



POLÍTICAS DE CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA: perspectivas sobre discurso, subjetividade e comunidade disciplinar

Hugo Heleno Camilo Costa ¹
hugoguimel@yahoo.com.br

Resumo

Neste trabalho discuto, com foco no contexto da pesquisa em políticas de currículo para o ensino de Geografia, os processos de constituição dos sujeitos envolvidos nas políticas. Apresento, inicialmente, trechos do percurso da pesquisa que desenvolvo, ponderando possibilidades de compreensão sobre os processos que levam à produção da política de currículo para Geografia. Chamo a atenção para as subjetividades envolvidas na produção de tais políticas, problematizando a categoria *comunidade disciplinar* na reflexão sobre a constituição dos sujeitos políticos atuantes no campo discursivo da Geografia. Discuto, a partir da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e dos trabalhos de Lopes e Macedo, a importância de que a política curricular seja pensada como processo mobilizado por articulações que visam à hegemonia e desencadeiam subjetividades políticas. Concluo criticando as formulações de Goodson sobre os sujeitos políticos tendo em vista os aportes teóricos de Laclau, através dos quais proponho a incorporação da ideia de *povo disciplinar*, como elemento capaz de auxiliar na crítica à leitura estrutural sobre as disciplinas e o currículo, além de redimensionar a reflexão sobre as demandas articuladas na produção das políticas curriculares e sobre os processos de constituição dos sujeitos.

Palavras-chave

Ensino de Geografia, Políticas de Currículo, Comunidade Disciplinar, Teoria do Discurso, Subjetividade

CURRICULUM POLICIES AND GEOGRAPHY TEACHING: perspectives on discourse, subjectivity and subject community

Abstract

This paper I discuss, in the context of research in curriculum policy for the teaching of Geography, the processes of constitution of the subjects involved in policy. Present initially snippets of the course of research development, drawing attention to possibilities of understanding about the processes that lead to the production of curriculum policies for Geography. I call attention to the subjectivity involved in the production of such policies, questioning the category *subject community* in reflection on the constitution of political subjects that operate in the discursive field of Geography. I discuss, from the Discourse Theory of Ernesto Laclau and also the works of Lopes and Macedo, the importance of the curriculum policy is conceived as a process by mobilizing

¹ Professor do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino da Faculdade de Educação (DEAE/EDU/UERJ) e do Departamento de Geografia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (DGEO/FEBF/UERJ). Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ), bolsista de pesquisa do CNPq e pesquisador do grupo *Políticas de Currículo e Cultura*, liderado pela Profa. Dra. Alice Casimiro Lopes. Rua São Francisco Xavier, nº 524, 12º andar. Campus Maracanã. Rio de Janeiro (RJ). CEP 20550-013

articulations that aim to hegemony and unleash political subjectivities. I conclude criticizing Goodson's formulations on political subjects considering the theoretical contributions of Laclau, through which I propose the incorporation the idea of *povo* as element capable of assisting in critique to readings about the disciplines and curriculum in structural view, and resize reflection on the demands articulated in the production of curriculum policies and the processes of constitution of subjects.

Keywords

Geography Teaching, Curriculum policies, Subject Community, Discourse Theory, Subjectivity

Introdução

A partir da preocupação de pesquisa com o campo das políticas de currículo para o Ensino de Geografia e tendo como enfoque os sujeitos atuantes na produção de tais políticas, me ocupo neste texto em repensar a categoria *comunidade disciplinar* no contexto das atuais discussões sobre currículo e política de currículo, que vem incorporando matizes do pós-estruturalismo e pós-marxismo, inscritos na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. Ao lançar mão de tais perspectivas do pensamento político curricular, considero importante a discussão dos desdobramentos que suas concepções imprimem às investigações no campo. Desta forma, categorias, conceitos e demais meios de abordagem, ou reconstrução, de uma problemática no desenvolvimento das investigações passam a ser questionados em suas possibilidades compreensivas.

Marcas curriculares como o conhecimento e as disciplinas são, portanto, reinterpretadas contextualmente e, nesse processo, por exemplo: do terreno da teoria crítica para o instável contexto das leituras críticas pós-estruturalistas, evidencia-se a necessidade de que tais marcas, assim como os demais elementos organizadores em uma configuração investigativa sobre o currículo, sejam repensadas em suas vias de operação, tendo em vista um terreno que é marcado pela contingência e provisoriedade.

Tomo como ponto de ancoragem para esta discussão os trabalhos de Lopes e Macedo (2011) sobre a teoria curricular e, mais detidamente, sobre políticas de currículo, através dos quais apresentam os delineamentos proporcionados pela incorporação de leituras do pós-estruturalismo e pós-marxismo ao campo, evidenciando principalmente a potência da Teoria do Discurso na compreensão do currículo e, conseqüentemente, daqueles que se mobilizam na sua significação/produção.

Nesse mote, insiro a categoria *comunidade disciplinar*, destacada nos trabalhos de Goodson sobre a História das Disciplinas Escolares [HDE], buscando compreender suas possibilidades no âmbito das discussões curriculares sobre as quais se

desdobra esse texto. Coloco a importância desta discussão na necessidade inserida pelas releituras das noções de *identidade*, *subjetividade* e *luta política*. Concordando ser necessária esta discussão, focalizo a ideia de comunidade disciplinar, tal como é desenvolvida por Goodson, com a finalidade de situar os meios pelos quais são pensados os atores, sujeitos, identidades que atuam na produção da política curricular. Em seguida, negocio com a Teoria do discurso, de Ernesto Laclau, visando à reconceptualização da comunidade disciplinar como cadeia de equivalência, como *povo*. Proponho a reconceptualização por entendê-la como capaz de auxiliar em uma abordagem mais abrangente na compreensão das dinâmicas que mobilizam a produção e atuação das identificações sociais envolvidas na obra curricular.

Antes disso, como forma de dimensionamento desta discussão e breve apresentação do percurso da investigação que desenvolvo, apresento recortes do cenário de pesquisa sobre as políticas de currículo para o Ensino de Geografia, a partir do qual encaminho esse texto.

Perspectivas sobre o percurso

Ao longo da investigação sobre as Políticas de Currículo para o Ensino de Geografia no nível médio, tenho atentado para as formas de negociação entre discursos considerados oficiais e discursos do campo disciplinar. Para isso, venho analisando, especificamente, documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (BRASIL, 2006), considerando-os como textos que possuem grande circulação e influência na produção de outras políticas, nos mais diferentes níveis.

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). A partir das investigações, voltei-me à análise de determinados mecanismos/elementos integradores, inseridos ao longo dos documentos como eixos estruturantes da proposta do currículo integrado, em sua relação com o campo disciplinar.

No decorrer da pesquisa, nos textos específicos à disciplina, destacou-se a perspectiva de que termos/eixos como *competências* e *interdisciplinaridade* estavam sendo ressignificados disciplinarmente, apesar de serem propostos como meios de extrapolar o currículo disciplinar e alcançar a integração curricular. Ou seja, 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 do campo disciplinar geográfico, a despeito de [possivelmente] terem sido sugeridos com a finalidade oposta. Concordando com a discussão de Costa e Lopes (2009) e tendo em vista a 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 possíveis leituras do conhecimento disciplinar, ocorrem disputas, negociações e se produzem híbridos de diferentes sentidos de educação, de ensino de Geografia, ensino médio e currículo, que se imbricam na tentativa do consenso, momento sempre conflituoso (MOUFFE, 1996).

A opção por abordar a tais sujeitos 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 passou, então, a ser uma possibilidade de apreensão ou acesso à 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 estão compartimentadas umas das outras.

Atentar para esses *grupos disciplinares*, nesse caso o da Geografia, passou a ser um ponto de destaque no trabalho investigativo. A partir desta preocupação, a categoria *comunidade disciplinar*, presente nos trabalhos de Ivor Goodson sobre a História das Disciplinas Escolares [HDE], passou a ser incorporada na pesquisa como um

instrumento de análise dos desdobramentos causados pelos atores envolvidos com o *campo disciplinar* (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. Ao chamar a atenção para as comunidades disciplinares, o autor contribui ao conferir destaque a determinados segmentos da sociedade, envolvidos com uma disciplina, em sua proeminência na definição das políticas de currículo.

Ainda que conceba a *comunidade disciplinar* como fragmentada em sua organização, chamando a atenção, inclusive, para os embates entre suas facções internas na busca pela defesa de suas perspectivas filosóficas, educacionais, políticas e epistemológicas, Goodson (1993;1997) restringe as demandas articuladas nas políticas para determinado campo disciplinar aos movimentos de seus praticantes/profissionais que, portanto, atuam em prol de demandas estritamente disciplinares e/ou benefícios corporativos/profissionais. Com isso, ao determinar o envolvimento profissional como elemento positivo e, nesse sentido, integrador da comunidade, o sociólogo inglês constrói uma leitura essencialista da produção da política curricular, desconsiderando a potência de outras demandas em influir nas articulações políticas.

Embora considere a incapacidade de qualquer levantamento ou trabalho empírico em produzir um cenário transparente da política pela via do discurso, chamo a atenção para as possibilidades de acesso ao campo discursivo da política de currículo para Geografia ao focar as demandas que, através de entrevistas realizadas com envolvidos na produção da política e de análises dos textos oficiais, se expressam nas articulações a partir das quais se constrói continuamente a política em destaque.

No acesso à empiria, alguns aspectos poderiam ser colocados como possibilidades de rasura à categorização de Goodson, como, por exemplo, o destaque que diferentes atores *não pertencentes* ao campo disciplinar, e, logo, se concordando com o sociólogo, *externos à comunidade disciplinar*, possuem na formulação das políticas para a disciplina Geografia. Em relação a isso, destaco que não se trata de olhar para esses atores e sondar sua formação profissional *alheia* à Geografia como forma de criticar a posição do teórico, o que de alguma forma já poderia surtir qualquer efeito, já que estes *outsiders* não são suportados pela categorização do autor inglês.

Porém, atentando para os sentidos colocados em circulação no campo discursivo da Geografia e para os pleitos envolvidos na política em foco, é possível destacar a articulação de demandas que poderia chamar de disciplinares, capazes de

ênfatizar o conhecimento geográfico, e demandas genéricas, que bem poderiam estar articuladas a políticas para qualquer outra disciplina ou mesmo para o campo da educação em geral, considerando que este último não está restrito às preocupações dos profissionais do campo da educação.

No entanto, a preocupação deste texto não está em discutir diretamente estas demandas, mas chamar a atenção para a ideia de que a categoria *comunidade disciplinar*, do modo como é colocada por Goodson, encontra seus limites quando no acesso a momentos do campo discursivo da Geografia tem-se, por exemplo, a defesa do conhecimento disciplinar geográfico por parte de atores *externos* à Geografia, ou seja, sem vínculos profissionais com o campo; e, da parte de atores envolvidos profissionalmente com o campo geográfico, a defesa de questões que não só podem ser lidas como genéricas, como também antagônicas ao currículo disciplinar e/ou, ainda, à própria Geografia. Do mesmo modo, é possível encontrar o oposto: *profissionais* da Geografia defendendo demandas que favorecem seu campo disciplinar, e *demais* envolvidos que reiteram perspectivas gerais e, até mesmo, opostas à disciplina.

Destaco, todavia, não ser a culpabilização dos atores a tônica desta discussão, mas sim ressaltar que as demandas disseminadas no campo discursivo da Geografia, e que estão para além das *pessoas* que assinam documentos e concedem entrevistas, é que devem ganhar importância para a compreensão dos processos que levam à produção desta política em especial, não com a finalidade de reificá-las, mas visando pensá-las como híbridas, apreensões precárias de discursos [já] traduzidos e que, portanto, não há pureza, transparência ou possibilidade de acesso a uma suposta gênese de sua constituição. Interessa, aqui, a reflexão sobre como estas demandas, articuladas nas políticas para a disciplina, constituem provisoriamente sujeitos políticos.

Esta subjetividade política se mantém de forma provisória, contingente, descentrada, precária e não possui fundamento algum, seja ele epistemológico, essencial, estrutural ou histórico (LACLAU, 2006; 2011). Nesse sentido, concordo com a ideia de Lopes e Macedo (2011) de que as demandas se disseminam em determinado campo discursivo de forma aleatória, não sendo inseridas ou fundadas por nenhum sujeito previamente estabelecido.

Para as autoras (LOPES e MACEDO, 2011), é no momento da decisão, sobre quais demandas ganham força e centralidade em dada política, que se constituem os sujeitos. Ou seja, quando definimos esta ou aquela bandeira para o Ensino de Geografia, para o Currículo Nacional, para o Movimento Negro, Protestante, Homossexual e/ou

Feminista em uma ocasião, nada mais estamos fazendo do que significar tais *nomes*/movimentos, definir uma bandeira de luta, que é sustentada pelas demandas e grupos articulados em relação a questões, problemas ou posições que precisam ser hegemônicas em oposição à determinada ameaça.

Compreender que a propulsão difusa da política curricular para Geografia se dá pela articulação de demandas e, interessa ressaltar, que estas não estão/são circunscritas à epistemologia, estrutura, problemas ou outras marcas do campo disciplinar, é considerar que, em muitas situações, sentidos genéricos e demandas opostas ao que pode ser, em dado momento, visto como uma ameaça ao currículo disciplinar, podem estar articulados equivalencialmente nas lutas em torno da disciplina, levando a momentos de decisão (DERRIDA, 2010) e, simultaneamente, à precipitação do sujeito político.

Diante desta discussão, disseminam-se questões como: de que modo podemos compreender a atuação de tais sujeitos, não identificados *a priori* com o campo disciplinar, na produção de políticas de currículo para o ensino de Geografia?; Se tais sujeitos, de algum modo, atuam na promoção da disciplina nas políticas de currículo, como está a categoria *comunidade disciplinar* para eles? Como centro reconhecível de tais questionamentos, coloco a pergunta com a qual coordeno a discussão que desenvolvo nas seções seguintes deste texto: Quais as possibilidades e limitações da categoria *comunidade disciplinar* na compreensão dos processos articulatórios desencadeados na produção das políticas de currículo para Geografia?

A partir desse questionamento, atendo-me à discussão sobre a identidade/ subjetividade, proposta por Ernesto Laclau através de sua Teoria do Discurso, pensando-a como potente na compreensão das subjetividades produzidas na luta em que se constitui a [produção da] política curricular para Geografia.

Currículo e discurso

Em suas discussões sobre as teorias de currículo, Lopes e Macedo (2011) empreendem um trabalho que consiste em visitar um extenso percurso teórico do campo curricular, realçando as principais correntes de influência, suas marcas, leituras de mundo etc. 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 (2011) 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 resignificação da 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.

Nessa perspectiva, 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 o enfoque de determinação das políticas, ou seja, 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. No entanto, 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 na concepção do poder, que passou a ser entendido como difuso, sem centro e sustentado por distintos e instáveis 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 compreender 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 e MACEDO, 2011).

Uma vez que a produção de um centro de poder não é algo previsível, 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 ante a uma leitura de poder estadocêntrica, passam a ser concebidos como espaços legítimos de poder, produtores de sentidos para as políticas.

Diferentemente das leituras críticas, principalmente aquelas baseadas na teoria marxista, nas discussões pautadas no pós-estruturalismo, são intensamente criticadas as concepções cujas bases estão na fixidez identitária, como é possível encontrar em trabalhos organizados a partir da abordagem crítico-estrutural, que opera com identidades concebidas antes da luta política, identidades fundamentadas na ideia de classe social.

Com as críticas ao enfoque estrutural, Lopes e Macedo (2011) apontam que a incorporação da Teoria do Discurso na pesquisa sobre políticas de currículo apresenta-se como elemento potente para a compreensão das possibilidades que os sujeitos possuem em alterar a estrutura e, ainda, propõe meios de pensá-la como incapaz de limitar as ações dos sujeitos que, em perspectivas anteriores, se pressupunha estarem submetidos às determinações imputadas pela própria estrutura.

Com os aportes da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, 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 provisoriamente determinada articulação hegemônica. Deste modo, os centros constituídos são resultado de articulações que podem se difundir na produção de outras articulações. Daí a premissa de que não há fixidez na estrutura e, conseqüentemente, nas identidades constituídas nela, assinalando, desta forma, a inexistência de um fundamento determinante.

Nesta perspectiva, é impossível o fechamento discursivo, uma vez que isso pressupõe o estancamento último da significação. Tal impossibilidade se apresenta a partir da 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, portanto, novas reestruturações são engendradas (LOPES e MACEDO, 2011).

Frente a tais discussões, a noção de estrutura encontra sua substituição na ideia de discurso. Lopes e Macedo 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 e MACEDO, 2011, p. 252). Desta forma, em relação à política, dadas formações

discursivas delineiam os termos da negociação, projetando o que deve ser priorizado, de que forma, onde e sob quais aspectos.

Compreender que estas diferentes determinações levam à construção de um fenômeno social como o currículo, as disciplinas e a Geografia, é reiterá-los como produções discursivas, como significações. E, segundo Lopes e Macedo (2011), 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 diferença, articulada nas cadeias em que se constituem dadas 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*² 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, interpretada como uma ameaça, um exterior opressivo.

Na articulação, ocorre a produção de uma identidade equivalencial³, 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, lógica ou orientação adequada capaz de coordenar o processo político de forma unidirecional ou teleológica.

A partir desta 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, é latente a busca pela suplementação desse vazio que lhe é constitutivo, que lhe dinamiza. Nesse caso, o vazio/falta da estrutura é que constitui o sujeito. E é justamente por possuir lugares vazios como fundamentos, que a política se consolida numa busca contínua pelo preenchimento, pela significação última, que nunca ocorre definitivamente.

² O termo em inglês se refere à ideia de excesso, excedente, superávit. Laclau e Mouffe (2001) utilizam a expressão para pensar o campo da discursividade como estando continuamente em aberto, sofrendo com o excesso de sentidos capazes de subverter discursos e, ao mesmo tempo, marcando a impossibilidade de um fechamento final.

³ A expressão designa a identificação que se produz na cadeia de equivalência (Laclau, 2011).

Na busca pela significação, pelo preenchimento, são desencadeadas ações políticas de mudança social. A sociedade como estrutura objetiva e fixa não existe, uma vez que sempre há elementos ainda não significados, jogos de linguagem que disseminam novos sentidos e são capazes de produzir novas significações via contingência. A esse respeito, Lopes e Macedo (2011) afirmam que toda e qualquer representação provisória, de qualquer que seja o fenômeno social, é sempre um momento, uma parcialidade, uma ocasião limitada de possibilidade de significação.

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

Para Lopes e Macedo (2011), o currículo pode ser pensado como a própria produção de sentidos. Isto faz com que ele seja uma prática do poder, ou seja, uma prática de significação. Trata-se, portanto, de um discurso produzido no confronto contaminante de diferentes discursos sociais que, duplamente, reiteram e traem os sentidos trazidos à baila, recriando-os por *tradução* (DERRIDA, 2006). Esta reapropriação do *outro* é a marca do currículo como produção cultural, 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 contingente, fluido, sem unidade e/ou fixidez nos sentidos e símbolos culturais. Assim, Lopes e Macedo (2011) colocam um impedimento à ideia de *reprodução* da cultura, sendo a única possibilidade de interação a sua própria *produção*.

Nesta leitura, a cultura é sempre híbrida (BHABHA, 2001), o que leva à 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 (2011), 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, 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.

Lopes e Macedo (2011) discutem que 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. Por outro lado, como um movimento automático que é iniciado mediante a tentativa de colonização, a impossibilidade de controle total se coloca não como um movimento expresso de resistência ao colonizador, mas por intermédio da ambivalência inscrita no próprio poder, na própria linguagem, na própria textualização (DERRIDA, 2001; 2005).

Nessa perspectiva, o hibridismo cultural (BHABHA, 2001) não é uma arena de consenso, mas acena para 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, deste modo, o enfoque pós-estrutural do currículo como cultura.

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 sentido, que inviabiliza o fechamento último, são questões que colocam, a meu ver, a necessidade premente de que sejam problematizadas as forças *em construção* que mobilizam tais processos: os sujeitos produzidos na política, nas articulações.

Então, chamo a atenção para as subjetividades que, também produzidas na contingência, configuram diferentes sentidos para as políticas, traduzem os movimentos lidos como colonizadores tentando, assim, colonizá-los. Tais atores, que defendem a verdade contextual do campo discursivo disciplinar da Geografia, estão colocados aqui como uma das preocupações à investigação, dada sua proeminência na produção das políticas de currículo para o ensino da disciplina.

Discurso e Subjetividade

Tendo em mente a discussão produzida até aqui, e reiterando a necessidade de construção ou, ao menos, definição de ferramentais teóricos que auxiliem na compreensão dos sujeitos políticos em foco, volto-me à categoria *comunidade disciplinar* buscando analisá-la em suas possibilidades em pensar as identidades envolvidas com a produção de políticas de currículo para um campo disciplinar, nesse caso o da Geografia.

Em seus trabalhos, Goodson atenta para a promoção das disciplinas [escolar, acadêmica e científica], como ocorrendo através do engajamento de atores sociais que disputam por recursos, *status* e território. Em Goodson (1993; 1997), os referidos atores são definidos como os pesquisadores de um campo disciplinar, professores universitários e da educação básica. Estes diferentes grupos, articulados em diferentes períodos históricos sob um nome comum [o da disciplina], constituem a ideia de *comunidade disciplinar*. Para o autor, tais grupos operam na *gestão* da disciplina, influenciando, gerando e cancelando oportunidades, mudando fronteiras e prioridades.

Na concepção de Goodson (1997), uma *comunidade disciplinar* não é um grupo homogêneo, mas é formada a partir da relação de subgrupos internos. 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 o autor (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.

Apesar de a *comunidade disciplinar* não ser vista como homogênea, 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. Realço que, em alguns momentos, Goodson (GOODSON e DOWBIGGIN, 1993) confere centralidade a ação dos professores universitários na *comunidade disciplinar* e, mesmo reconhecendo o papel ativo dos professores da educação básica, os coloca em posição subordinada, como 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 traçada através de associações disciplinares, nas

quais representantes profissionais da escola e da universidade negociam as tomadas de decisão (GOODSON, 1993).

Argumento que certo privilégio ao contexto universitário se coloca devido a sua abordagem teórico-metodológica, pautada em uma leitura etnográfica e sócio-histórica crítica que, de forma significativa, é influenciada pelos trabalhos de David Layton (1972). Uma de suas hipóteses é a de que uma disciplina passa de uma tradição utilitária e pedagógica para uma tradição acadêmica. De tal modo, em seu último estágio de maturação, já há um corpo profissional identificado socialmente, com valores estabelecidos e com organização e seleção de conteúdos determinadas pelos acadêmicos especialistas e pesquisadores da área, colocados, portanto, como os legitimadores do conhecimento disciplinar (GOODSON, 1993).

Goodson assinala o viés histórico da formação de uma *comunidade disciplinar* através da luta por estabilidade e manutenção curricular e, conseqüentemente, pela mobilização de maior prestígio e volume de recursos. Defende, então, que embora diferentes grupos embatem entre si, estes dissensos são restritos aos praticantes da disciplina. Logo, a *comunidade disciplinar* é vista como preenchida por professores e pesquisadores pertencentes ao campo.

Critico esta perspectiva, 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 priori*, a partir de um embasamento histórico. Por entender que os militantes de uma *comunidade disciplinar* são os praticantes da disciplina [professores, pesquisadores daquele campo disciplinar], Goodson coordena suas discussões com a noção de que existe uma identidade pré-concebida, um dado em comum a todas as identidades articuladas com a/na *comunidade*: ser profissional daquela disciplina.

Por esta visão, as únicas e previsíveis motivações ao envolvimento na política são os pleitos corporativos, defesa de melhores condições de trabalho, mais prestígio e *status*. Chamo a atenção para os limites de tal abordagem ao supor que há um monolitismo político sustentado pelo engajamento profissional. O que nos permite pensar que as articulações desencadeadas num momento da política só podem estar circunscritas às motivações disciplinares profissionais ou epistemológicas.

Pontuo que se colocarmos a própria *entidade* da disciplina em questão, podemos pensá-la como um espaço de disputa pela significação do que é Geografia ou, mais especificamente, do que é o Ensino da Geografia; para determinado nível de ensino/

aplicação; para que público; frente a que demandas. Pensar a disciplina como um fenômeno social, na perspectiva pós-estrutural do currículo, com a qual concordo, é conceber este espaço-tempo de negociação, no qual ela se constitui, como preenchido por incessantes tentativas de hegemonia de grupos que se articulam com vistas à representação. Grupos estes que não precisam possuir uma vinculação com o campo profissional e/ou com o pensamento geográfico, para enxergá-los, em um momento da política, como uma oportunidade à manifestação/introdução de uma demanda passível de adesão no campo discursivo da disciplina.

Focar a disciplina por essas lentes é considerar que sob o nome Geografia não há, como na proposta de Goodson, somente as diferentes disciplinas *Geografia*, mas uma profusão de disputas, de significações que rompem com o binarismo dentro/fora do campo disciplinar e que, por sua vez, operam na *produção cultural* do próprio campo discursivo da Geografia. É dizer que, não havendo justificativa, ou predestinação à articulação, ao envolvimento com Geografia, não se faz interessante operar com a noção de que só motivos, sentidos fixos, supostamente disciplinares, mobilizam as diferenças que se envolvem na produção da política.

Por esta razão, ao menos em relação à estratégia de pesquisa a partir da qual organizo esta discussão, reitero as limitações da proposta de Goodson ao desconsiderar o caráter emergencial e contingente das articulações políticas, por meio das quais diferentes sujeitos podem se identificar como *comunidade disciplinar*. Baseado em Laclau (2006; 2011), argumento não haver, em princípio, qualquer *predestinação* que coloque uma identidade na condição de *comunidade disciplinar* antes da luta política. Com isso, proponho a dilatação da categoria de Goodson, entendendo que, para além da vinculação com um determinado campo, distintas demandas que, por contingentes razões se articularam em função de *algo comum*, se envolvem em uma política para um campo específico, subjetivando-se, então, como *comunidade disciplinar*, ou formando outra coisa que não possa ser suportada por tal categoria.

A partir da lógica de Goodson, argumento que elementos condicionantes do engajamento político por ele defendidos, como melhores condições de trabalho e busca por prestígio/*status* profissional no/para o campo disciplinar, podem não ser os únicos motores para a articulação das identidades envolvidas, visto, por exemplo, que se os critérios para o envolvimento político fossem puramente disciplinares e defendessem somente os aspectos condicionantes ressaltados, não haveria identificações outras articuladas na produção de tal subjetividade política.

Importa ressaltar que os trabalhos de Goodson, sobre a História das Disciplinas Escolares, estão sustentados no terreno da corrente crítica e estrutural do currículo. Seu foco está para a compreensão das conexões entre os padrões de estabilidade e mudanças curriculares, e baseia-se na perspectiva de que a organização das disciplinas está pautada na estrutura de classes sociais (GOODSON, 1997). Concordo com Lopes e Macedo (2011), ao focalizarem as disciplinas, em pensar que não há saberes primordiais que, ao serem apropriados, nos permitem **ser** de determinada disciplina. Mas tais saberes são construídos ao passo em que nos tornamos disciplinares. Com esta noção, insere-se a ideia de que é por meio de diferentes lutas políticas que hegemonizamos campos disciplinares e constituímos nossas identidades nestas lutas. As disciplinas, vistas sob esse prisma, não se vinculam ao processo de fixação de identidades.

A constituição dos sujeitos como membros de uma *comunidade disciplinar*, e o que os leva a tal envolvimento, diz respeito às lutas políticas travadas, ao modo como em dado momento o fenômeno social *disciplina* se apresenta traduzível, pertinente e possível à determinada identidade diferencial. O modo como uma perspectiva disciplinar se apresenta passível à leitura em dado *con(texto)*, é resultado de articulações hegemônicas de determinada cadeia equivalencial. Segundo Lopes e Macedo (2011), as tradições, capazes de condicionar as operações e interpretações de tais identidades, são constitutivas dos sujeitos envolvidos na luta.

Esta noção de tradição (MOUFFE, 1996) não se refere à ideia de tradicionalismos capazes de fixar a significação, mas consiste em entendê-la como sujeita a diferentes traduções (DERRIDA, 2006) nesta mesma luta. Tais tradições se constituem ao hibridizar sentidos científicos, pedagógicos, sociais e psicológicos que viabilizam a construção de um discurso disciplinar, que sugere a existência de certa cultura comum a ser difundida socialmente (LOPES e MACEDO, 2011).

Proponho, portanto, deslocar a *comunidade disciplinar* dos grupos corporativos, das classes disciplinares pré-definidas, das filiações partidárias, e focalizar na articulação política em que estão envolvidas diferentes demandas que incidem na formação de subjetividades [como o que denomino aqui *comunidade disciplinar*] produtoras de políticas curriculares. Demandas que, em uma circunstância, interpretam um campo disciplinar como promissor em relação à possibilidade de satisfação ou mobilização. Um campo discursivo que pode ser entendido como brecha de oportunidade para determinada manifestação política, pautada em interpretações de uma

tradição, supostamente contida no campo em foco. Mas pode, ainda, ser um contexto em que, em uma ocasião contingencial e provisória, determinada diferença, ao interpretar algo como ameaça ou inimigo, se articulou, sem uma justificativa positiva, envolvendo-se na luta política.

Se nesse texto o currículo é pensado como produção cultural, como fluxo, como espaço-tempo de negociação, de produção de sentidos, importa pontuar a sua impossibilidade em constituir identidades. O que há, então, são processos de identificação ou de formação de grupos identitários, decorrentes da aproximação de determinadas subjetividades. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011) argumentam que talvez seja possível conceber lutas políticas pautadas em momentos provisórios de identificação de diferentes sujeitos. A diferença entre a concepção de subjetividade e identidade, na perspectiva estruturalista e na abordagem pós-estruturalista, incide em que, nesta última, a identidade não está subordinada historicamente, não possui uma essência, ou qualquer outro tipo de fundamentação para *ser*.

Para Laclau e Mouffe (2001), se a estrutura é descentrada, se o processo político, as articulações e a produção de sentido, são continuamente marcados pela provisoriade e contingência, não há possibilidade de estancamento último e, conseqüentemente, não há qualquer regra sujeita à cogitação, à racionalização. É a partir desta concepção que Lopes e Macedo (2011) argumentam que o caráter instável da estrutura não pode embasar identidade alguma. Para as autoras, ainda que ocorram tentativas de fazer cessar, sempre há vazamentos de sentidos (LOPES e MACEDO, 2011). Isso permite conjecturar a construção de identidades efêmeras e fluidas, em fugazes ocasiões de sensação de pausa.

Para pensar tal processo, Laclau e Mouffe (2001), inserem a ideia de sujeito. Para os autores, diferentemente da concepção de sujeito presente na abordagem estrutural, em sua proposta definem que, ao contrário, é o sujeito quem, ao [in]decidir politicamente fecha a estrutura. Esta dinâmica leva a que ao tomar uma decisão, provoque um estancamento e, no mesmo movimento, se constitua como sujeito, ao se identificar com o outro.

Lopes e Macedo (2011) argumentam que se o social é uma estrutura aberta, os sujeitos possuem uma miríade de possibilidades infinitas e imprevisíveis e é isso o que leva à concepção do sujeito como descentrado. Um sujeito que nunca se completa, está sempre em processo de constituição, nunca é nada definitivamente, mas está sempre sendo. O sujeito não possui identidades com quaisquer tipos de positividade, mas tem

oportunidades de se identificar provisoriamente na política. A identificação, portanto, é um processo de constituição subjetiva e possibilita sua articulação em torno de algo que interpretamos como identidade (LOPES e MACEDO, 2011).

Desta forma, o sujeito só existe se há tomada de decisão, e esta é uma criação identitária fluida que, segundo Lopes e Macedo (2011), pode até ser lida como uma identidade plena em sua constituição. Para as autoras, a identidade é como um produto simulado decorrente da interferência do sujeito na tentativa de conter a diferença. Podem ser produzidas por fortes articulações hegemônicas, como a do currículo disciplinar, das disciplinas, da Geografia, e que nada mais são do que identificações estáveis, que sugerem um caráter essencial, ainda que sempre vaze algo, que escapa pela incapacidade de previsão, pelas ambivalências que marcam o discurso e, deste modo, minam os movimentos de contenção dos sentidos.

No contexto desta discussão, focalizo nos trabalhos de Ernesto Laclau a ideia de *cadeia de equivalência* (LACLAU, 2006; 2011), colocada como elemento teórico capaz de auxiliar na compreensão das articulações, mobilizadas por diferentes demandas que, numa dada circunstância, passam a se opor conjuntamente a algo, um *exterior constitutivo* (LACLAU, 1996). Nesse processo, a diferença projetada como oposição por outras identidades leva a que esse antagonismo gere uma cadeia na qual estas últimas tornem-se equivalentes, ainda que, como ressaltado por Lopes (2010), nunca sejam iguais. 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*.

Laclau define determinados termos como forma de abordar os movimentos sociais contemporâneos e, por conseguinte, compreender a formação das subjetividades produzidas por meio de articulações identitárias. Dentre tais noções, pinço a noção de *povo* (LACLAU, 2006), pensada nos termos da cadeia de equivalência, aglutinação na qual as diferenças suprimem-se enquanto tal ao se reunirem em oposição ao que as nega.

Por conceber a constituição do *povo* a partir da heterogeneidade social, Laclau (2006) define que sua formação não é justificada por uma história, mas por meio de da articulação de demandas diferenciais que, por sua vez, passam a estabelecer determinado grau de solidariedade entre si. Por intermédio desta concepção, entendo a subjetividade forjada no campo da Geografia como *povo*, constituído via relações equivalenciais, ao passo em que é composto pela heterogeneidade articulada em uma política específica. Não falo de uma heterogeneidade organizada em grupos de identificação concebidos antes da luta política. Mas, penso que a partir da totalidade

social mais ampla se articulem identidades diferenciais e formem-se determinados *povos*, ou identidades equivalenciais.

É esta identidade, que se produz na articulação, que aqui entendo como *povo disciplinar*. Concebo sua atuação para além dos grupos identificados, das associações, instituições e timbres disciplinares. A meu ver, diferente da *comunidade disciplinar*, o *povo* é composto por todas as demandas operantes, em uma circunstância específica, no campo discursivo da disciplina. Isso permite pensar em outras formas de compreensão das subjetividades produzidas em torno da disciplina Geografia, extrapolando, assim, os limites da noção de *comunidade disciplinar*, ao menos do modo como é proposta por Goodson.

Importar estas discussões e tensionar suas categorias com a finalidade de pensar os processos de constituição de sujeitos políticos, torna-se uma estratégia profícua, tendo em vista a investigação sobre as operações de tais sujeitos que, ao traduzir/produzir uma incessante gama de significantes, produzem políticas de currículo.

Ao considerar estes aspectos, proponho conceber a subjetividade produzida no campo da Geografia a partir de contingentes identidades que não se justificam por uma possível história profissional com a disciplina. Diferentemente da concepção de Goodson, a partir de Laclau (2006; 2011) penso a construção de um sujeito político não em função de uma positividade, um conteúdo [próprio] comum a todas as identidades, mas de uma negatividade.

Não é unicamente pelo fato de possuírem um engajamento profissional no campo disciplinar, que identidades têm garantida sua articulação na política curricular, mas, principalmente, por diferentes identidades se oporem a algo interpretado como um *mesmo* inimigo. Ainda que tal interpretação se desdobre sobre processos de tradução (DERRIDA, 2006), por meio dos quais as diferenças signifiquem distintas coisas como uma mesma ameaça, atribuindo a um mesmo significante [como bem pode ser *Geografia, disciplina, currículo integrado, interdisciplinaridade*], um nome, diferentes sentidos que julgam lhes ser antagônico.

Conceber a construção dos sujeitos sob a ótica da Teoria do Discurso é operar com a noção de que não há identidades fundamentadas ou identificações previstas historicamente, epistemologicamente ou por qualquer outra determinação anterior ao contexto da articulação. É pensar que as subjetividades se [re]constroem continuamente naquele dado espaço-tempo, sustentado pela ocasião articulatória. De outras ocasiões, há traduções e ressignificações de sentidos, há a incorporação de

matizes [já híbridos]. Esta catalisação tradutora de sentidos, que constitui tais ocasiões, marca a imprevisibilidade das articulações e dos próprios cursos da política.

Considerações Finais

Chego ao fim deste artigo, mas não do texto, colocando como ponto provisório a ideia de que o que proponho aqui é uma possibilidade particular, dentre tantas outras, de pensar a dinâmica produção das políticas de currículo para a/na disciplina Geografia. Por isso, enfatizo a importância de que não sejam negligenciadas outras formas de interpretação sobre questões próximas a este problema.

No decorrer deste trabalho apresentei trechos da pesquisa a que me dedico sobre as políticas para Geografia, revolvendo aspectos estratégicos que ganharam mais atenção, precisaram ser considerados, incorporados e alterados, em função da introdução de elementos do pós-estruturalismo e pós-marxismo, presentes na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. Ao atentar para a potência de tais elementos na compreensão das dinâmicas tramadas na produção da política, considerei necessário buscar outras formas de pensar o engajamento e as possibilidades de ação dos envolvidos com o campo discursivo da disciplina.

A partir desta necessidade, inseri a problematização da categoria *comunidade disciplinar*, pensada por Goodson em seus trabalhos sobre a História das Disciplinas Escolares, tendo em vista a expansão das possibilidades analíticas trazidas pela Teoria do Discurso. Argumento que a contribuição de tal perspectiva está na possibilidade de trazer à discussão as demandas envolvidas na produção das políticas e que, por não possuírem uma [lida] identificação *a priori* com o campo disciplinar, poderiam estar sendo excluídas, junto com suas possibilidades de ação política, da consideração/abrangência da leitura de Goodson.

Operar pela via da discursividade, como propõe Laclau, é atentar para a capacidade de influência política de demandas que, mesmo não voltadas à busca por benefícios corporativos ou resolução de problemas disciplinares específicos, estão articuladas no campo da Geografia. Destaco que, apesar de reconhecer a impossibilidade de apreensão de todos os movimentos, sentidos, discursos em fusão, circulantes na política, tentar abranger tais momentos de identificação ao longo da investigação pode ser uma oportunidade interessante de maior aproximação aos

processos de produção política, à produção dos sentidos que circulam no discurso hegemônico em determinado campo, por determinado sujeito.

Chamar a atenção para o caráter oportunista do envolvimento diferencial nas políticas configura-se como uma forma de pensar as próprias articulações em torno das quais se constitui, num constante adiamento e [re]fazer-se, as políticas de currículo para Geografia. Concordar com estes termos é olhar para as tradições, nomes, matizes, defesas e bandeiras da educação e da política de currículo para Geografia, como significantes pelos quais movimentos contínuos, irresistíveis e imprevisíveis de produção de sentido, circulam e se articulam, produzindo novas traduções, novas interpretações, novas formas de reconstruir o mundo, a história da luta, o sujeito político, o *povo disciplinar*.

O oportunismo a que me refiro não consiste em níveis de consciência, sagacidade e/ou racionalização estratégica da política, mas está em tentar pensar que verdades contextuais (Laclau, 2011), construídas [como todas são], geram condições para que, em certo momento, uma gama de diferenças possa atuar ao interpretar que, através de tal luta/nome/tema, estão abertas oportunidades de alavancar algum projeto. E/ou, ainda é possível colocar a perspectiva de que se envolveram contingencialmente na política e, em função da fronteira em que se encontravam, se articularam produzindo sentidos para as políticas de currículo, operando, assim, na construção provisória de uma subjetividade marcada pela negatividade, pela oposição.

Na busca pela definição do outro [ameaça, oposição, opressão, *e/les*] mobilizamos a busca pela definição do que somos, do que queremos, aspiramos à construção de um *nós*. Esse movimento consiste em viver o adiamento da plenitude, da fundamentação, da integração, da realização do sujeito, do alcance ao objeto que *falta*, do atendimento aos pleitos.

Conceber a política, nos termos discutidos aqui é olhar para o que, em outros registros de crítica, fora considerado bagunça, miscelânea de perspectivas, falta de orientação da política para a educação, para a Geografia, e conceber que nada mais são do que tentativas de representação das lutas, da própria política, marcada pela contingência, precariedade, provisoriedade, falta de lógica ou racionalização, e pela constituição rasurada de subjetividades heterogêneas. Esta posição, na leitura de política, disciplina, articulação e subjetividade, na qual aqui me concentro, coloca a ideia de *comunidade disciplinar* em uma posição dissonante, apresentando, portanto, restrições

quanto às possibilidades de compreensão dos movimentos desencadeados na produção da política curricular.

A ideia de *povo/cadeia* de equivalência, colocada por Laclau (2006; 2011), orienta a busca pela compreensão dos sujeitos operantes na política em uma direção diferenciada da proposta de sujeito político em Goodson. Na perspectiva aqui construída, cujo foco está nas políticas para o campo disciplinar da Geografia, insiro a ideia de *povo disciplinar* como elemento teórico voltado à desorganização dos pressupostos colocados pelo sociólogo inglês, abrindo, com isso, às vias de possibilidades de interação ao romper com as leituras de que existe um grupo seletivo, com demandas fixadas e pré-estabelecidas para a produção política. Ao mesmo tempo, contribui para pensarmos os campos disciplinares, também, como espaços públicos, como movimentos sociais, através dos quais diferentes demandas disputam a hegemonia na definição/significação do que é ser educado, de quais devem ser as finalidades sociais do Ensino de Geografia, do que é currículo e, por que não, em que termos se deve conjecturar a política curricular e os sujeitos nela constituídos.

Referências

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 4v, 1999.

_____. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 1998.

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. 2009, Montevideu. **Anais do 12º Encuentro de Geógrafos de América Latina**. Montevideu, 2009a. p. 1-13. Disponível em: http://egal2009.easyplanners.info/area03/3069_Costa_Hugo_Helene_Camilo.pdf. Acesso em 30/12/2012.

_____. Políticas de Currículo para o Ensino Médio: o currículo por competências em Geografia. In: XII Congresso Internacional da Association Pour La Recherche Interculturelle – ARIC, 2009, Florianópolis. **Anais do XII Congresso Internacional da Association Pour La Recherche Interculturelle**. Florianópolis, 2009b. p. 1-18. Disponível em: <http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/html/anais/anais.html>. Acesso em 28/12/2012.

_____. Interdisciplinaridade e geografia nas políticas de currículo para o ensino médio. In: XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG, 2010a. p. 23-36.

_____. A Comunidade Disciplinar de Ensino de Geografia na produção das políticas de currículo: o caso das 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. Caxambu, 2010b. p. 1-6. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT12-6365--Res.pdf>. Acesso em 24/12/2012.

_____.; LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo para o ensino de Geografia: uma leitura a partir dos PCN para o Ensino Médio. In: **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, n. 7, p. 196-215, jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea>. Acesso em: 28 de setembro de 2012.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **A Farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005

_____. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

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

GOODSON, Ivor. **School subjects and curriculum change**. Londres: The Falmer Press, 1993.

_____. **A Construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **Currículo: teoria e história**. 8ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____.; DOWBIGGIN, Ian. Cuerpos dóciles: aspectos comunes de la historia de La psiquiatria y la enseñanza. In: BALL, Stephen. (Org.). **Foucault y la educación**. Madrid: Morata, 1993. p. 107-131.

LACLAU, Ernesto. Poder e representação. In: **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 7, dez. 1996, p. 7-28. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/sete/laclau7.htm>. Acesso em 28 de setembro de 2012.

_____. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL, Aécio Júnior; BURITY, Joanildo. (org). IN: **Inclusão social, identidade e diferença perspectiva pós-estruturalista de análise social**. São Paulo: ANNA BLUME, 2006.

_____. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. & MOUFFE, Chantal. **Hegemony and socialist strategy**. Londres: Verso, 2001.

LAYTON, David. **Science as general education**. Trends in Education [s.n.t.], 1973.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **Discurso e Representação na Política de Currículo: o caso do ensino médio (2003-2010)**. Projeto: Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.curriculo-uerj.pro.br/#>. Acesso em 28 de setembro de 2012.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago., 2006.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996.

Apoio: CNPq

Recebido em 29 de outubro de 2012.

Aceito para publicação em 23 de novembro de 2012.