

**LIVROS DIDÁTICOS E O DISCURSO
DO CONHECIMENTO ESCOLAR EM GEOGRAFIA:
a abordagem regional como regularidade**

*Carolina Lima Vilela*¹
carolinalimavilela@gmail.com

Resumo

Livros didáticos são vistos como importantes elementos da cultura escolar. Neste trabalho, pretende-se ampliar a possibilidade de análise desses materiais, considerando-os como parte do discurso - no sentido proposto por Foucault (2010) - do conhecimento escolar em Geografia. São analisados textos de livros didáticos do Ensino Fundamental recentes, buscando compreender, por meio dos entrelaçamentos discursivos, a constituição desse conhecimento. Lanço este olhar para os textos buscando elementos discursivos que me ajudem a considerar a hipótese de que a abordagem regional dos conteúdos na escola é parte da regularidade do discurso.

Palavras-chave

Geografia escolar, Currículo, Discurso, Livros didáticos.

**TEXT BOOKS AND SCHOOL KNOWLEDGE IN GEOGRAPHY:
regional approach as regularity**

Abstract

Text books are part of scholar culture. One of the goals of this research is to enlarge the possibility to develop studies using such materials, considering them as part of school geography's discourse (Foucault, 2010). The intention is to find out how statements that constitute such discourse build up relationships with one another, considering that, in the course of this process, complex intersections occur with other discourses. We hope to find out some discursive features that can be helpful to consider the hypothesis that the regional approach is part of school geography's discourse regularity.

Keywords

School Geography, Curriculum, Discourse, School text books.

¹ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Geografia do Colégio Pedro II. Endereço: Rua Davi Campista, 296/902, Humaitá. CEP 22261-010. Rio de Janeiro/RJ.

Introdução

Livros didáticos são elementos da cultura escolar e, por isso, nos servem como ricas fontes de estudos sobre o ensino. Para além das discussões acerca de sua qualidade, correção ou adequação, neste estudo tais materiais são vistos como parte da materialidade dos discursos escolares. Se, de um lado, seus conteúdos não representam a totalidade do que acontece na escola, de outro, eles são evidências daquilo que é afirmado como “o que pode ser ensinado” em uma certa disciplina escolar, em um certo tempo. Esta abordagem se desenha quando se assume o conhecimento escolar e as disciplinas escolares como disputas que ocorrem no nível das práticas discursivas, ou seja, conjuntos “de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2010, p. 133). Por essa perspectiva, os conteúdos dos livros didáticos podem ser compreendidos como parte daquilo que está autorizado, no plano das práticas discursivas, a pertencer ao discurso do conhecimento escolar em Geografia.

Tendo como pressuposto a noção foucaultiana de prática discursiva, no presente trabalho busco articular instrumentos teóricos que me permitam compreender o conhecimento escolar em Geografia na perspectiva *da epistemologia social escolar*. Esse termo é compreendido aqui como uma fusão das ideias sobre a constituição do conhecimento na escola defendidas por alguns autores. De acordo com Gabriel (2001), a *epistemologia escolar* se preocupa com a problemática da construção dos saberes que circulam na escola a partir do reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e de transmissão, sendo assim possível afirmar que ela pressupõe a assunção de uma epistemologia plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento. Já o termo *epistemologia social* é utilizado por Popkewitz (1994) para designar uma abordagem que:

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

O referido autor explica que o uso dessa expressão é uma “forma de tornar o conhecimento corporificado no currículo escolar acessível à investigação sociológica” (POPKEWITZ, 1994 p. 197), enfatizando assim o caráter relacional e social

do conhecimento. Nessa perspectiva, o autor esclarece estar operando com certos pressupostos resultantes da “virada lingüística”, como o descentramento do sujeito, e refere-se, assim, a uma tradição histórica focada nas formas como as ideias são corporificadas no conhecimento escolar, privilegiando a discussão entre conhecimento e poder. Sua teoria é fortemente embasada no “campo de trabalho” que Foucault define como *épistémè*. Segundo Araujo (2007), Foucault preocupa-se com a produção de uma história que se recusa a buscar a verdade ou a sua proximidade com o real; quer produzir uma história das condições de possibilidade do uso da verdade.

Buscando fundir as contribuições desses dois autores, é assim que lanço meu olhar para os livros didáticos: como verdades possíveis de serem ditas em um certo tempo. Neste estudo, ao utilizar o termo *epistemologia social escolar*, quero dizer que compreendo o conhecimento escolar como discurso, buscando identificar as formas como se dão as articulações de ideias, de valores, de "verdades" que são produzidas neste meio discursivo. Essa abordagem se constrói também a partir da consideração das especificidades do conhecimento escolar, no que concerne à sua produção e transmissão, tendo em conta a pluralidade de sua epistemologia, como defende Gabriel (2001).

A análise de livros didáticos como meio de aprofundar a compreensão dos mecanismos que constituem os currículos tem sido uma prática comum entre os pesquisadores. A potencialidade destes materiais para estudos voltados ao conhecimento escolar já foi defendida por autores como Selles e Ferreira (2004), que destacam a possibilidade de compreensão dos livros por meio de três dimensões distintas: por produzirem um testemunho visível das disputas travadas acerca da seleção de conteúdos para o ensino; pelo reconhecimento por parte dos professores desses materiais como norteadores de suas práticas pedagógicas; e por serem, muitas vezes, substitutivos de uma preparação profissional mais sólida para os professores. Nas perspectivas que destacam a especificidade da cultura escolar, (tais como Chervel, 1990; Forquin, 1992; Lopes, 1999), o conhecimento produzido na escola se constrói no embate com outros saberes e a partir de uma lógica específica, influenciada por imperativos didáticos e por configurações próprias da cultura escolar. Os livros didáticos podem, assim, ser vistos como uma importante forma por meio da qual o conhecimento escolar se produz e se fixa, onde estão contidos os resultados de embates, contradições e ambivalências no campo do conhecimento. Além disso, a produção desses materiais se insere em um ciclo produtor de políticas de currículo (BALL & BOWE, 1992) tanto para a Educação Básica quanto para a formação de professores. Todas estas visões servem para exemplificar o

amplo espectro de possibilidades de investigação sobre esse elemento da cultura escolar. Na proposta que apresento agora, assumo empreender um esforço para ampliar ainda mais este espectro, quando proponho olhar tais textos pela via da análise dos discursos.

Em minhas análises, opero com o conceito de regularidade discursiva, ao orientar meu olhar a partir de uma questão específica do currículo de Geografia. A regularidade, aqui aplicada no sentido de “regra”, é “o conjunto de condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência” (FOUCAULT, 2010, p. 163). Esse conceito tem grande potencial para entendermos os processos de mudança nos currículos. Nessa lógica, as mudanças serão apreendidas nas disputas por significados. Nas práticas discursivas, são produzidos mecanismos de interdição que contribuem para a afirmação de tradições. A negociação de sentidos com as tradições pode ser compreendida como parte do processo de disputas por sentidos, que só são legitimados quando passam a fazer parte de certa regularidade.

Sendo assim, ao investigar o discurso do conhecimento escolar em Geografia, o faço a partir de uma hipótese construída ao longo da pesquisa. Considero que existe um forte elemento da cultura escolar desta disciplina que é parte da regularidade deste discurso e assim, as mudanças podem ser percebidas na medida em que negociem sentidos com aquilo que é a regra, isto é, o que caracteriza a regularidade de tal discurso. O elemento em questão é a abordagem regional dos conteúdos.

Na seção que segue, explico como esta hipótese foi delineada, visitando aspectos da história recente da referida disciplina escolar. Depois de esclarecer aspectos metodológicos, na seção final apresento a análise feita a partir dos textos dos livros didáticos.

Abordagem regional como parte da regularidade do discurso escolar

No ensino da Geografia Escolar, existe uma forma de enunciar e organizar os conteúdos muito característica, marcada pela linguagem descritiva tipicamente "enciclopédica". Essa linguagem está relacionada ao que eu chamarei de abordagem regional dos conteúdos e desenvolverei a seguir. Essa forma, no entanto, se constrói em bases que se distanciam muito das produções científicas recentes da ciência geográfica, o que me instigou a buscar entender como se configura o conhecimento escolar, focalizando principalmente a sua relação com a ciência de referência.

Inspirada em autoras como Ferreira & Selles (2004), que defendem que os movimentos das disciplinas científicas e escolares produzem efeitos complexos e não lineares umas nas outras, entendo que, no caso da Geografia, a permanência da abordagem regional nos currículos escolares não deve ser compreendida sem que se promovam os “entrelaçamentos históricos” entre a Geografia como disciplina científica e a disciplina escolar. Esclareço que, uma vez compreendendo o conhecimento escolar como discurso, tal investimento não tem como objetivo meramente identificar traços tributários do movimento científico dentro do conhecimento escolar, mas sim compreender as relações entre ambos em uma perspectiva discursiva, reconhecendo tal objeto como o resultado dos embates por fixação de sentidos no âmbito do conhecimento.

Deixo claro, ainda, que ao considerar a abordagem regional na escola não proponho uma transferência de algo produzido em certo tempo nos estudos acadêmicos para a escola; refiro-me a uma forma de enunciar certo texto, de organizar informações e de se dirigir ao leitor. Nos trabalhos regionais, os textos descritivos passam a impressão de estarem narrando um enredo, como se fosse a descrição de um retrato. Posso perceber isto tanto nos textos dos estudos regionais clássicos, como em textos de livros didáticos mais recentes.

Sabe-se que, no seio da ciência geográfica, no início do século XX, a tradição regional se configurava a forma hegemônica de se fazer pesquisa. As monografias regionais se caracterizavam por longas descrições dos ambientes terrestres, buscando diferenciar áreas onde a relação homem-meio produzia resultados diferentes. Essa tradição foi sendo, posteriormente, questionada por aqueles que clamavam por um rigor metodológico como forma única de afirmação da ciência moderna. Apesar de todos esses questionamentos, fato é que “desde o fim do século XIX até aproximadamente o quarto decênio do século seguinte, a conduta monográfica foi considerada como a mais adaptada para a geografia” (GOMES, 1996, p. 223). Vê-se, assim, que o apogeu desta tradição geográfica foi abalado nos anos posteriores à segunda guerra, quando se iniciou uma forte reação crítica, ainda pautada em discussões de caráter metodológico. Naquele momento, os efeitos deste movimento crítico foram definitivos ao ponto de que “hoje, a menção das monografias regionais desperta, senão o desprezo dos geógrafos mais racionalistas, ao menos a sensação de que se trata de uma geografia completamente tradicional e ultrapassada” (GOMES, 1996, p. 224).

Diferentemente, a despeito de todas as transformações sofridas nos conceitos sobre a forma mais adequada de se “fazer” geografia nos contextos acadêmicos, na

escola, a forma de enunciar conteúdos ainda é muito marcada pela abordagem regional. Isto pode ser percebido tanto pela maneira como os conteúdos se organizam (por partes do mundo, países, continentes, etc.), quanto pela sequência de temas (a terra e o homem) e pela linguagem descritiva. Para muitos dos que buscam pensar o conhecimento escolar, esta é uma evidência do atraso e afirmam que o conhecimento escolar é ultrapassado e pouco crítico.

Ao pensar o conhecimento escolar pela via da análise do discurso, lanço um olhar diferente sobre esta questão. Para além das críticas sobre o seu "atraso" ou "adequação", penso sob a lógica da regularidade do discurso e, assim, percebo que a permanência da abordagem regional pode ser vista como parte da "regra" deste discurso. As mudanças devem ser percebidas, então, a partir das negociações com este elemento, e não com a construção de ditos antagônicos em relação a ele. Na análise empírica na seção final deste artigo, explico, com base na materialidade dos textos, como pude perceber essas negociações de sentido. Em trabalhos anteriores (Vilela, 2013; Vilela, 2014), explico como elementos da estabilidade podem ser vistos como a possibilidade de "suporte" para mudanças, isto é, muitas vezes as mudanças são viáveis na medida em que se acomodam em estruturas aparentemente estáveis. Agora, ao operar na perspectiva da análise do discurso para olhar para os textos dos livros didáticos, assumo que a abordagem regional é um elemento da regularidade discursiva e busco construir "entrelaçamentos discursivos" que constituem o discurso do conhecimento escolar em Geografia. Aposto, assim, lançar um olhar mais produtivo e potente para se pensar o que vale a pena ser ensinado.

Calibrando o olhar

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

temas. Desta forma, dentro deste universo, selecionei uma coleção de cada, optando, assim, por analisar livros cujos critérios de organização dos conteúdos se dão de maneiras distintas.

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

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

Cabe, ainda, esclarecer que a questão da autoria das obras não representa um critério de escolha dos livros a serem analisados. Isto se explica pela própria opção teórica aqui realizada. Para Foucault (2010, p. 107), "não é preciso, pois, conceber o sujeito do enunciado como idêntico ao autor da formulação, nem substancialmente, nem funcionalmente". Entende-se que a condição de sujeito é, assim, "um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes" (FOUCAULT, 2010, p. 107). Nessa perspectiva, "descrever uma formulação enquanto enunciado não

consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a sua posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 108). Com base nesses pressupostos, é possível afirmar que ninguém fala sozinho ao materializar certo enunciado. Desta maneira, não importa aqui ressaltar em que contexto tais obras foram produzidas ou compreender a condição individual de seus autores; importa, sim, compreender a posição de sujeito ocupada por eles enquanto pessoas autorizadas a falar sobre algo. Entendo, assim, que ao trabalhar com livros recentes, referendados por um programa nacional de avaliação, estou reconhecendo que esses textos são constituidores da ordem do discurso do conhecimento escolar em Geografia e seus autores, quaisquer que sejam, são “autorizados” a falar sobre isto.

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

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

Esclareço, ainda, que na análise do Guia de Livros Didáticos do PNLD, atendo-me à sua seção inicial, na qual são apresentados os critérios e análises gerais que buscam comentar e comparar todas as coleções. Entendi não ser necessário dispensar maior atenção às seções que pormenorizam as características de cada coleção, pois tive

acesso mais profundo a tais aspectos ao analisar os textos dos próprios livros didáticos escolhidos para esta pesquisa.

O que pretendo na próxima seção é retomar a discussão sobre a abordagem regional como parte da regularidade discursiva do conhecimento escolar em Geografia, entendendo-a como base para a afirmação de outros enunciados, que vão, em associação à sua lógica, sendo autorizados a pertencer e a constituir este discurso. A reflexão proposta discute como, algumas vezes de forma ambígua, tais discursos se encontram em uma complexa negociação ao serem afirmados na regularidade do discurso da Geografia escolar.

Abordagem regional como parte da regularidade do discurso da Geografia escolar

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

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

Uma das análises apresentadas no Guia do Livro Didático do PNLD (MEC, 2010) diz respeito à caracterização geral das coleções selecionadas pelo programa, dentro da qual é descrita a forma como os conteúdos encontram-se organizados em

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

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

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

Interessa-me aqui provocar uma reflexão sobre a questão da tradição e da inovação na construção de discursos da disciplina escolar Geografia. Considero que esta reflexão me ajuda a justificar minha escolha de perceber a abordagem regional como permanência nos currículos escolares. Percebo, ao investigar a trajetória dos textos acadêmicos que se propõem a pensar sobre o ensino, um entrecruzamento discursivo interessante, que pode contribuir para as reflexões que agora me proponho a realizar. Para tanto, retomo, de forma breve, alguns elementos já apresentados na primeira seção sobre movimentos que configuram discursos preponderantes sobre o ensino da Geografia nas últimas décadas.

Um desses discursos relaciona-se claramente a uma vertente crítica marxista que produziu, sobretudo nos anos de 1980, uma série de contestações sobre o ensino da Geografia. O modelo fundacional dessa ciência e do seu ensino, tipicamente regional e voltado à descrição das paisagens, foi posto em xeque em um movimento de disputas pela legitimação de novos conteúdos no espaço escolar. Vesentini (2004) apresenta um

texto no qual é possível perceber a negação desse "modelo fundador" no Brasil, argumentando em favor de uma nova forma de organização curricular, mais crítica e mais contextualizada. A produção de livros didáticos do período reafirmava também essas tendências, apresentando formas e conteúdos pretensamente "inovadores", visando a dar um cunho mais crítico aos conteúdos da disciplina escolar Geografia. A forma regional de organização dos conteúdos passou a ser vista, no seio desse movimento, como sinônimo de "alienação" e de "tradição", enquanto a abordagem crítica passou a ser hegemonicamente vista como "inovadora".

Ao entrelaçar discursos produzidos em diferentes momentos históricos, entendo reunir elementos interessantes para pensar a questão da "tradição" e da "inovação" nos currículos da disciplina escolar Geografia. Percebo que, embora a necessidade de produzir uma visão crítica nos alunos seja um elemento evidente nas finalidades de ensino presentes no Guia do Livro Didático de Geografia do PNLD, no que se refere aos conteúdos e temas específicos, o aspecto crítico encontra-se mesclado à lógica regional, que, no seio do movimento crítico, foi "acusada" de não-crítica.

A associação da lógica regional a algo tradicional pode ser percebida quando, por exemplo, no texto do Guia do PNLD, considera-se "inovadora" a abordagem integrada – em oposição à regional – do espaço mundial nos conteúdos do 8º e do 9º ano. É possível perceber, quando se atribui um sentido de inovador a algo diferente da lógica regional, que aquilo que se defendia como ultrapassado ainda hoje se configura como hegemônico na lógica escolar, embora associado a aspectos inovadores. Tal constatação alimenta a ideia de que o discurso das produções acadêmicas dos anos de 1980 – que combatia a abordagem regional – não produziu novos contextos discursivos nos currículos escolares sem ter que negociar com certas "tradições" curriculares.

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

que tem historicamente garantido a existência de um currículo de Geografia hegemonicamente mais crítico.

Articulando essas noções à ideia de regularidade das formações discursivas, na observação do texto do Guia do PNLD, posso perceber que aquilo que é diverso à lógica hegemônica, que foge à sua regularidade, é investido de um sentido de inovação. Neste processo, o que ocorre é que ele passa a constituir o discurso escolar desde que mantenha uma relação – no caso, uma relação de mudança, inovação – em relação ao que está configurado como regular. Dito de outra forma, o sentido de inovação atribuído a uma lógica diversa à regional é uma forma de inserir, discursivamente, outra lógica no discurso do conhecimento escolar em Geografia, cuja regularidade é constituída, em parte, pela lógica regional. É possível perceber que a inovação é investida de positividade, na medida em que o inovador é algo desejado, "moderno", "atualizado" etc. Mas a constatação de que aquilo que se diferencia da organização regional vem sendo investido do sentido de inovação é algo que reforça a minha hipótese de que o regional é "o regular". Esta percepção me permite reafirmar ser no plano discursivo o local onde certos elementos ficam ou não autorizados a fazer parte de certos contextos.

Olhando especificamente para os textos dos livros didáticos, pude também encontrar elementos interessantes para pensar a presença da lógica regional e as articulações discursivas que constituem a regularidade do discurso da Geografia escolar. Inicialmente, chamaram-me atenção, nos textos, as justificativas utilizadas para a apresentação dos conteúdos nos capítulos regionais, os quais são antecidos por outros de cunho mais geral, que tratam dos processos de globalização, divisão internacional do trabalho, etc. A introdução dos capítulos sobre as regiões específicas é feita por meio de uma espécie de explicação sobre a escolha da lógica regional de organização dos conteúdos. Nela, é dito que “a partir de agora, para facilitar a compreensão do espaço geográfico mundial em seus mais variados aspectos, passaremos a analisá-lo em partes, isto é, dividido em regiões”². Logo em seguida é apresentado o conceito de região como a diferenciação das áreas homogêneas, segundo algum critério. Além disso, são descritas as vantagens de se estudar o espaço por regiões:

Ao regionalizar os países do mundo, podemos estudá-los em conjunto, comparar diferenças e semelhanças e analisar aspectos gerais e particulares, o que nos permite obter uma análise mais precisa do espaço mundial.³

² Geografia espaço e vivência: o espaço geográfico mundial 8º ano. LevonBologian et al, São Paulo: Atual, 2009, p. 68

³ Idem

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

Agora que já conhecemos como o processo de globalização vem contribuindo para a atual configuração do desenvolvimento e do subdesenvolvimento no mundo, passaremos a estudar, especificamente, a organização do espaço geográfico nos países desenvolvidos (...) Para facilitar nossos estudos, analisaremos tais países de acordo com a regionalização apresentada a seguir:⁴

No texto, são ainda reconhecidas as limitações desta opção de análise, considerando que as regionalizações sempre trazem generalizações, desconsiderando particularidades. Porém, é esclarecido que “se fôssemos representar todas as particularidades de cada país do globo, teríamos um detalhamento muito grande (...)”⁵.

Trazendo o debate sobre o conhecimento escolar em Geografia, é possível perceber que a “força” que garante a permanência deste último discurso é constituída em uma associação aos enunciados sobre as finalidades do ensino. Em uma relação interdiscursiva, como visto no texto, a presença dos capítulos regionais se justifica pela coerência didática, adequação aos tempos escolares, pelo nexos que produz em certos conteúdos de forma que se tornem mais compreensíveis aos alunos. É possível perceber que ao abordar temas caros à Geografia, os textos se constituem claramente de outros discursos, agora ligados às finalidades pedagógicas.

Entendo, assim, que a abordagem regional como constituidora da regularidade do discurso do conhecimento escolar em Geografia pode ser compreendida por meio da articulação com outros discursos validados no espaço escolar. No exemplo mencionado, é possível considerar que a lógica regional encontra ressonância com outras ideias relativas ao ambiente escolar e suas finalidades. De certa forma, posso assumir que esta articulação discursiva “empodera” o discurso regional, uma vez que ele, na relação com outros enunciados, assegura a permanência de um discurso pedagógico, no qual o potencial didático de certa organização de conteúdos é valorizado.

A abordagem regional dos conteúdos é discursivamente associada, ainda, aos enunciados científicos que buscam afirmar a Geografia como ciência de integração entre os fenômenos físicos e humanos. Pude perceber que na coleção de livros que não privilegia as “partes do mundo” como critério para a organização dos conteúdos há uma

⁴ Geografia espaço e vivência: a dinâmica dos espaços da globalização 9º ano. LevonBologian et al, São Paulo: Atual, 2009, p. 59

⁵ Idem

maior compartimentação dos temas ligados à geografia física e à geografia humana, isto é, tais assuntos são tratados em capítulos ou seções separadas. O mesmo não ocorre na outra coleção, onde é comum encontrar capítulos que tratem de assuntos de ambas as áreas. Exemplos são diversos, como o capítulo denominado “Continente africano: características naturais, culturais e regionalização”, ou ainda o capítulo “O Sudeste da Ásia”, o qual contém itens como “relevo, clima e agricultura”, e buscam integrar aspectos físicos com as atividades humanas.

Com esta constatação, é possível verificar que a abordagem regional se presta mais para reforçar o sentido da Geografia como ciência integradora dos aspectos físicos e humanos. Diferentemente, ao se eleger temas gerais para organizar os conteúdos, há uma separação "natural" dos assuntos dessas áreas. Isto reforça a leitura de que, ainda que a forma regional tenha sido desvalorizada por discursos críticos, ela é também interessante para a afirmação de sentidos que se produzem no campo de lutas das ciências. Quero dizer que a forma regional produz sentidos que reforçam o papel integrador da Geografia entre os fenômenos sociais e naturais. Isto pode ser visto como mais um elemento que favorece a sua estabilidade ou a sua força como parte da regularidade deste discurso.

Considerações Finais

Afirmo que a compreensão dos textos dos livros didáticos pela perspectiva da análise do discurso nos permite explorar tais materiais por meio de um olhar produtivo. Procurei aqui explicar como os elementos explorados nos textos que analisei me ajudam a entender a abordagem regional não só como uma permanência, no sentido da tradição nos currículos escolares (GOODSON, 1995, 1997; FERREIRA, 2005, 2007), mas também como parte do que constitui a regularidade deste discurso (FOUCAULT, 2010). Busquei fundamentar, com base em ferramentas teóricas consistentes e na empiria proposta, aquilo que se configurou como uma percepção advinda da minha prática. Meu objetivo não foi, porém, afirmar continuamente a existência deste elemento que se transforma em "regra" (no sentido da regularidade) para a existência deste discurso. Neste caso, estaria cometendo um erro, já denunciado por Fairclough (2008), de submeter toda a produção discursiva à lógica de suas regras poderosas e não favorecer análises que possibilitem ver os discursos numa dimensão mais produtiva ligada à mudança. O que vale é que, uma vez que percebamos o conhecimento como discurso, possamos olhar de forma menos

ingênua para os "ditos" que o questionam. Poderemos, assim, lutar por outras hegemonias discursivas, sem esquecer que a negociação de sentidos é a via possível.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Ines Lacerda. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. In: **Revista Aulas**. n.3 dez 2006-mar, 2007.

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

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

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UNB Editora, 2008.

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

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

_____. & SELLES, Sandra Escovedo. Análise de Livros Didáticos em Ciências: entre as Ciências de Referência e as Finalidades Sociais da Escolarização. In: **Educação em Foco**, v. 8, n. I e II, Juiz de Fora, 2004. p. 63-78.

FORQUIN, Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria e Educação**, n. 5, 1993.

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

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

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

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

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

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

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano**, Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

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

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

SELLES, Sandra Escovedo & FERREIRA, Marcia Serra. Influências histórico-culturais nas representações sobre as estações do ano em livros didáticos de Ciências. In: **Ciência & Educação**, v.10, n.1. Bauru, 2004

VILELA, Carolina Lima. **Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como**

discurso. Tese de Doutorado em Educação. UFRJ, 2013.

_____. Finalidades Didáticas e Questões Curriculares: um olhar para o processo de reformulação curricular da disciplina geografia no Colégio Pedro II. In: **Giramundo**: revista de Geografia do Colégio Pedro II, n.1, v.1. Rio de Janeiro, 2014. p. 35-44. Disponível em <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/4>

VESENTINI, JOSÉ WILLIAM. Realidades e Perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. In: Vesentini, J. W. (org). **O Ensino da Geografia no Século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004.

Fontes consultadas:

BOLIGIAN, Andressa Turcatel Alves [et al]. **Coleção Geografia espaço e vivência**. São Paulo: Atual, 2009

BELLUCI, Beluce & GARCIA, Valquíria Pires. **Projeto Radix - Geografia**. São Paulo: Scipione, 2009.

BRASIL. Guia de Análise do Livro Didático – Geografia. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2010.

Recebido em 20 de agosto de 2014.

Aceito para publicação em 16 de outubro de 2014.