(...)

Donna, por sua vez, coloca a ideia de integração curricular como algo que pode ser interessante no que diz respeito “(...) à reflexão sobre o mundo”, mas que, em termos de relação com outros campos, pode haver muitos conflitos sobre quem pode falar o quê. Para Donna, há diferenças entre a proposta de integração curricular e a integração das disciplinas. Em relação à primeira é favorável, como forma de pensar o mundo, como forma de orientar a contribuição das disciplinas para o ensino sobre um mundo que é integrado. Quanto à segunda, considera que “reside o perigo de que se chegue a uma nova versão dos Estudos Sociais” e, por esta razão, argumenta que não apóia a integração das disciplinas, prefere a “contribuição de cada uma de forma individual sobre o mundo, que é integrado”.

Donna considera que, no âmbito de uma proposta de integração curricular, “(...) cada disciplina tem suas ricas especificidades e potencialidades de contribuição para uma visão integrada”. Nesse cenário, introduz a Geografia como uma ciência privilegiada, “pois é capaz



de agregar conhecimentos das demais”, sendo, segundo a entrevistada, difícil “(...) falar de Geografia sem se apropriar da História ou das ciências duras, ou mesmo da Filosofia.”. E, tendo por base esta leitura potencial da Geografia, Donna focaliza o campo da epistemologia geográfica para argumentar que “o desafio geográfico, em se tratando de sua dualidade interna, entre a física e a humana, está em aprender a pensar integrado”. Segundo Donna, este problema do “(...) pensamento, da própria ciência, se reflete na escola, no currículo”.

Por este motivo, Donna, atribui à ideia de integração a um problema que julga como geográfico, e afirma que “quando for resolvida a indefinição ou a integração do próprio olhar da Geografia, teremos, aí sim, uma visão integrada do mundo”. Acrescenta, ainda, que nesse cenário está o potencial e o problema da Geografia. Potencial, “porque pode dar conta do trabalho interdisciplinar de pensar o mundo de modo integrado, ao se utilizar dos conhecimentos específicos de outros campos”. E problemático, porque “há uma tendência entre os geógrafos e professores de Geografia em não trabalhar de forma integrada, ou fragmentando a visão integrada, que é o foco da Geografia”.

Ao longo do texto de Donna, o discurso de integração curricular é pensado como uma proposição para além das disciplinas, que devem ser mantidas individualmente na área de ciências humanas, com suas características e contribuições. Ao mesmo tempo, a integração é colocada como algo a ser tratado pelas disciplinas. Ao focalizar o potencial da Geografia nesse cenário, a significa como uma disciplina possuidora de vantagens no que diz respeito à interdisciplinaridade, haja vista ser esta última considerada como uma marca do olhar geográfico. Nessa leitura disciplinar, a perspectiva de integração é traduzida geograficamente e, nesse sentido, para que se alcance uma visão integrada, Donna coloca a necessidade de que sejam resolvidos problemas epistemológicos internos à Geografia, o que projeta a discussão sobre o problema da integração como um possível problema da Geografia. Assim, simultaneamente, a integração e a interdisciplinaridade tendem a ser significadas como problemáticas da disciplina.

Para Bethânia, crítica à ideia de integração curricular, a ideia de juntar as disciplinas em uma área “(...) é um problema por que as pessoas não estão dispostas, ou não conseguem, se despojar de seus campos (...) há uma tendência de disciplinarizarmos tudo, somos formados nessa matriz, entendemos o mundo assim (...)”. Argumenta, por outra via, que “como um devir, como uma forma emancipadora”, a ideia de “fundir os campos poderia ajudar o aluno a ler o mundo de forma integrada”. Por outro lado, Bethânia coloca sua desconfiança para com uma possível integração e questiona se não é um “(...) meio de o governo diminuir o número de disciplinas, a carga horária, o tempo destinado a algumas disciplinas.”, e complementa que

tem “(...) dúvidas se em uma integração ocorreria a soma do tempo que hoje cada disciplina tem na escola.”. A estas preocupações a entrevistada associa a perspectiva de uma hierarquia entre as disciplinas, que poderia levar ao “sufocamento das mais frágeis, como Filosofia e Sociologia, além, é claro, da Geografia”. Nessa leitura, Bethânia assume um pessimismo em relação à segurança da Geografia nos termos de integração das disciplinas, como ao colocar que

(...) nesse sentido, sou bem pessimista. Por que vai haver um jogo de forças em que as disciplinas que são mais fortes ganham em relação às outras. Há uma sociologia institucional em todos os países, e no nosso há também, segundo a qual se constroem representações sobre quais as importâncias das disciplinas. No caso especificamente do Brasil, a Geografia só não ocupa o último lugar porque tem a Educação Física. Ela é a penúltima, a meu ver.

Para Bethânia, a “Geografia corre um grande risco de perder espaço” e, vinculando esta problemática ao campo científico, acrescenta que este problema da “territorialização da Geografia no âmbito das ciências diz, e muito, respeito ao modo como ela pode ser tratada na escola”. Interpreta esta problemática com uma questão da epistemologia da Geografia e, de forma aproximada a Donna, insere, com base em leituras de Milton Santos e também aludindo à História do Pensamento Geográfico, que

(...) se um campo disciplinar não é forte o suficiente, com clareza sobre seu objeto, seus instrumentos, suas ferramentas teóricas, ele dificilmente é reconhecido pelos outros campos. Porque os outros não sabem bem o que você faz. E esse é um problema que, ainda, a Geografia tem. Na medida em que ela é mais horizontal que vertical, os outros têm dificuldade de saber o que nós fazemos. E, num processo de integração disciplinar, isso enfraquece, e muito, o nosso papel. Porque por trás dessa horizontalidade, pode haver a posição: “bom, essa disciplina não é necessária. Porque é claro, parte dela a ‘Ciências’ pode dar, a outra parte, a História pode dar”.

Evidente que a Geografia viveu, e vive nos últimos 20 anos, um processo de fortalecimento. Mas insuficiente, ainda, para mudar a sua posição nessa sociologia das ciências, nesse conjunto de relações, que são políticas. Relações em que se inserem as disciplinas, o currículo, os professores dentro da escola, os pesquisadores dentro da universidade. Nós não somos fortes, nós somos relativamente fracos. (...) Então eu fico com muita preocupação. Quero dizer que olhando pelo ponto de vista da nossa disciplina, eu acho que a gente pode dar muita contribuição, mas é possível que os outros pensem que a gente não pode.

E acrescenta a esta argumentação a noção de que “(...) em uma proposta interdisciplinar, de fusão dos conhecimentos, como a do MEC, a Geografia pode assumir posições muito complicadas”. Para Bethânia, “o caráter interdisciplinar da Geografia pode se alinhar a perspectivas progressistas de ensino, a visões de formação integrada para um mundo que é integrado, o que é bom para as pessoas” e, sobre este aspecto, se apóia em Morin e em outros autores, para colocar que “Geografia com sua capacidade de integração dos conhecimentos, favoreceria um pensamento alinhado com o século XXI”. Bethânia também coloca que a Geografia possui “uma horizontalidade. Uma capacidade de pensar o ambiental,

através do olhar sobre a sociedade e a natureza.”. E, chamando a atenção para os riscos dessa visão interdisciplinar da Geografia, argumenta que, em função da hierarquia entre as ciências, isso poderia ser interpretado como esvaziamento. Então, o olhar integrado da Geografia seria “(...) seu potencial e o seu problema.”

Ao considerar que estamos no “século da integração dos conhecimentos, da convergência dos campos científicos” para compreender o mundo em sua complexidade, Bethânia insere que “(...) a Geografia tem um papel importante nisso, tem um potencial. Mas também tem limites decorrentes disso. Limites difíceis de serem superados, e provavelmente nunca superados.”. Tais limites estariam na própria operacionalização do olhar integrado, que, para a entrevistada, “(...) necessita de teorias e de instrumentos metodológicos diferentes para olhar a natureza e a sociedade. Porque são dois entes muito diversos em si mesmos, o que dificilmente possibilita uma leitura integrada”. Assim, coloca que, embora a Geografia “(...) possa lidar interdisciplinarmente, e isso já é algo controverso no próprio campo epistemológico, alcançar um diálogo entre o social e o natural é um esforço a que se propõe a Geografia. Mas dizer que é capaz de usar os mesmos instrumentos teóricos e metodológicos é, pelo menos, ousado demais”. É a partir desta noção que Bethânia assinala a visão interdisciplinar da Geografia como algo problemático, pois para ela

(...) os profissionais das demais ciências podem nos acusar dessa imprecisão sobre metodologias e teorias adequadas para sustentar um olhar integrado. O que nós acabamos por fazer é construir aportes específicos. Para a Geografia Física, a partir dos contatos com as ciências duras, e, na Humana, a partir dos envolvimento da Geografia com as ciências sociais. Aí temos uma possibilidade de avanço e retrocesso: a Geografia constrói, em si, teorias e metodologias para lidar com seus estudos físicos e humanos. Até aqui temos o avanço. E o retrocesso? Mas, onde se integram? Há uma dubiedade que, me parece, essencial e persistente na Geografia, e que pode colocar a questão ‘tudo bem, a Geografia trabalha com o humano e o natural, suas interações, mas não é uma ciência integrada consigo mesma, vocês possuem uma fratura, são duas disciplinas em uma só, onde está a integração?’ Pode estar no terreno da Geografia, mas, nesse terreno, seus conhecimentos não se encontram. (...) Veja bem o que são os ENG’s, um universo de coisas, de profissionais que sequer sabem o que é tratado pelo colega. Uma colcha de retalhos. Isso não é um problema nosso, de hoje. Humboldt e Ritter já sinalizam para esta ciência que nasce fraturada, múltipla. Isso é um problema! Ou não temos uma identidade como ciência, ou a nossa identidade é justamente essa: a fragmentação, a visão interdisciplinar. E isso passa a impressão de que não há capacidade em trabalhar com algo de forma especializada. (...) Por isso, eu acho que temos folgas. Folgas que permitem aos outros fazerem o trabalho que o geógrafo poderia fazer. Não sei onde podemos chegar, mas, uma coisa eu penso, já estamos aqui e a única forma de orientar a Geografia, se fosse possível, seria por meio de uma exclusão violenta de muitos que hoje trabalham na Geografia. Não digo que gostaria que acontecesse, porque, de repente, até eu poderia sair! Mas, é isso! Justamente porque somos o que somos, e como somos, é que a Geografia é uma ciência própria. Se privilegiássemos uma de suas frentes, para fazê-la parecida com as demais ciências, mais focada, poderíamos não encontrar vaga entre as ciências.

Bethânia coloca que esse caráter amplo do conhecimento geográfico, apesar dos problemas citados, também pode lançar a disciplina a uma posição privilegiada dentre as demais, como ao dizer que

(...) é uma ciência maravilhosa. Eu sei que é importante você aprender matemática, vai desenvolver capacidade de classificar, seriar, etc., mas do ponto de vista de você como parte da sociedade, a Geografia é muito mais importante. Aí eu não tenho dúvida, ela é a mais importante de todas as ciências. Se ela é bem trabalhada, ela é a que mais prepara as pessoas para se posicionar no mundo. Isso se tornou ainda mais importante no período atual. A Geografia está como um cruzamento de escalas e conhecimentos muito amplos, sobre a natureza, o social. A junção disso tudo a faz uma ciência de proa. Então, se você aprende e compreende as preocupações da Geografia, pode se posicionar politicamente, ganha um grau de autonomia, que é o necessário para você ser protagonista também do processo sócio-espacial. Eu acho que o protagonismo social, político, ele está em grande parte associado a tua capacidade de ler geograficamente o mundo.

Para Bethânia, ao tratar da importância sobre o ensino de Geografia, há que se ter em vista que “todas as relações são possíveis através da Geografia, na Geografia”. E associa a este potencial o viés interdisciplinar

(...) primeiro por ser uma característica própria do nosso campo disciplinar, que é tratar de processos sociais e processos naturais. Não os naturais em si, mas sua relação com os sociais. E isso já é um continente de possibilidades para a interdisciplinaridade. Segundo, essa outra característica, nós somos a ciência que trata do mundo em que nós estamos. De todos esses contextos multiescalares nos quais nós pertencemos, e nos articulamos, mais ou menos. Então, eu acho esse potencial dela muito grande, mas ele não é um potencial realizado. Ele é um potencial a ser ainda constituído. A ser... é muito mais o devir do que um “já é”. Pra você ver o tamanho da tarefa que tem pela frente. E isso é algo de importância, foi algo importante de assinalar no momento da proposta do documento das Orientações.

Também em movimento de crítica ao currículo integrado, Collins interpõe questões profissionais e corporativas ao chamar a atenção para o pensamento de Milton Santos em sua argumentação sobre o fato de a Geografia ainda não ocupar uma posição na alta hierarquia das ciências. Segundo Collins, este fato poderia levá-la a sofrer em relação “(...) às disciplinas que, nas ciências humanas, possuem maior reconhecimento social ou estão mais bem estruturadas”. Para Collins, a defesa da integração curricular “(.) não é um jogo de iguais” e, com esta noção, argumenta que “(...) seria um romantismo da nossa parte pensar assim”. Pontua que há um perigo de sobreposição de uma área sobre a outra, chamando a atenção para as disciplinas História e Sociologia em relação à Geografia. Para Collins, em razão de possuir melhor estrutura na área de ensino, a História poderia se sobrepor à Geografia. Já a Sociologia, pelo prestígio acadêmico, poderia tentar ganhar mais espaço, o que já significaria um risco à Geografia. Tais sentidos são colocados em:

(...) minha leitura é a de que na composição dessas áreas haveria prevalência de uma disciplina em detrimento das outras, o que é ruim. Nós da Geografia, como nossos colegas da História, trabalhamos com a relação espaço-tempo. Só que um olha a partir da perspectiva do espaço e outro a partir da perspectiva do tempo. A História, no caso do nosso país, ainda tem uma prevalência no ensino. É mais organizada e, por isso, tem mais força. Então, pode ser que isso implique em um fortalecimento da História. Pode ser... Por outro lado, as leituras sociológicas do mundo também estariam nessa hierarquia, e acima das leituras geográficas e históricas. Não é difícil a gente pensar na força da Sociologia. Um bom exemplo é o prestígio

acadêmico que esta disciplina tem entre nós. Assim, pode ser também que a história e a Geografia estejam perdendo.

Considerados esses motivos, por um lado poderíamos dizer “olha, a integração é uma forma de superar uma leitura dicotômica, positivista da realidade, com suas gavetas de conhecimento”. Por aí, eu até apoiaria. Por outro lado, a operacionalização disso, hoje, me põe medo. A resposta para esta integração é complexa, porque, em tese, seria muito interessante. Agora, nós estamos falando de pessoas, não é? Nós da Geografia temos profissionais aptos a lidar com essa ideia que pode ser interdisciplinar, transdisciplinar, multidisciplinar, depende da capacidade dos sujeitos envolvidos. Portanto, não me sinto confortável para dizer “concordo”. Não seria ruim se nós tivéssemos capacidade de interlocução e não ficássemos na defesa dos quintais disciplinares. Pode ser uma meta. A integração pode ser uma meta daquelas que você tem como horizonte. Pensar a integração como um tema, uma motivação para aumentar a conversa entre as disciplinas, até pode ser. Resguardando as fronteiras de cada uma, é claro!

Para Collins, há também o risco, na perspectiva de integração, de o ensino reviver um retrocesso e acabar levando ao que foi a extinção do ensino de Geografia e História. Para isso, Collins acena ao caso dos Estudos Sociais entendendo-o como emblemático em relação aos problemas de uma integração.

Quando a gente lê um pouco sobre os outros momentos em que isso aconteceu no ensino brasileiro, nós percebemos que foi um retrocesso. Por exemplo, quando se extinguiram os cursos de Geografia e História e se implementaram os cursos de Ciências Sociais, o ensino de Estudos Sociais, foi perda. Isso sequer foi bem feito, nós sabemos. Por que isso aconteceu? Foi uma reforma do sistema educacional, com forte caráter político-ideológico. Foi por isso que não deu certo? Pode ser, mas não funcionou muito bem em outros momentos. Então, eu entendo a ideia de integração como um horizonte interessante. Desde que não seja alcançado, se os termos da conversa possuírem essa meta de acabar com as disciplinas. A fundamentação do conhecimento está nas disciplinas e não em uma possível área. Deve haver conversa, interação, mas se partirmos para este espaço comum, não há enfoque. As ciências dão esse enfoque.

Collins, considerando os problemas da proposta de integração, argumenta que as justificativas não se sustentam, pois “as próprias disciplinas são capazes de apresentar um olhar integrado sobre o mundo, sem perderem suas referências (...)”. Para o entrevistado, a Geografia é um exemplo dessa visão. Para Collins, “(...) por lidar com a relação sociedade/natureza, não só com a sociedade ou com a natureza, a Geografia seria uma ciência importante para conseguirmos entender os conflitos do homem com o homem e do homem com a natureza”. No entanto, questiona:

(...) por que, então, será que essa dimensão integrada é difícil de ser verbalizada e entendida na Geografia? Isso tem a ver justamente com a construção, ainda em curso, do pensamento geográfico, que ora pendeu para sociedade, ora para natureza. E que até hoje não conseguiu lidar com essa relação. Isso tem a ver com a história da construção da Geografia como ciência. E dificilmente se tem a lucidez de perceber: ‘olha, não é nem uma, nem outra. Trata-se das duas.’. Isso é difícil de instrumentalizar do ponto de vista metodológico, difícil de instrumentalizar do ponto de vista epistemológico também. Por isso é que traz insegurança aos próprios geógrafos que se preocupam com a teorização sobre esse assunto. Qual é a importância desse debate? Ele resvala na Física, ele resvala na Sociologia, só para ter ideia. Falta clareza aos geógrafos sobre qual é a posição do papel da Geografia. E, nessa inexactidão há uma interpretação muito perigosa, que é a da Geografia como ciência de síntese. Esta visão a torna uma não-ciência, mas um campo de aplicação de outras. E eu não concordo com essa visão.

Eu não acho que a Geografia seja uma ciência de síntese. Ela é uma ciência, é tratada com um objeto, epistemologicamente, ontologicamente. Ela tem um objeto, o objeto é o espaço, que é uma dimensão da existência do homem. Então ela não é uma soma de procedimentos, ela não é um campo de aplicação. O descuido, a falta de zelo para com o trato geográfico tem muitos desdobramentos, tanto quanto tem muitas causas. Isso implica na desvalorização da Geografia escolar, porque a acadêmica tem problemas. Se não resolvemos isso na ciência, na escola fica uma bagunça. Então, se não cuidamos de nossa ciência, podemos ouvir “olha, vocês da Geografia fazem mal uma Sociologia. Vocês fazem mal uma História. Vocês fazem mal uma Economia. Vocês fazem mal uma geociência.”. Isso tem a ver com uma formação de uma geração de geógrafos que estão trabalhando hoje, que incorporaram essa falsa ideia de Geografia como ciência de síntese (...).

O problema é superar essa ideia de síntese, sem deixar de reconhecer que nós lidamos com duas dinâmicas: da sociedade, da natureza. E a combinação dessas dinâmicas e tempos nos colocam frente a uma capacidade de ler, não a melhor, a pior, nada disso... uma capacidade de ler o mundo de forma complexa, integrada. O mundo é isso. Quando a gente esquece uma dessas dinâmicas, a gente tem problemas

Questionando a necessidade da integração curricular e relacionando-a a Geografia, Sinatra se opõe à primeira por considerar que não resolve o problema da reflexão. Para ele a integração curricular, como junção das disciplinas, é uma “falácia que tende a não dar certo”, além de gerar problemas para os diferentes campos que, de certa forma, para caberem na proposta, teriam de perder algumas de suas características, consideradas por Sinatra como proveitosas. Como no trecho em que coloca:

(...) a ideia de integração, não está vinculada à visão integrada das disciplinas, a visão que elas já possuem. É um empobrecimento, um constrangimento aos campos disciplinares, que poderiam contribuir muito mais. Mas como tem que se submeter a essa lógica da integração, acabam se moldando a um formato que só pode estar sendo defendido por quem não conhece a verdadeira capacidade das disciplinas, de todas elas, da área de humanas e da natureza, em contribuir de forma ampla para a formação de cidadãos. As disciplinas, as ciências, já são visões integradas do mundo. Possuem uma concepção de mundo complexa (...)

Na referência ao potencial individual das disciplinas, Sinatra chama a atenção para a ciência geográfica como um exemplo de articulação dos conhecimentos. A partir desta concepção reitera a contribuição desta disciplina a uma possível visão integrada do mundo. Para Sinatra,

(...) no momento em que eu agrupo as disciplinas já há um problema, porque cada uma tem uma forma de ler o mundo de forma integrada, mas juntas há conflitos. Porque possuem abordagens diversas sobre um mesmo problema. Nas humanas, por exemplo, você vai me dizer que mesmo trabalhando com as relações sociais, com as interações culturais, as disciplinas falam a mesma língua, tem as mesmas leituras? A Sociologia tem conceitos sobre a sociedade, confere importância a questões que a Filosofia, a Geografia e a História não colocam como centrais em suas análises. Eu poderia dar muitos exemplos... a Geografia tem uma preocupação com o social que não é a mesma da Sociologia, da História, ainda que use conhecimentos destas disciplinas. A Geografia é um excelente exemplo de ciência das conexões, de contato, de interdisciplinaridade. Para quê uma integração que não é dada pelas disciplinas? As conexões, eu posso promovê-las. Pelo menos em Geografia, as articulações são realizadas, partindo do ponto de vista da dinâmica da Natureza em interação com as dinâmicas sociais. A Geografia vive nesta condição, tem que lidar com estes dois campos. Você quer mais interessante do que o trabalho da Geografia. Ela une as ciências humanas e naturais. E querem dizer como se faz uma integração. A Geografia é uma amostra do que é uma integração, não só entre as humanas, mas entre as ciências como um todo. Me diz o que não pode ser compreendido pela Geografia? Isso não é dizer que as outras disciplinas não possuem uma visão complexa. Mas, como a Geografia faz, não há outra. Isso, integração, o encontro dos conhecimentos, acontece na Geografia. (...) Consegue ver como a interdisciplinaridade é uma tarefa das disciplinas? Não é algo que deve tentar ser feito por outro pensamento que não o das próprias disciplinas? O contrário disso é perda de tempo. É, mais ainda, tirar o potencial das disciplinas em fazer um bom trabalho. Que já fazem.(...)

Sinatra coloca, também, a importância de que se atente para o caráter problemático e insuficiente da integração curricular, tal como proposta nos textos oficiais. Para o entrevistado, a ideia de integração por área não se sustenta, pois continuaria a manter uma leitura fragmentada do mundo. Por isso, Sinatra questiona se mesmo a proposta de integração por áreas, de ciências humanas e ciências naturais, não continuaria a manter uma visão estanque, separando o social do natural. A partir desta posição, justifica os motivos pelos quais defende a manutenção das disciplinas, reiterando-as como capazes de promover uma leitura integrada sobre o mundo. Com base em seus argumentos conclui que a Geografia, como uma disciplina, é capaz para ele de fazer a integração dos conhecimentos humanos e desses com os naturais. Tal posicionamento é introduzido em:

(...) não gosto dessa proposta de integração. Humanidades de um lado, natureza de outro. Eu te pergunto “como pensar a dinâmica social, as questões relativas ao homem, a sua organização social, sem trazer a natureza para a discussão?”. Como vai ficar a Natureza? As Ciências Humanas vão se articular ou se distanciar da Natureza? A Natureza vai se articular ou vai se distanciar? Isso, para mim, é uma questão. Como se pode ter ideias como a de uma interdisciplinaridade limitada por áreas. Isso não faz sentido. As disciplinas são mais capazes do que essa visão de integração.

A outra questão é uma dúvida que eu tenho. Tenho lido alguns textos atuais que fazem referência à necessidade de diálogo entre os vários campos do conhecimento e, ao mesmo tempo, fortalecem o disciplinar. O Leff, por exemplo, é um dos que coloca isso, de que não tem como a gente dialogar com outros campos se não tivermos uma centralidade, que é o olhar disciplinar. Então, acho que um ensino composto por área não dá certo. Iríamos diluir as disciplinas em algo que, depois, os alunos não saberiam, não compreenderiam quais são os elementos fundantes. E aí, se o aluno quiser verticalizar uma questão, onde pode se amparar? Então, a minha própria experiência no trabalho que faço hoje me permite até perceber que a gente deveria se constituir disciplinarmente, mas abrir em uma forma de trabalho, que aconteça a partir do diálogo entre os conhecimentos. Eu acho que as ciências deveriam dialogar. Devemos, a partir do nosso campo, transitar pelos outros. Por exemplo, o geógrafo, no estudo da natureza, precisa saber sobre Física ou Química. Precisa saber como a Física e a Química constroem seu conhecimento para poder dialogar com elas. Agora, pelos próprios exemplos que estou te dando, não há dúvidas de que a Geografia é privilegiada. Porque ela é uma ciência que, alguns podem chamar de generalista, mas é uma ciência ampla. É uma ciência que, se você pegar a História da Geografia, desde os clássicos, eles sempre vão nos dizendo que a Geografia é a ciência das conexões, que nós temos que fazer conexões. Hoje, o Morin transformou isso em princípio da Complexidade, que é tecer as coisas juntas, (...) um princípio da conexão. Ou seja, o geógrafo não se dá conta do potencial da Geografia. A gente só percebe quando vai trabalhar com um grupo de especialistas. Às vezes, podem dizer que a Geografia é uma ciência generalista e que falta especialização. Eu acho que não. E esse é o nosso mérito. Como é que tu vai construir uma especificidade para a Geografia? (...) Não temos que ser especialistas, temos que ser o que somos. Nós temos essa possibilidade abrangente de lidar com muitos temas, de fazer muitas conexões. Acho que é uma grande vantagem e se observarmos, na comunidade geográfica brasileira, podemos ver a variedade de coisas que os geógrafos fazem. Temos geógrafos expressivamente trabalhando em Urbana, na Agrária. Geógrafos trabalhando em geomorfologia, em climatologia, em pedologia, em população, em Geografia da cultura (...)

Ao longo dos referidos momentos da política, os textos dos Parâmetros, das Orientações Curriculares e das entrevistas, o significativo interdisciplinaridade, pensado como meio de integração do currículo, como via de operacionalização da ideia de integração

curricular, é traduzido pelo povo da Geografia como uma marca do conhecimento disciplinar e, mais precisamente, da ciência geográfica. Entendo o momento das Orientações e das entrevistas como tentativas de retomada a um possível contexto dos Parâmetros e das Orientações, como resposta aquilo que supostamente não fora sanado naquelas ocasiões. Por esta razão, penso que o que se pode interpretar como maior prescrição não deixa de ser, também, uma forma de adensar argumentos entendidos como capazes de conferir maior precisão à importância da manutenção do discurso do currículo disciplinar; de uma visão de interdisciplinaridade que pode ser desenvolvida pelas disciplinas; de produção de uma visão de Geografia consoante com o discurso de integração curricular; de busca pela caracterização da Geografia como conhecimento interdisciplinar; busca por situar a Geografia, no âmbito das ciências humanas, como possuidora de características que a diferenciam das demais.

Estas interpretações se colocam a partir de sentidos como o de que os PCNEM não possuem precisão, não caracterizam a Geografia como ciência, são vagos. Então, a ‘retomada’ aos Parâmetros é justificada pela necessidade de constituição de um texto, as OCNEM, capaz de consolidar uma visão da Geografia como ciência. Embora, argumento, a mobilização desta visão se dê, também, tendo em vista o contexto da política de integração curricular, a relação da disciplina com as demais, uma leitura de hierarquização entre as ciências.

Dentre as perspectivas, chamo a atenção para o delineamento da Geografia como ciência interdisciplinar, como articuladora dos diferentes conhecimentos das ciências humanas e da natureza. Tal visão tende a atribuir à Geografia um papel de destaque, ou mesmo vantagem frente às demais disciplinas, no contexto da proposta de integração. Uma leitura de Geografia que se coloca como algo produtivo em um cenário em que é privilegiada uma abordagem integrada, interdisciplinar. Nesse sentido, em função de uma suposta visão interdisciplinar, o conhecimento geográfico é apoiado pela sua capacidade de contribuir para uma educação voltada ao mundo atual, entendido como globalizado e complexo. Ainda nessa perspectiva, é colocada como possibilidade a interpretação de que, por possuir como objeto a interação do homem com o meio, a Geografia atua não só na integração das ciências humanas, mas também das ciências naturais, tal como posto por Donna e Sinatra, por exemplo.

No âmbito de possibilidades de interpretação para estas afirmações, é oportuno considerar leituras como a de que a disciplina é capaz de operar como um sinônimo à própria ideia de área nas ciências humanas, ou mesmo como uma disciplina que, *per si*, integra as áreas de ciências humanas e da natureza. Por outro lado, há ideias como a de Sinatra, que defende que as disciplinas, individualmente, já possuem uma visão integrada sobre o mundo,



e a Geografia poderia contribuir, como mais uma entre elas, no âmbito das ciências humanas. Penso que tais leituras podem tender a, simultaneamente, tentar neutralizar possíveis sentidos críticos ao currículo disciplinar e, ainda, reiterar a visão do currículo por disciplinas ao colocar as disciplinas como capazes de, através de seus enfoques individuais, operarem em favor de uma visão de mundo integrada. Como forma de sustentação dessas leituras, há a tradução dos sentidos favoráveis à integração a partir de leituras associadas ao modo como, em âmbito científico, as disciplinas tendem a interagir. Essa visão oportuniza que sejam resguardados os limites disciplinares e a interação entre as disciplinas.

Em função desta leitura, a integração curricular pode estar sendo significada como uma ameaça às disciplinas. Esta interpretação se coloca em textos como o de Collins, Aretha e Bethânia, para os quais um movimento efetivo de integração exporia a Geografia ao risco de se perder como campo de conhecimento, risco de deixar de ser (disciplina obrigatória, disciplina entendida como necessária, ciência). Nestes textos, referenciados em interpretações como as de Milton Santos, que se pauta em uma Sociologia das Ciências para afirmar que a Geografia não goza de prestígio, a manutenção disciplinar se coloca como uma tarefa, uma leitura do discurso de integração curricular. Embora circulem sentidos que tendem a apoiar a integração, significando-a como meio de superação dos problemas atinentes ao currículo disciplinar: a incapacidade de produzir uma leitura integrada do mundo levando, portanto, à fragmentação. Esta visão, tal como defendida por Nat, questiona a efetividade das disciplinas em termos de integração dos conhecimentos, atribuindo também às questões corporativas a oposição à integração.

Interessa, também, chamar a atenção para a ideia de que leitura interdisciplinar atribuída à Geografia possui diferentes significações, que apóiam e se opõem de diferentes maneiras. Dentre elas, destaco sentidos como o de que a interdisciplinaridade é uma marca da Geografia, embora não seja um potencial realizado. Tal problemática é pensada em termos de desenvolvimento do campo do pensamento geográfico. Tanto nas textualizações de Collins como de Donna, a visão interdisciplinar, integrada, tende a ser desenvolvida no que toca a uma integração que sequer a Geografia alcançou em termos de sua unidade como ciência. Perspectivas da História do Pensamento Geográfico, menção a diferentes nomes considerados referências sobre o desenvolvimento epistemológico da Geografia, tendem a ser utilizados como emblemas para chamar a atenção a uma dualidade interna que caracteriza a Geografia como ciência, ao mesmo tempo em que pode lhe impor o risco da dispersão. A esse respeito, a integração, a realização de uma interdisciplinaridade interna à Geografia, pode ser vista, assim como colocado por Donna, como uma meta, algo que ainda está para ser alcançado.

Perspectivas como esta sustentam argumentações como as de Collins, para quem a ideia de interdisciplinaridade, apesar de ser uma leitura recorrente na Geografia, traz implicações à própria sustentação da disciplina. Argumento que tal perspectiva instala a interdisciplinaridade como ambivalência, algo que caracteriza e coloca em risco o caráter da disciplina, fazendo com que, como significante flutuante, como textualização, a interdisciplinaridade se doe e traia a Geografia. Significante que pode ser traduzido por conhecimento geográfico, por privilégio da disciplina no âmbito de uma proposta de integração e, simultaneamente, como falta de precisão, unidade, como dispersão. Ou ainda, tal como colocado por Bethânia, uma leitura que traz constrangimento, pois mesmo que tenha um viés integrado, em função do baixo *status* entre as disciplinas, uma possível jactância interdisciplinar poderia ser interpretada como falta de caracterização da disciplina no contexto do Ensino Médio. Além disso, poderia ser considerada uma disciplina muito horizontal, justamente por conta dessa visão integrada. O que, por sua vez, poderia gerar questionamentos quanto a sua permanência no currículo, quanto à sua importância. Para Bethânia, estes questionamentos se sustentariam na própria ideia de interdisciplinaridade geográfica, podendo ser interpretada, por outros povos que não da Geografia, como uma visão mais consistente a leitura de que as diferentes especializações internas à disciplina sejam ensinadas por outras mais especializadas e, portanto, a Geografia poderia perder sua importância.

A ambivalência da interdisciplinaridade não cessa suas potencialidades em sugerir possível proeminência à Geografia, entre as demais disciplinas, mas também pulverizá-la entre diferentes campos, viabilizando a leitura de uma disciplina prescindível. A interdisciplinaridade, inserida em interpretações de tensões internas à epistemologia da Geografia, reitera seu potencial integrador de diferentes conhecimentos e, simultaneamente, coloca sua unidade em questão. Quando pensada em relação às outras disciplinas, pode ser conjecturada como capaz de suplantá-las. Também como individualmente hábil em desenvolver uma leitura interdisciplinar/integrada do mundo, através do estudo do espaço geográfico. Pode ser, também, vista como superficial, imprecisa, dispersa e, portanto, desnecessária.

Considero que a defesa de uma visão de Geografia integrada/interdisciplinar pode, ao mesmo tempo, conferir à disciplina, ainda que em uma visão grosseira e polarizada, nuances de prestígio e futilidade. No contexto da política de integração curricular, é possível que a Geografia seja pensada, nesse cenário de sobreposições de respostas a muitos questionamentos que não cessam de vindicar, como capaz de contribuir e ser caracterizada

justamente por aquilo que lhe expõe ao risco: a visão interdisciplinar. Na tensão entre as cadeias do currículo integrado e do currículo disciplinar, muitos sentidos operados na constituição do povo da Geografia geram ligações ausentes, riscos, oportunidades, flexões, constroem canais, intersectam perspectivas, hibridizando verdades contextuais que, por intermédio do significante flutuante interdisciplinaridade, tentam atenuar os conflitos, o antagonismo, traduzindo os sentidos do outro como seus. Traduzindo os questionamentos do outro como lhe é possível.

Operar a negociação, a produção de sentidos, o antagonismo entre o currículo integrado e a Geografia, a relação destes com o significante interdisciplinaridade e as associações com esta ou aquela visão de educação, sociedade, globalização, inovação, contemporaneidade etc., por meio da ideia de tradução, é retomar que as próprias leituras de tudo o que conjectura um suposto contexto, que questiona à identidade, que se coloca como algo a que se deve responder, é uma produção própria da identidade, da relação com um outro que é interpretado como ameaça, causador de estranhamento, a partir de suposições, do modo como a identificação o lê. Isto é dizer que a própria sensação de ameaça, possivelmente causada pelo discurso de integração, pode estar assinalando a falta constitutiva à própria subjetivação, ao próprio povo disciplinar da Geografia, ao assumir a ausência de uma integração interna, por alcançar uma unidade como ciência, por legitimação como campo científico, por alçar maior status entre as disciplinas ou, ao menos, permanecer, ser.

Movimentos, sentidos, momentos de tradução do outro como questionamento ao que é a Geografia como campo de conhecimento, como ciência, como disciplina capaz de contribuir para uma visão de ensino supostamente considerada inovadora. Tais questionamentos levam à interpretações de tradições, de visões parciais de uma História do Pensamento Geográfico, que apóie e legitime respostas, sentidos que permitam ao povo da Geografia se significar, por vezes, como privilegiado no contexto da política de integração; e, por outras, como em posição arriscada uma vez que a ambivalência de uma visão interdisciplinar pode, também, lhe legar à exclusão. Respostas dadas a um todo outro, que expõe a identidade da Geografia à indecidibilidade, a permanecer na unidade do significante interdisciplinaridade, a traduzi-lo, assim como a outros significantes não privilegiados nesse trabalho, como lhe é possível na relação com um outro que lhe expõe a tantos questionamentos. O que é a Geografia? Muitas questões se desdobram a partir desta. Questões que, justamente por seu caráter disseminador (em que contexto?), podem gerar associações imprevistas, ativar visões de prejuízo à Geografia, como ao lê-la por uma possível imprecisão em razão de sua interdisciplinaridade. Podem privilegiá-la por seu olhar integrado/interdisciplinar. São interpretações possíveis que

enviam a outros significantes, argumentações, textualizações que não cessam, porque não cessa o temor do devir, de um todo outro, que não se pode conter.

Tendo por base a relação da Geografia, do povo da Geografia, com o significante interdisciplinaridade, defendo que, na negociação com o discurso de integração curricular, tais sentidos são produzidos na tradução, nas traduções, em que se constituem as decisões tomadas pelas diferenças articuladas na equivalência constituída, subjetivada na política, o povo da Geografia. Decisões tomadas no terreno da indecidibilidade. Decisões desencadeadas, sentidos que tentam preencher, significar, Geografia. Sentidos que podem ser interpretados, aqui, como favoráveis à integração, à disciplinarização, à geografização da política de currículo para o Ensino Médio. Sentidos diferenciais, diferenças, que, em distintos momentos da política, interpretam a Geografia como oportunidade de intervenção, de envolvimento com a política. Demandas, articuladas no campo discursivo da Geografia, que respondem continuamente ao que, na ocasião em que se equivalem, interpretam como ameaça, o discurso do currículo integrado.

Em resposta a este outro que questiona, são tomadas decisões. Decisões que, em resposta ao outro, tentam colonizar aquilo que pode ser do outro, o que pode ser visto como ameaça, mas também o que é possível ao povo disciplinar. A opção pelo significante interdisciplinaridade pode ser, em linhas gerais, interpretada como uma forma de negociação com o outro, uma forma de textualizar, de se inscrever nas cenas de escrita da política, de julgar ter em favor a possibilidade de revolver àquilo que pode aplacar o temor, o risco, de se tornar (ser tornado), deixar de ser, de estar, por meio dos questionamentos impostos pelo todo outro da política. Todo outro que é traduzido como questionamento sobre a função, as contribuições da disciplina, sobre a unidade da ciência geográfica, sobre suas potencialidades, sobre o que 'é' Geografia. O que *falta* à Geografia.

Por meio destas interpretações, a equivalência, o povo, se utiliza do que julga ter, do que julga ser, do que lê como tradição, no aqui e agora da questão, para responder, com todo ímpeto, visando a utilização da língua do outro, embora sempre (já) traduzindo-a para o seu idioma. Isto é dizer que a tradução da interdisciplinaridade por algo geográfico é uma forma de negociar com este significante, com os discursos de integração curricular. Uma forma estabilização do antagonismo, do risco, na relação com o outro, o que leva à pensar a interdisciplinaridade como significante flutuante.

Com esta argumentação, tenho em vista que todas as tentativas de definição do que é o povo disciplinar falham, se operarmos com o foco em positivities integradoras de um sujeito político, consciente e orientado por uma história. Com Laclau (2011), a definição da

equivalência, da subjetividade, do povo, não é dada por um 'eu', mas pelo que é lido como algo para além dos limites do que sou, e isso é constitutivo. Colocar em perspectiva estas leituras é enfatizar a subjetividade como se precipitando pelo outro. É dizer que o que está para além do povo da Geografia é o que o faz ser. Este para além, a ameaça do outro, que não se pode deter, que nunca permite vislumbrar seus próximos movimentos, significado como integração curricular e que fala, que questiona sobre uma integração via interdisciplinaridade, questiona sobre interdisciplinaridade, é o que faz o povo da Geografia responder o segundo sim. Responder por meio de tudo o que se pode julgar como característica interdisciplinar da Geografia, buscando atender ao outro. É fazer-se uma Geografia interdisciplinar ou uma interdisciplinaridade Geográfica. O texto não cessa, não tem limites e, por esta razão, a disseminação da textualização sustenta uma condição indecível, um jogo político em que se joga com um todo outro que altera as regras do jogo. É dizer que o povo só é (um sujeito) como resposta ao questionamento do outro. Possivelmente, a Geografia só é significada por interdisciplinaridade por que o questionamento do outro é interpretado como podendo ser respondido desta forma.

### **Considerações sobre este momento de (tentativa de) estabilização**

O empreendimento deste trabalho, sobre a política de currículo para o ensino de Geografia, se desdobrou na apropriação de aportes pós-estruturais, marcadamente aproximados à teoria do discurso de Ernesto Laclau e às ligações deste com a desconstrução derridiana. A ancoragem desta investigação, no campo do currículo, está em trabalhos como os de Lopes (2011; 2012a; 2012b), Macedo (2006; 2012) e Lopes e Macedo (2011a, 2011b), que incorporam ao currículo a preocupação discursiva nos termos pós-estruturais.

Apoiado nas discussões dos referidos autores, busquei pensar a política de currículo para o ensino da disciplina Geografia no Ensino Médio como se dando através de lutas discursivas, marcadas pelo antagonismo e pela exclusão (LACLAU, 2011). Antagonismo a um outro interpretado como ameaça, antagonismo ao outro que questiona a identidade sobre o que ela é, pode ser. Um significante que passa a ser visto como catalisação dos temores, como ameaçador à permanência, à promoção, à vida, à continuidade do que se julga como um 'eu', o povo disciplinar. Uma ameaça produzida, tida, por meio de interpretações, leituras, tradições, recalques, traduções do povo da Geografia.

Para pensar estes movimentos, inicialmente busquei situar a perspectiva de currículo como texto, como textualização, com foco na interpretação de Lopes e Macedo (2011a) de que o currículo é produzido na articulação de sentidos de discursos. Com esta perspectiva, o currículo é pensado como texto em produção, como sujeito à interpretação e traduções. O currículo perde suas certezas determinantes e passa a ser compreendido como desencadeado por verdades contextuais. Como texto, procurei pensar sua produção como se dando em uma estrutura descentrada, que quer seu centro, mas que não deixa de, em sua procura, substituir significantes sem significados fixos. Não pára de estabelecer centros provisórios a partir de decisões tomadas na contingência. Isto é conceber a produção curricular como promessa, como estabelecida provisória e contextualmente a partir de relações de poder instáveis e imprevisas. Tais relações, contingencialmente, viabilizam a que determinado discurso ganhe mais relevância, se hegemonize.

A partir dessas concepções, ganha mais destaque questionar os discursos que produzem sentidos sobre o mundo, sobre a educação, sobre o conhecimento, do que pressupor estes termos como significantes com significados fixos. Por esta razão é que considereí, nesta pesquisa, a oportunidade de partir desta leitura curricular para compreender os sentidos e significações produzidos para/pela Geografia no nível médio, no âmbito de uma construção também discursiva como a do currículo integrado. Em razão dessa instabilidade inserida à

reflexão sobre as políticas de currículo, elementos como a disciplina, bem como as subjetivações constituídas na relação com ela, passaram a configurar o cenário de análise que procurei construir.

Por ter em vista que o currículo é uma luta política pela sua própria significação e, entendendo, portanto, que não é diferente o trabalho em favor da Geografia, passei a problematizar as dinâmicas articulatórias que conjecturam “Geografias” em diferentes momentos da política curricular. Tais construções conflituosas colocaram em questão a necessidade de focalizar as identificações envolvidas na produção das políticas para a disciplina. Por esta razão, problematizei a leitura de Goodson sobre os sujeitos envolvidos com as políticas de currículo para os campos disciplinares ao focalizar a perspectiva laclauiana de povo como cadeia de equivalência. Procurei reconceptualizar a leitura de subjetividade política tendo em vista as demandas que a fazem ser. Este exercício consistiu em uma proposta de pensar a construção de um sujeito político disciplinar constituído na decisão frente ao outro, ao que é interpretado como ameaça, negação de si. A ideia não foi a de negligenciar as contribuições de Goodson sobre as motivações à produção de políticas, mas de chamar a atenção para o quanto estas motivações podem ser lidas como interpretações de tradições, de visões de mundo, de disciplina e currículo. É dizer que tais elementos, sendo produções contextuais, podem ser reunidos, organizados, criticados, reconfigurados, mas já são outras coisas que não o mesmo do qual se julga falar.

Toda uma preparação, sentidos diferenciais que se aglutinam e se equivalem na relação com um significante hegemonizado na cadeia, para orientar o momento da decisão política, momento sempre opaco, do qual não se sabe, não se conhece os desdobramentos. É o momento da subjetivação. Portanto, em relação às contribuições de Goodson, a ideia foi a de expandir o potencial de uma visão de subjetividade disciplinar. Essa subjetividade passa a ser vista como não determinada por uma essência, história ou teleologia, mas que, embora possa se utilizar destes sentidos, produzidos pela iteração de uma possível tradição, sempre é motivada pela busca em conter o risco em que se constitui (que é colocado) pelo questionamento do outro, daquilo que é lido como ameaçador.

Busquei chamar a atenção para uma mobilização interpretativa de si para responder ao outro, todo um possível revolvimento de sentidos, mas tão somente produções interpretativas, considerações históricas e epistemológicas para responder, para hegemonizar leituras de si como forma de amenizar o que está para além. Penso que este para além, entendido como o discurso de integração curricular, que pode ser interpretado como oposição ao currículo por disciplinas, tende a ser visto como ameaça ao discurso disciplinar, à Geografia. Tendo a

interdisciplinaridade como um dos meios pelos quais se significa a integração na área de ciências humanas, onde está inserida a disciplina Geografia, focalizei o modo como esse significante é traduzido pelo povo disciplinar da Geografia. Uma tradução, resposta, à ameaça de um outro, desconhecido, que é interpretado como algo que expõe a subjetividade, a cadeia, o povo da Geografia, ao risco. Em função dos temores, toda uma performance de tentativa de blindagem ante ao outro é produzida. Tal manifestação é entendida como a tradução da interdisciplinaridade como característica da Geografia, como sua própria feição, como a si mesma.

O movimento estratégico com vistas à compreensão desta tradução se deu por intermédio da abordagem à textualização desta política, através do entrelaçamento do corpus teórico, baseado em minhas traduções sobre os autores mencionados há pouco, com os textos dos Parâmetros, Orientações Curriculares para o Ensino Médio e das entrevistas realizadas com lideranças, pesquisadores e consultores, envolvidos na produção da política. Estes elementos empíricos são lidos como momentos da política, como distintos contextos de resposta(s), de tentativa de aumento da precisão quanto a um texto (visão de Geografia, de política de currículo, de Ensino Médio) que precisa suplementar a falta do sujeito, do que quer ser.

Sobre estes fragmentos, penso que, no momento da política em que se constitui o texto dos PCNEM, é possível argumentar sobre a busca pela definição de fronteiras para Geografia, permitindo, no âmbito de uma proposta de integração, a sustentação do que se pode julgar como limites disciplinares, o que o assinala como momento de consenso conflituoso, tal como pensado por Mouffe (1996), e/ou a luta pela estabilização do que é instável, como proposto por Derrida (1998). De todos os segredos possíveis que estão tramados nessa política, nas subjetivações, ou seja, da totalidade daquilo que não se pode significar diretamente, argumento que se coloca, como estabilização provisória dos muitos antagonismos entre as cadeias equivalenciais, a necessidade do outro como via de manutenção de si.

Ao menos no que interpreto como luta pela estabilização do antagonismo, entre a integração e o disciplinar, a Geografia, focalizo a tradução de sentidos do outro como possibilidade de existir e, nessa leitura, afirmar uma propriedade, que se constitui provisoriamente como aquilo que é suposto como questionado pelo outro, algo de que se depende para continuar. Penso que esta noção auxilia na compreensão dos desenhos da política, muitas vezes considerados contraditórios, desorganizados epistemologicamente, incoerentes em suas propostas, aleatórios ou ecléticos (OLIVEIRA, 1999). Argumento que se as subjetivações se dão pela referência a uma ameaça, visando responder aos seus



questionamentos, e se estes questionamentos não são os mesmos, mas traduções do que se pensa ser a ameaça, já se pode supor que a agitação pela construção de respostas “plausíveis” não diz respeito a questões de determinação epistemológica, corporativa ou essencial.

A cadeia equivalencial em que se constitui o povo da Geografia não obedece a determinações apriorísticas, mas as dos sentidos dados pela leitura do outro. Em função dele, traduz o que na atualidade da resposta se lhe apresenta como tradição, conhecimento, habilitação, visão de mundo possível a ser significada como a si mesma. Por esta razão, argumento que, quando traduzida em outros contextos, a política pode ser vista como *non-sense*, perspectivas de Geografia podem ser entendidas como contraditórias ou problemáticas quando expostas à referência de outros contextos como, por exemplo, o do que se pode entender por Pensamento Geográfico, como em Oliva (2006), Oliveira (2009) e Castellar (2005).

Nessa política, a busca pela significação do que é disciplinar como alinhamento ao que se julga ser um problema atual, esse próprio “mundo atual/integrado”, como refutação do que é “disciplinar/antiquado/estanque”, se sustenta/existe pela interpretação de um outro que é julgado como impedimento, bloqueio, ameaça. Nessa escrita a duas mãos, o disciplinar, que pode ser pensado pela Geografia como retrato de si, pode estar sendo significado, defendido, como capaz de responder aquilo que lhe coloca em risco, que se desenha como impedimento a ser, a viver, a continuar. Nesse contexto, de muitos acontecimentos, considero a busca pela significação interdisciplinar da Geografia como meio de denegar o caos gerado pelo acontecimento dos sentidos de integração curricular, que podem ser interpretados como negação às disciplinas e, portanto, negação à Geografia.

Traduzir este nome (Geografia) como interdisciplinaridade e, assim, suscitar canais que possibilitem sua vinculação aos sentidos que conjecturam a interdisciplinaridade como defesa à integração, pode, simultaneamente, sustentar momentos de sensação de estabilidade, novas traduções e oportunidades, precárias e provisórias, para aplacar o tremor causado por essa “ameaça/todo outro” em que pode se constituir o nome integração curricular.

Nesse movimento, dentre os muitos questionamentos que se supõe estarem sendo disseminados pelo outro, na busca pela afirmação de si na negação do outro, pode-se passar por recalques, traumas, que levam à construção de histórias, a configurações emergenciais, a privilégio de sentidos em detrimento de outros, a mutilações, capazes de provisoriamente lhe habilitar a “fazer frente”, a responder à alteridade. Isso diz respeito à construção discursiva de uma Geografia interdisciplinar, uma Geografia de resposta. Isso, para o que/quem quer (que queira ser) seja, sempre traz novos desdobramentos, novos compromissos, novos

questionamentos. Com todo o esforço pelas melhores respostas, mais arrojadas e “definitivas”, que são dadas à interpelação do outro, sempre escapa algo com potência para gerar novas indagações.

Não havendo texto originário, uma verdade primeira, a partir dos quais todas as traduções foram desencadeadas, há, aqui, a oportunidade de ler um trecho da textualização na qual se desenvolvem momentos da política curricular para Geografia. É apreender sempre de modo parcial. Nessa apreensão, o sujeito não cessa de trair a si mesmo através da tentativa de assegurar o sentido de suas respostas que, por serem geradoras de novos questionamentos, levam a subjetivação a continuar. Penso estar vinculada a esta perspectiva o trabalho de tradução da interdisciplinaridade como Geografia, como conhecimento geográfico, ainda que possa ser visto como algo controverso, tal como colocado em momentos de textualização nas entrevistas.

Nesse trabalho de traição de si, dentre muitas possibilidades, é possível pensar que um risco à subjetividade da Geografia está inscrito no duplo do *phármakon* (DERRIDA, 2005), pensado como remédio e veneno, em que se constitui a tradução da interdisciplinaridade e, portanto, a possibilidade de sua leitura como significante flutuante. Remédio para tentar sanar o risco da exclusão, a incapacidade de se ver pertencente ao cenário da política de integração, sanar um possível questionamento sobre si, responder ao outro apropriando-se de sua língua. Veneno, por que também pode ser significado como dispersão, falta de unidade, de cientificidade, de identidade, perda de si, exclusão. Sentidos que endossam e refutam o argumento geográfico. Sentidos de diferenças articuladas em uma equivalência precária, que rasuram a própria equivalência na tentativa de significá-la, de se solidarizar nela.

Considero tais dinâmicas de tradução, questionamento, respostas, desdobramentos e novas traduções, como a motorização da política, a política de currículo. Por esta razão, penso seus diferentes momentos como contextos que se produzem na menção, na tentativa de reconstrução/reativação/reparação de dado outro contexto, uma busca por justificar o primeiro sim, o estar ali. Movimentos com vistas ao preenchimento da falta do sujeito, que é a própria falta. Estas buscas pela defesa de um *self* não cessam, porque não cessam os questionamentos aos quais não se pode abster a resposta.

Como já discutido, a busca pela fixação do texto, da política, é uma constante, assim como o são os restos, a *differánce*, a escrita, as traduções, que já fazem o texto ser outro. Nesse sentido, “mesmo assim”, as respostas não deixam de ser dadas, desesperadamente, aumentando o que se pode significar como prescrição. O que, por sua vez, também pode ser visto como tentativa de racionalização daquilo que, agora, é entendido como motivação aos

questionamentos. Tendo em vista essa discussão, penso os textos dos Parâmetros, das Orientações e das entrevistas como momentos da política, contextos que se fundam na intenção de referência a outros, aspiração a retomá-los, justificá-los, conferir-lhes maior precisão, mais razão.

Como uma tradução, uma interpretação, esta dissertação não deixa de se constituir em um momento da política, porque de muitas formas tenta retomar outros contextos, *traces*, sentidos da política de currículo, limitando-se, contudo, ao que é possível: iterar estes momentos de acordo com os questionamentos que são supostos como latentes. Este trabalho quer contribuir para a interlocução entre os estudos curriculares e o campo do Ensino de Geografia, chamando atenção para oportunidades de pensar a política pela via da discursividade e, nesse movimento, colocar em tela as articulações, os sentidos, as interpretações como elementos potentes à reflexão sobre a própria política curricular, sobre as formas de negociação, sobre o campo do Ensino de Geografia. Oportunidade de ler a política curricular como motivada pela interpretação de um outro que diz muito sobre o que se pensa sobre si mesmo. O outro que acontece em questionamentos, que faz o povo acontecer em resposta.

Com as conjecturas, leituras e traduções aqui produzidas, não pretendo saturar possibilidades interpretativas sobre as políticas de currículo, mas contribuir com uma forma de leitura sobre a construção de subjetividades políticas, como a do povo da Geografia, como se precipitando na decisão de resposta ao outro.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Rozana Gomes de. A comunidade disciplinar de química na produção de políticas curriculares para o ensino médio no Brasil. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.
- AUSTIN, J. L. How to do Things with Words. Harvard University Press, 1962.
- BALL, Stephen. A subject of privilege: English and the school curriculum, 1906 – 35. In.: HAMMERSLEY and HARGREAVES (Orgs.). Curriculum practice: some sociological case studies. New York: Routledge, 1983.
- BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 4v, 1999.
- BRASIL. Bases Legais dos Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 2000.
- BRASIL. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BUSNARDO, Flávia de Mattos Giovannini. A comunidade disciplinar de ensino de Biologia na produção de políticas de currículo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.
- CANCLINI, N. G. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 1998.
- CAPUTO, J. Por amor às coisas mesmas: o hiper-realismo de Derrida. In: Às margens: a propósito de Derrida. Org. Paulo Cesar Duque-Estrada. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- CASTELLAR, Sônia. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia. In: \_\_\_\_\_. Educação geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005, v. único, p.38-50.
- CONTI, José Bueno. A reforma do ensino de 1970 e a situação da Geografia. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, nº 51, p.57-74, jun. 1976.
- CONTINENTINO, Ana Maria Amado. A Alteridade no pensamento de Jacques Derrida: Escrita, Meio- Luto, Aporia. 2006. Tese (Doutorado em Filosofia), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ.
- COSTA, Hugo. H. C. A disciplina Geografia e os Parâmetros Curriculares nacionais: uma abordagem das políticas de currículo para o Ensino Médio. In: Encontro de Geógrafos da América Latina - EGAL, Montevideu. Anais do 12º Encontro de Geógrafos de América Latina. Montevideu: GEGA multimedios, 2009a.
- COSTA, Hugo H. C.. Políticas de Currículo para o Ensino Médio: o currículo por competências em Geografia. In: XII Congresso Internacional da Association Pour La Recherche Interculturelle – ARIC, Florianópolis. Anais do XII Congresso Internacional da Association Pour La Recherche Interculturelle, 2009b. Disponível em: <http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/html/anais/anais.html>.
- COSTA, HUGO. H. C. . A ambivalência da interdisciplinaridade nas políticas de currículo para o Ensino de Geografia. In: XVI Encontro Nacional de Geógrafos, 2010, Porto Alegre. Anais do XVI ENG, 2010a.

COSTA, HUGO. H. C. . A Comunidade Disciplinar de Ensino de Geografia na produção das políticas de currículo: o caso nas OCNEM. In: 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2010, Caxambu - MG. Anais da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2010b.

COSTA, Hugo. H. C.; LOPES, Alice C.. Políticas de currículo para o ensino de Geografia: uma leitura a partir dos PCN para o Ensino Médio. Revista Contemporânea de Educação, v. 4, p. 196-215, 2009.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

DERRIDA, J. Do Espírito. Campinas: Papyrus, 1990.

DERRIDA, Jacques. Margens da Filosofia. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991a.

DERRIDA, Jacques. . 'Eating well', or the calculation of the subject: an interview with Jacques Derrida". In: Eduardo Cadava, Peter Connor ; Jean-Luc Nancy (eds.), Who comes after the subject? London: Routledge, 1991b. pp. 96-119.

DERRIDA, Jacques. Limited INC (Tradução de Constança Marcondes Cesar). Campinas: Papyrus. 1991c.

Derrida, Jacques. "Le Sacrifice." in: La Metaphore - Revue I. 1993, pp. 51-65. (French).

DERRIDA, Jacques. The spatial arts: na interview with Jacques Derrida. In: Brunette, P.; Wills, D (orgs.). Deconstruction and visual arts: art, media, architecture. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, 9-32.

DERRIDA, Jacques. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In: MOUFFE, Chantal (comp.). Deconstrucción y pragmatismo. Argentina: Paidós, 1998, 151-169.

DERRIDA, J. Posições. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

DERRIDA, Jacques. La langue n'appartient pas – Entretien avec Jacques Derrida. IN: Europe número 861/862, janeiro-fevereiro 2001b.

DERRIDA, J. Palavra: Instantâneas filosóficas. Tradução de Cristina Peretti e Paco Vidarte. Madrid: Trotta, 2001c.

BORRADORI, G. e DERRIDA, J. Auto-imunidade: Suicídios Reais e Simbólicos – Um diálogo com Jacques Derrida. In: Filosofia em tempo de terror: diálogos com Jünger Habermas e Jacques Derrida. Trad. Roberto Muggiati. Rio de Janeiro Jorge Zahar Ed., 2004. p. 96.

DERRIDA, J. A Farmácia de Platão. São Paulo: Iluminuras, 2005

DERRIDA, Jacques. Dar La muerte. Barcelona: Paidós, 2006a.

DERRIDA, Jacques. Torres de Babel. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006b.

DERRIDA, J. Gramatologia. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DERRIDA, Jacques. Força de Lei: o fundamento místico da autoridade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

DERRIDA, Jacques. A escritura e a diferença. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DESBOIS, Henri. Le droit auteur en France. 3ª ed. Paris: Dalioz, 1978.

- DIAS, Rosanne Evangelista. Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006). 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.
- DOEL, M. Poststructuralist geographies: the diabolic art of spatial science. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. Alteridade, Violência e justiça: trilhas da desconstrução. In: \_\_\_\_\_ (org.). Desconstrução e Ética - ecos de Jacques Derrida. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO, 2004.
- ELIA, Luciano da Fonseca. O conceito de sujeito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- FISH, S. E.. With the Compliments of the Author: Reflections on Austin and Derrida. In: *Critical Inquiry* 8,p. 693-721, 1982.
- GIDDENS, Anthony. Capitalismo e moderna teoria social - Marx, Durkheim, Max Weber. Lisboa: Editorial Presença; Lisboa: Editorial Presença, 2005.
- GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. Logics of critical explanation in social and political theory. London: Routledge, 2007.
- GONÇALVES, Amanda R. Os espaços-tempos cotidianos na Geografia Escolar: do currículo oficial e do currículo praticado. 2006. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP.
- GONÇALVES, Amanda Regina. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XVI, nº 905, 15 de enero de 2011.
- GOODSON, I. School subjects and curriculum change. Londres: The Falmer Press, 1993.
- \_\_\_\_\_. A Construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1997.
- \_\_\_\_\_. Currículo: teoria e história.8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. Towards a curriculum history. In Goodson, I. (org). *Social histories of the Secondary Curriculum*. Londres: Falmer press, 1985.
- \_\_\_\_\_.; DOWBIGGIN, I. Cuerpos dóciles: aspectos comunes de la historia de La psiquiatría y la enseñanza. In: BALL, S. J. (Org.). *Foucault y la educación*. Madrid: Morata, 1993. p. 107-131.
- LACAN, J. (1956-1957) O Seminário livro 4, A relação de objeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- LACLAU, Ernesto. La razón populista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- \_\_\_\_\_. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL, JR. A.; BURITY, J. (org). *Inclusão social, identidade e diferença perspectiva pós-estruturalista de análise social*. São Paulo: ANNA BLUME, 2006.
- \_\_\_\_\_. Nuevas reflexiones sobre La revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1990.
- \_\_\_\_\_. Emancipação e diferença. EDUERJ: Rio e Janeiro, 2011.
- LAYTON, D. Science as general education. *Trends in Education* [s.n.t.], 1973.
- LEVI-STRAUSS, C.. *Anthropologie structurale*. Paris: Plon, 1958.

- LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: Alice Casimiro Lopes; Rosanne E. Dias; Rozana Abreu. (Org.). Discursos nas políticas de currículo. 1ed.Rio de Janeiro: Quartet Editora / Faperj, 2011, v. 1, p. 19-45.
- \_\_\_\_\_. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?. In: Marcus Tabora; Luciano Faria Filho; Fabiana Viana; Nelma Fonseca; Rita Lages. (Org.). A qualidade da escola pública. 1ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012a, v. 1, p. 15-29.
- \_\_\_\_\_. Democracia nas Políticas de Currículo. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 700-715, 2012b.
- \_\_\_\_\_. Políticas de integração curricular. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ / Faperj, 2008. v. 1. 184p .
- \_\_\_\_\_.; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: Stephen Ball; Jefferson Mainardes. (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. 1ed.São Paulo: Cortez, 2011b, v. 1, p. 249-283.
- \_\_\_\_\_. ; MACEDO, Elizabeth Fernandes de . Teorias de Currículo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. v. 1. 279p .
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação,Rio de Janeiro: v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago., 2006.
- \_\_\_\_\_. Currículo e conhecimento: aproximações entre conhecimento e ensino. Cadernos de Pesquisa, vol.142, nº 147, p. 716-737, set./dez. 2012.
- MASSEY, D. Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MATHEUS, Danielle. Políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.
- MELLO, Josefina Carmen Diaz de. Políticas de currículo em escolas de formação de professores. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.
- MENDONÇA, Daniel de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. Ciências Sociais Unisinos. 43(3):249-258, setembro/dezembro, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEF. Referenciais para Formação de Professores. Brasília, 1999.
- MOUFFE, Chantal. O regresso do político. Lisboa: Gradiva, 1996.
- NASCIMENTO, Evando. Derrida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- NAROTZKI, Susana. La antropología de los pueblos de España. Barcelona: Icaria, 2001.
- OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de Geografia: um retrato desnecessário. In: CARLOS, A. F. A (org.). A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2006. 8ª Ed.
- OLIVEIRA, Ana . Rede de ressignificações nas políticas curriculares: a Revista Brasileira de História na década de 1980. In: Alice Casimiro Lopes; Rosanne Evangelista Dias; Rozana Gomes de Abreu. (Org.). Discursos nas políticas de currículo. 1ªed.Rio de Janeiro: Quartet, 2011a, v. , p. 49-75.
- \_\_\_\_\_. A disciplina Estudos Sociais nas escolas e universidades: campo de tensão curricular. In: XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Guarda. Investigar,

inovar e desenvolver: desafios das Ciências da Educação. Guarda: Serviços de Artes Gráficas do IPG, 2011b.

\_\_\_\_\_. Políticas de currículo: lutas por significação no campo da disciplina História. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. \_\_\_\_\_. “Geografia e Ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão” In: CARLOS A. F. A., \_\_\_\_\_. Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p.37-43.

OLIVEIRA, Lívia de. O ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino. IN: PONTUSCHKA, Nídia N.; OLIVEIRA, A. U (orgs.). Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2009. 3ª Ed.

OTTONI, Paulo Roberto. Semelhanças entre uptake e trace: considerações sobre tradução. DELTA [online]. 1997, vol.13, n.2

\_\_\_\_\_. A responsabilidade de traduzir o in-traduzível: Jacques Derrida e o desejo de [la] tradução. DELTA, 2003, vol.19, no.spe, p.163-174.

PETERS, Michael. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença (uma introdução). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 91 págs.,2000.

PLON, Michael; ROUDINESCO, Elisabeth. Dicionário de Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

REID, W.A. Curriculum topics as institutional categories: implications for theory and research in the history and sociology of school subjects. In Goodson, I. and Ball, S.J. (eds.), Defining the curriculum: histories and Ethnographies. Lewes: Falmer Press, 1984, p.68.

ROCHA, Ana A. C. N. No entrecruzamento de políticas de currículo e de formação docente: uma análise do manual do professor do livro didático de geografia. 2008. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade federal do Rio de Janeiro, RJ.

ROCHA, G. O. R. . O Ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. Contrapontos (UNIVALI), v. 10, p. 14-28, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de lingüística geral. São Paulo: Cultrix, 1970

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. O Primeiro Estruturalismo: Método de Pesquisa para as Ciências da Gestão. RAC, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 137-156. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rac/v10n2/a08.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.

TORFING, Jacob (1999). New theories of discourse: Laclau, Mouffe and Zizek. Oxford, Blackwell, 342 p.

TORRES, Wagner Nóbrega. Políticas de currículo em Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.

TRITTINI, Soledad Andrea Castillo. A introdução das temáticas ambientais no currículo chileno entre os anos 1996-2002. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.

VIÑAO, Antonio. Historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, n. 25, p. 243-269, 2006. Disponível em: [www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/93/102](http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/93/102). Acesso em: 04 Abril de 2013.