



## **QUAL A REFERÊNCIA DA MATRIZ?: notas para ensaiar uma reflexão sobre a disciplina escolar e a Geografia no ENEM**

Ana Angelita Rocha <sup>1</sup>  
geo.ana.angelita@gmail.com

### **Resumo**

No presente estudo, procuramos discutir a disciplina escolar como uma das condições políticas que organiza a escolarização de sentidos de mundo. Inspirada nas contribuições da teoria do discurso (Laclau e Mouffe, 2006) e dialogando com trabalhos do campo do currículo, em particular com os estudos de Lopes (2008, 2010, 2010 a) e de Goodson (1997), analisamos a Matriz de Referência do ENEM, documento publicado em 2009, que lista os conteúdos a serem objetos do exame. Explorando esta empiria, buscamos tecer interpretações sobre os sentidos de Geografia e, logo, de disciplina escolar, fixados neste texto político.

### **Palavras-chave**

Disciplina escolar; Geografia Escolar; ENEM.

## **CUÁL ES LA REFERENCIA DE LA MATRIZ?: notas para ensayar una reflexión sobre la disciplina escolar y la Geografía en el ENEM**

### **Resumen**

En el presente trabajo, buscamos discutir la disciplina escolar como una de las condiciones políticas que organiza la escolarización de los sentidos de mundo. Inspirada en las contribuciones de la teoría del discurso (Laclau y Mouffe, 2006) y dialogando con trabajos del campo de currículo, en particular los estudios de Lopes (2008, 2010, 2010a) y de Goodson (1997), analizamos la matriz de referencia del ENEM, documento publicado en 2009, que lista los contenidos que serán objeto de examen. Explorando este análisis empírico, buscamos construir interpretaciones sobre los sentidos de Geografía y luego, de disciplina escolar, fijados em este texto político.

### **Palabras Clave**

Disciplina escolar; Geografía Escolar; ENEM.

---

<sup>1</sup> Professora Assistente do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Pesquisadora do NEC/UFRJ (Núcleo de Estudos do Currículo). Avenida Pasteur, n. 250 - fundos, 2º andar. Campus da Praia Vermelha. Rio de Janeiro (RJ). CEP 22290-240

## WHICH IS THE MATRIX REFERENCE? notes to practise a reflection on subject and Geography in the ENEM

### **Abstract**

In this study, we seek to discuss subject as one of the political conditions that organizes the scholarization of senses of the world. Inspired by the contributions of discourse theory (Laclau and Mouffe, 2006) and dialoguing with the field of curriculum, specially with studies of Lopes (2008, 2010, 2010) and Goodson (1997), we analyzed the Matrix Reference ENEM, document published in 2009, which lists the contents to be objects of examination. Exploiting this empiricism, we weave interpretations of the meanings of Geography and therefore of this subject, set this political text.

### **Keywords**

Subject; Geography at school; ENEM.

## Introdução

Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto às formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. (BOAVENTURA SOUSA SANTOS, 2010, p. 56).

Santos (id.) com sua eloquente afirmativa expõe a fragilidade de um projeto político que reifica o conhecimento e desafia-nos a pensar em formas alternativas de sistematizá-lo. O autor denuncia, então, a inexistência de **unidade do conhecimento**. Com esta denúncia, ele manifesta o desafio de pensar o conhecimento fora de um modelo de unidade, ao defender o fortalecimento de uma agenda política a favor de uma horizontalidade dos saberes, ou em suas palavras, uma “ecologia de saberes”. Neste artigo, coincidimos com esta pauta política ao buscar outras vias de significar os saberes que circulam na escola. Portanto, reconheço que não se trata de uma nova pauta política para a escola, pois, podemos considerar que já estão fixados (e a fixar) discursos que questionam relações assimétricas de poder-saber<sup>2</sup> na escola. Inclusive, nos documentos curriculares, são legitimados sentidos de saberes escolares que privilegiam seja a “diversidade”, seja o “múltiplo”, ou “plural” como projetos políticos de dizer o que é válido a ser ensinado. Mas ainda permanece a questão central - que herdamos da

---

<sup>2</sup> Considerando a distinção entre conhecimento e saber, proposta por Veiga Neto e Nogueira (2010), empregamos neste texto o significante saber. Concordando com os autores citados, apostamos na fixação da palavra saber porque ela guarda um projeto de escola que anuncia a perspectiva da “educação de um novo homem”, para quem seria mais importante “aprender a ser honesto e virtuoso” do que “memorizar teorias, acumular citações ou idéias alheias” (Id., p. 84).

modernidade – e que nos desestabiliza continuamente: como ficam as condições de validação do saber escolar (em nossa preocupação o geográfico escolar), fora de um modelo de unidade?

Neste artigo, defendemos um sentido de saber escolar que é a disciplina escolar, podendo ser tomada como uma **condição política** de organizar os sentidos de mundo, o que seria, em nossa opinião, uma perspectiva que se afasta de um “modelo de unidade”. Denunciada por Santos (id.), esta *pseudo-unidade* mascara a dinâmica política por trás das regras de validação de saberes e compreendemos que esta análise deve ser estendida à problematização da Geografia Escolar. Para tal afirmativa, portanto, posicionamos este texto contra as interpretações que buscam fundamentos para definir a Geografia Escolar, numa perspectiva essencialista. Isto é, a visão essencialista do saber escolar está reproduzida, por vezes, em textos políticos (por exemplo, como as propostas curriculares oficiais, como as OCNs<sup>3</sup>) que reduzem a compreensão da Geografia Escolar à dependência da ciência geográfica. Este entendimento de Geografia Escolar, na nossa opinião, desconsidera as dinâmicas, diferenças e disputas entre os grupos de interesses que têm o poder de autorizar um dado saber na e da escola.

Portanto, a partir das perspectivas do campo do currículo, das investigações sobre políticas de currículo e da teoria do discurso, o presente estudo tem o intuito de buscar, em primeiro lugar, uma interpretação alternativa de disciplina escolar. Significa dizer que aqui procuramos ensaiar uma interpretação que valorize a dimensão política, ao invés da unidade essencial, uma concepção frágil da disciplina que impede o debate sobre a “creditação cognitiva”<sup>4</sup> (SANTOS, id.). A partir do diálogo com de Lopes (2008, 2010), esperamos que este texto possa contribuir para o debate sobre o que é fixado como Geografia Escolar para ser ensinada no Ensino Médio.

Por fim, suspeitamos que esta releitura da disciplina escolar poderia favorecer perguntas outras sobre a interpretação espacial na escola, particularmente aquelas que interrogam a justificativa de ensinar Geografia. Para tanto, apresentamos aqui argumentos

---

<sup>3</sup> Esta afirmação pode ser ilustrada com o seguinte fragmento das Orientações Curriculares Nacionais, documento publicado em 2006: “Portanto, para que os objetivos sejam alcançados, o ensino da Geografia deve fundamentar-se em um corpo teórico-metodológico baseado nos conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando também dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais e tendo como referência os pressupostos da Geografia como ciência que estuda as formas, os processos, as dinâmicas dos fenômenos que se desenvolvem por meio das relações entre a sociedade e a natureza, constituindo o espaço geográfico” (BRASIL, MEC:2006, P.43). A respeito da interpretação da relação hierarquizada entre Geografia escolar e acadêmica, ver Rocha, 2008.

<sup>4</sup> Santos (2009) explora a expressão “creditação cognitiva” para chamar atenção do processo de validação de saberes.

que ilustram o potencial de desconstruir a ideia da unidade (disciplina escolar) para discutir as condições de seleção e classificação social dos modelos explicativos de mundo, o que viabiliza a nossa defesa de redesenhar um quadro conceitual que discuta a identificação disciplinar no Exame Nacional do Ensino Médio.

Esta argumentação participa da proposta deste artigo em apresentar um estudo preliminar da Matriz de Referência do ENEM: um documento cuja finalidade é definir a seleção de saberes que será objeto de avaliação do desempenho do estudante. Neste texto político, são classificados sob o nome de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, saberes reivindicados e disputados como os da Geografia Escolar. Nossa preocupação com a interpretação da “referência da matriz” pode ser tomada como possibilidade de analisar as articulações discursivas que envolvem esta identificação “disciplinar” no documento cuja característica é a eleição dos que serão “prestigiados” como “objetos de conhecimento”, pelo Exame Nacional.

### **Por uma interpretação alternativa da disciplina escolar: para além da unidade essencial.**

Nesta seção, procuramos, ainda que brevemente, discutir a disciplina escolar como condição política de sistematizar sentidos da vida. Nesta direção, estamos de acordo com Santos (2009), para quem o “pensamento abissal” (seu entendimento de modernidade) subjuga outros projetos de significar o mundo, o que nos ajuda a rever a trajetória política da disciplina escolar para validar regimes de verdade e de manutenção do poder. Com este argumento, é possível perceber que no decorrer do processo colonizador, o pensamento abissal “fundou” uma “epistemologia convencional”, cujo anseio central envolvia uma “epistemologia geral”. Para Santos (2009) e Quijano (2009), uma classificação de modelos explicativos de mundo se formou a partir da consolidação de violências, que no dizer de Santos (id.), seriam “epistemicídios”. Com esta ordem de ideias, seria possível rever a disciplina escolar como um modelo hegemônico para organização de interpretações, ou seja, um modelo altamente seletivo e que por isso teria favorecido *epistemicídios*.

Reconhecendo tais críticas, concordamos que uma outra pauta política é necessária para validar democraticamente os sentidos da vida na escola e, nos limites desta seção, pretendemos argumentar a respeito de possíveis fragilidades de uma interpretação da disciplina escolar como “unidade essencial de conhecimento”.

Procuramos com isso reabilitar a disciplina escolar para perseguir outras perguntas que potencializem o ensino desta identificação em torno da qual nos articulamos permanentemente: a Geografia.

Para tanto, convém retomar as reflexões sobre a disciplina escolar, a partir de Goodson (1997) e Lopes (2008, 2008a, 2010, 2011). O diálogo com estes autores é uma tentativa de vislumbrar os limites de interpretar a disciplina escolar, concebida como totalidade fechada e, ao mesmo tempo, os potenciais de reabilitá-la como identificação, não suturada ou como fundamento contingente. Nesta afirmativa, já assumimos o terreno epistemológico da teoria do discurso que condena um entendimento de “totalidade”, isto é, que afirma a impossibilidade de uma “totalidade fechada”, essencial. É inquestionável, no entanto, que durante a nossa vida na escola, a disciplina escolar organiza o nosso tempo e o nosso espaço. Depois da aula de Matemática ou da Prova de Português, qualificamos uma experiência de espaço-tempo, a partir da organização do currículo por disciplinas. Com certa facilidade, e possivelmente a partir do sexto ano, vamos “identificando” qual seria o conteúdo da Geografia seja num teste, seja mesmo num projeto na escola, que estaria ansiosamente difundido como interdisciplinar. O programa. Enumeramos, listamos, “sumarizamos” os saberes, distribuímos [a coisa!] conteúdo naquilo que fatidicamente chamamos de “Programa”. Programamos aquilo que pretensamente achamos que seja programável: o saber escolar. E com algumas dessas ilustrações, diríamos que há um sentido estruturante por trás do nome DISCIPLINA ESCOLAR: A identidade.

Vemos, aqui, um entendimento (ou melhor, um discurso hegemônico) de disciplina escolar: um gênero puro, uma identidade bem localizada, essencial. Sinalizar uma disciplina escolar na grade de horário ou na estante de uma biblioteca (aqui incorporo as metáforas de Lopes, 2008 a, 2011) são atos tão ordinários e articulados pelo sentido hegemônico de “nossa relação” com a “unidade” disciplina. Mas, contudo, é inegável que este sentido de disciplina escolar acompanha a vida de escolares em boa parte do mundo.

Para desconstruir uma interpretação de disciplina escolar como unidade essencial, no nosso ver, é necessário problematizar a impossibilidade de unidade (e do gênero puro, do fundamento eterno). Insistindo na pista deixada por Santos (da inexistência da unidade), apresentaremos aqui, ainda que sinteticamente, algumas leituras de Goodson (1997). Tal exercício de rever este autor neste artigo se justifica por duas razões. A primeira por se tratar de um importante referencial do campo do

currículo, quando se estuda o tema da história da disciplina escolar. E a segunda razão é que Goodson (1997) abordou o tema da disciplina Geografia Escolar (ou matéria escolar Geografia) para discutir os conflitos que constituíam a sua permanência nos currículos escolares da Reino Unido.

No artigo *Beyond the subject monolith: traditions and subcultures*, Goodson (id) denunciou a impossibilidade de entender que uma disciplina seja vista como dado isolado e estável e priorizou o que chama de “tradições disciplinares” para entender a disputa de poder entre elas. A nossa leitura do autor neste e noutro artigo (aqui nos referimos ao *Curriculum contests: enviromental studies versus Geography*) evidencia que a sua abordagem sócio-histórica opera com uma perspectiva essencialista para explicar a disciplina escolar. Com esta afirmativa, reconhecemos os limites das interpretações estruturalistas sobre o político nas disciplinas escolares. Na nossa leitura dos textos citados, Goodson não acentua as contradições na sua interpretação das disputas entre grupos e seus interesses para valorizar e fortalecer uma disciplina escolar. Como destacaremos a seguir, abordagens teóricas, que complexificam as relações de poder, reconduzem o debate sobre o conflito para além de binarismos e reconhecem os paradoxos e ambivalências que atuam nos acordos e nas negociações que envolvem a defesa de uma disciplina.

Ainda que, no mesmo artigo, Goodson (id.) considere que as disciplinas não seriam entidades monolíticas, podemos perceber que a citada questão poderia ganhar outras tinturas numa perspectiva pós-estruturalista<sup>5</sup>. Para defender este argumento, começamos por sublinhar, inclusive, que, na própria discussão do autor, é possível notar a centralidade do debate sobre o poder sem as marcas da ortodoxia estruturalista quando ele tratou da análise do conflito entre grupos para compreender a disciplina escolar. Esta é a nossa leitura de Goodson (id.) que pode ser ilustrada na seguinte afirmativa: *Disciplinas escolares são construídas por grupos de elementos individuais com diversas identidades, valores e interesses* (id., p. 140, tradução livre).

---

<sup>5</sup> No campo do currículo, muitos estudos vêm dialogando com a abordagem política pós-estruturalista, em especial com os estudos da linguagem e do cultural, como a teoria do discurso, para problematizarem a relação poder e saber (Lopes, 2008 a, 2011; Macedo, 2008 e Gabriel e Costa, 2010). Gabriel (2007, 2010), por exemplo, tem se dedicado à questão da epistemologia social escolar, focando seus estudos na abordagem cultural para entender que a disputa política no currículo se dá no campo da discursividade. Neste trabalho, por exemplo, Gabriel (2007) define conhecimento escolar como enunciado, com base em uma reflexão que valorize a perspectiva pós-estruturalista para análise do conhecimento escolar. Nesta mesma direção, Macedo (2006, 2008) vem trabalhando nas suas pesquisas tanto com interlocutores dos estudos culturais quanto da teoria do discurso Laclauiana para seguir com os argumentos que afirmam a dinâmica do currículo escolar como fenômeno cultural. No citado artigo de 2006, a autora define o currículo como “espaço-tempo de fronteira cultural”, procurando com isso, destacar o fenômeno cultural como estratégia para discussão do poder na distribuição e produção de sentidos.

A questão que nos chama atenção, todavia, seria o que ele classifica como “*elementos individuais*”. Estamos tentando questionar aqui, seguindo Santos (id.), a existência destes elementos individuais. Mas, ainda que Goodson (id.) apresente uma leitura de identidade no paradigma essencialista (o que de certa forma tem o foco no modelo de unidade), é preciso considerar que ele destaca a função dos grupos e seus interesses. Sendo assim, uma provável análise do mesmo fragmento poderia induzir que Goodson (idem) estaria atento à dimensão contingencial da atuação dos mesmos grupos, já que seriam, no seu entender, múltiplos interesses. Revisitando a mesma afirmativa, é possível estabelecer paralelos com a proposta de compreensão da disciplina escolar como **condição política** (defendida por autores como Lopes, 2008), pois, ali já está posto que a disciplina seria “moldada” por interesses. Numa perspectiva da desconstrução para apreender o político, o desafio seria ensaiar uma outra leitura da afirmativa de Goodson, acima citada.

Outra questão passível de debate é o que ele define como tradição disciplinar. A compreensão da “tradição disciplinar” em Goodson é fortemente inspirada em trabalhos de David Layton (*Science for the people*, 1973), que segundo ele, seria um estudo que já se ocupava com o fato de que o surgimento de uma determinada disciplina dependia do prestígio de seu grupo. Tal fato evidencia a permanência da questão da disputa, do conflito entre certos grupos em torno de uma identificação chamada de disciplina escolar. A argumentação de Goodson (idem) ao reler tais estudos vai ao encontro com a proposta de compreender o que está por trás do que ele chama de tradições disciplinares.

O que o autor define como tradições disciplinares seria a constituição de um conjunto de características que são reproduzidas ao longo do tempo e que por isso daria **uma marca identitária** a este grupo. Ou seja, um grupo *X* constituído por “certas” qualidades e interesses “transferem” e “garantem” estas qualidades na disciplina escolar. Este modelo explicativo da disciplina escolar abordado pelo autor sustenta certamente importantes análises dos estudos curriculares (FERREIRA, 2005), mas, no que tange o horizonte teórico do discurso, seria um modelo que favoreceria uma leitura de identidade como fundamento último, o que pode impedir a compreensão da instabilidade destes grupos disciplinares, bem como da precariedade de suas “tradições”.

Seguindo a pauta da teoria do discurso, é possível assumir outra perspectiva para reconduzir a discussão de disciplina escolar. Uma vez estando de acordo com o fato de que as identidades não seriam fundamentos últimos, defende-se, então, uma leitura que fragiliza o terreno da identidade, expondo sua vulnerabilidade. Neste ponto, mais uma

vez, nós coincidimos com a leitura de Lopes (2008a, p. 55) para quem

uma disciplina não se vincula ao processo de fixação de identidades. Quem e como os sujeitos são posicionados como membros de uma comunidade disciplinar dependem dessa luta política, e não do que possa ser compreendido como “saberes em si”. As vontades coletivas dessas comunidades são formadas a partir de uma articulação hegemônica na qual tradições constituem os sujeitos dessa luta.

Reconhecer a precariedade desta identificação – disciplina escolar – é abandonar a ideia do “saber em si” que comumente está presente nos debates e nos textos curriculares sobre a Geografia escolar. A autora, ao contrário, anuncia que a “vontade coletiva”, resultante da articulação hegemônica, garante o que vem a ser tradição. Lopes confia na ideia de tradição de Mouffe (1991), cuja interpretação é aqui incorporada também para sinalizar uma possível fragilidade da compreensão de Goodson (idem) acerca das subculturas disciplinares.

Os diálogos com o pensamento Laclau e Mouffe<sup>6</sup> sobre a experiência democrática estão presentes em outros artigos e investigações do campo do currículo, como uma estratégia de sinalizar uma leitura complexa e anti-essencialista das relações de poder, especialmente, nas discussões que se preocupam com as discussões políticas de/no currículo (GABRIEL & COSTA 2010; MACEDO, 2009; DIAS & LOPES, 2009; LOPES, 2010). Nos artigos publicados nos períodos de 2006 e 2005 - ainda sem citações dos trabalhos de Laclau – Macedo (2006) e Lopes (2005) já identificavam que, mesmo sendo central no campo, a questão da assimetria de poder carecia de discussões que explorassem a **contingência** e a **ambivalência** como propriedades da ação do poder. Tal argumento nos trabalhos destas autoras pode ser interpretado como terreno propício para reivindicar outras bases teóricas para promover outros entendimentos sobre a ação política (relacional, sem ser polarizada) entre Estado e a Escola, favorecendo, então, o diálogo com a teoria do discurso, na direção dos estudos da ciência política.

---

<sup>6</sup> Marchat (2006, 2008) reconhece nos trabalhos de Laclau uma das mais valorosas intervenções no pensamento político, nas três últimas décadas. Reconhece, especialmente, no trabalho escrito em parceria com Chantal Mouffe, “Hegemonia y estrategia socialista”, o esforço de investir metodologicamente na desconstrução para problematizar questões caras à tradição crítica, como sociedade, hegemonia, ideologia, para apenas citar algumas. Ao rever a concepção do poder, a partir dos parâmetros do pós-estruturalismo, Laclau permite, na visão de Marchat (2008) um “giro político” no pensamento social, por considerar o discurso como “terreno primário” (LACLAU, 2006) de toda ação social. Mendonça e Peixoto (2008) sintetizam da seguinte maneira a importância do discurso na proposta teórica de Laclau: “(...) a teoria de Ernesto Laclau está fundada na ideia de que o social deve ser percebido a partir da lógica do discurso” (Idem, p. 27). Na nossa investigação, em que em muitos pontos coincidimos com os trabalhos do campo do currículo aqui citados, estamos de acordo com a ideia de que toda manifestação do poder deve ser compreendida como articulação discursiva e que, portanto, o emprego do termo discurso não está restrito à fala ou à escrita. Assim, para efeitos da redação da pesquisa, chamamos de superfície textual os fragmentos de entrevistas, documentos, questões da prova que servem como nosso material de análise para diferenciar de discurso que é categoria chave do pensamento político laclauniano.



Os trabalhos de Lopes (2008a, 2010), Dias e Lopes (2009), por exemplo, ilustram esta tentativa de rever a questão da assimetria de poder no campo do currículo, à luz da teoria do discurso laclauiana. Em estudos anteriores (LOPES, 2005; DIAS, 2007, por exemplo), as pesquisadoras já tinham dialogado com os trabalhos de Ball (1992), justamente por ser ele um autor que problematiza a não verticalidade do poder para sinalizar a sua expressão assimétrica nas políticas educacionais. Afinal, esta condição assimétrica do poder é um elemento constituinte destas políticas e sendo assim a principal justificativa para sua permanência como objeto de discussão no campo. Dias e Lopes (2009) apontam, em artigo, o papel deste diálogo com a apropriação da proposta dos ciclos de política empreendido por Ball (id.) para garantir uma leitura mais complexa do poder. No mesmo artigo, elas consideram que Ball (id.) já anunciava - mas não desenvolvia - a ideia de que a condição assimétrica do poder é constituída discursivamente (id., p. 80).

De acordo com os trabalhos recentes de autoras aqui citadas (GABRIEL, 2010; LOPES, 2009; MACEDO, 2008), a propriedade discursiva como construtora do fenômeno político é uma argumentação muito cara para a interpretação social presente nos trabalhos de Laclau e Mouffe (id.). O que justifica nossa intenção em dialogar com estes autores para seguir nas análises dos problemas de investigação do campo do currículo, e neste texto, nos interessa a discussão da disciplina escolar como condição política. Assim, a nossa aproximação com os estudos de Lopes (id.) reconhece a potencialidade do significante disciplina escolar, considerando o debate mais profundo dos processos de identificação em Laclau e Mouffe (id.). Com efeito, os citados autores justificam a revisão de certos debates da teoria crítica para potencializarem a dimensão política dos fenômenos sociais.

Laclau e Mouffe (id.), logo, valorizam a tensão. O pluralismo de ideias é, para eles, um princípio presente na sua proposta de democracia radical. Esta é a finalidade da concepção política destes autores. Tal proposta característica desta teoria do discurso impacta fortemente a interpretação das políticas educacionais. Isto significa dizer, que a interpretação da seleção de saberes, num projeto do **pluralismo democrático radical**<sup>7</sup>, exige a consideração da arbitrariedade do consenso e de que não há fundamentos que garantam a legitimidade de um determinado saber e não outro. Nas palavras de Mouffe (1991, p. 201):

---

<sup>7</sup> Este conceito, desenvolvido a partir da teoria do discurso (citamos especialmente o trabalho de Mouffe, 2003), centra-se no debate sobre a democracia, sublinhando a liberdade da manifestação plural do político.

Temos de criar espaço para o pluralismo de culturas, formas coletivas de vida e regimes, bem como para o pluralismo de sujeitos, opções individuais e concepções do bem, o que tem conseqüências extremamente importantes na política. Porque o reino da política, uma vez garantida a pluralidade de valores, bem como a natureza conflitante, a indeterminação não pode ter a última palavra.

Esta proposta nos induz a trabalhar com análises mais atentas às articulações discursivas e mais ocupadas com as precárias condições que garantam o consenso, num cenário político onde o conflito é o imperativo e que a pluralidade de valores não é garantida. Portanto, é uma leitura cujo pressuposto é o conflito como propriedade inerente a qualquer configuração política e não a uma leitura que vise a “superação do conflito”. A seleção de um determinado conteúdo ou a afirmação de uma determinada organização curricular é uma resposta ao cenário de conflito; e não sua sublimação. Tal leitura da política impede certa análise que desenha um conflito polarizado, ou outra que identifique a origem única e fundamental do conflito. Portanto, uma interpretação política que recusa a unidade essencial, ou o fundamento último.

Em torno da equivalência entre demandas políticas, grupos e sujeitos se articulam para satisfazerem as vontades coletivas. Esse é o movimento do processo de identificação, esse é o movimento que permite o surgimento e a estabilidade de uma condição política, anunciada como disciplina escolar. Com a defesa desta concepção de disciplina escolar, seguimos com a sugestão de Santos (id.) em negar a unidade do conhecimento, neste caso, revendo a inexistência da unidade da disciplina escolar.

Como forma vitoriosa de sistematizar sentidos, a disciplina escolar teria reforçado a assimetria da experiência escolar, pois, conforme a interpretação aqui em foco, compreensões de mundo respondem a conflitos de projetos, de interesses. Em nome de projetos e de interesses seriam aplicados mecanismos para controlar, validar e autorizar sentidos (ou melhor, modelos explicativos de mundo). Em torno da disciplina escolar, constituída por cadeias de equivalência, discursos seriam fixados (precariamente) como conteúdos escolares, enquanto outros estariam temporariamente fora deste sistema. Nesta reflexão inspirada na teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2006) e também em Santos (id.), poderíamos dizer que a disciplina escolar tende a ser a **articulação hegemônica** e que pode ser percebida como uma **soberania epistêmica**.

Desta maneira, seguindo com a argumentação de Santos (id.), procuramos explorar aqui uma compreensão alternativa da disciplina escolar. Isto porque concordamos novamente com Lopes (2008, 2008a, 2011) para quem a disciplina escolar

seria uma “tecnologia de organização de conteúdos escolares”, não somente uma identidade essencial, um gênero puro. Estamos também de acordo com a autora para quem a disciplina escolar é uma forma exitosa de validar o conhecimento e é própria da cultura escolar para disseminar e gerar sentido. Com esta composição de argumentos, já seria possível indicar que o problema dos *epistemicidos* não estaria “encarnado” na disciplina escolar. É na seleção de sentidos, aqui percebida como configuração de cadeia de equivalência, que estão atuando articulações discursivas que valorizam ou rejeitam interpretações de mundo.

Quando aceita-se que a disciplina escolar não seria uma unidade essencial responsável pela “violência epistêmica”, residiria aqui a afirmação de que a disciplina seria, sim, uma condição política onde as relações de poder atuam. Nesta condição política, grupos e sujeitos se manifestam continuamente para garantir seus interesses, visando projetos democráticos ou sustentando a assimetria de poder.

Com esta reflexão, buscamos ensaiar uma reabilitação da disciplina escolar propondo que seja apreendida como condição política de autorização de sentidos<sup>8</sup>. Logo, em torno da disciplina escolar há, sim, exclusão de “práticas [articulatórias] de conhecimento”, mas por que somente algumas demandas políticas serão satisfeitas, isto é, garantidas pela autorização de outras “práticas de conhecimento” na escola. Neste encaminhamento de ideias, privilegamos o diálogo com autores que favoreçam a discussão sobre a disciplina escolar como uma (e não única) estratégia da cultura escolar. A questão colocada é que como condição política, a disciplina escolar continuará sendo seletiva, no entanto, a luta em torno desta condição política poderia favorecer a pluralidade, que o maior número de grupos deva estar no jogo político para manifestarem suas demandas.

Compete nesta discussão, então, permitir uma compreensão de disciplina escolar que valorize a escola como espaço de **decisão** que ocorre substantivamente por meio de demandas políticas. O que implicaria, talvez, na valorização de uma interpretação da seleção de práticas de conhecimento - e com isso rever os sentidos de seleção no campo educacional - pois sendo um princípio de validação de interpretações de mundo, a seleção é um processo político em que atuam disputas para garantir o predomínio de determinado projeto de sociedade.

---

<sup>8</sup> Ao propormos uma reabilitação da “disciplina escolar”, não deixamos de reconhecer as críticas a seu respeito realizadas, no decorrer das últimas décadas, alertando os limites desta organização curricular. Alguns dos limites da disciplina escolar são apontados na revisão literária de Lopes (2008), quando recupera, por exemplo, os argumentos de Torres (apud. LOPES, 2008).

A nossa compreensão, pautada na teoria do discurso, entende que o momento da decisão é o momento de identificação e construção de fronteiras políticas. Esta via de reabilitar a disciplina escolar reforça o compromisso de rever a seleção de conteúdos escolares como momento de **decisão política**<sup>9</sup> o que leva a considerar a escola e seu compromisso com a democracia. A disciplina escolar será legítima se for permitido o contínuo empoderamento de diferentes saberes. Concordando com Veiga Neto e Nogueira (2010), para quem uma fixação do sentido de saberes ao invés do conhecimento é necessária para transformação política, reconhecemos assim que tal compreensão de disciplina escolar está na pauta de um “pensamento alternativo de alternativas” (Santos, 2009).

Continuando com a proposta de ensaiar uma reabilitação da disciplina escolar, gostaríamos de sublinhar novamente por que consideramos que a disciplina escolar não deveria ser compreendida como unidade essencial. Ao estarmos de acordo com Lopes de que a disciplina não seria um gênero puro, um fundamento último, afirmamos que a seleção do que são chamados de conteúdos escolares (ou a listagem de um programa ou nome Geografia, História e Sociologia, por exemplo) não seriam um processo acabado, encerrado em si mesmo. Isto é, não seriam “saberes em si”. Inspirada numa leitura laclauiana, a disciplina escolar seria uma cadeia de equivalência entre demandas políticas, realizada num sistema provisoriamente suturado, onde conseguiríamos um “processo de identificação”.

Suspeitamos que esta abordagem tende a não trazer perguntas que “essencializam” o processo de seleção no currículo, tais como: se “x seria ou não conteúdo geográfico”. Nesta abordagem, interrogar-se-ia: como x é fixado como conteúdo geográfico? Que efeitos de sentidos são criados por x, na condição de GEOGRAFIA ESCOLAR? Seriam, então, algumas ilustrações da pauta de discussão do currículo de Geografia, numa agenda política em cujo horizonte estaria o pluralismo democrático radical.

Todos estes argumentos e reflexões, no nosso entender, nos auxiliam na compreensão da disciplina escolar como condição política. É, logo, uma condição política que permite a sistematização de sentidos em volta de um processo de identificação. Queremos chamar a atenção para o que entendemos por processo de identificação, que na nossa leitura, não é um fundamento último, uma essência pura. Por

---

<sup>9</sup> Aqui recuperamos a discussão de Laclau e Mouffe de “decisão” como fechamento provisório e necessário da luta política para viabilizar a satisfação de uma certa vontade coletiva (ver Mouffe, 2003).

processo de identificação, recuperamos de Laclau (2005) a ideia de demanda política. Para satisfazer determinada demanda em um dado tempo, grupos e sujeitos se aliam (ou constroem uma cadeia de equivalência entre seus interesses) para estabelecerem correspondências e garantirem a ou uma vontade coletiva.

Na medida em que os grupos e sujeitos alimentam suas demandas para sustentarem uma dada condição política, são constituídas equivalências que garantem (ainda que provisoriamente) a estabilidade, por exemplo, de uma “tradição disciplinar”. Isto se dá graças ao processo de identificação, fazendo valer, por exemplo, que reconheçamos na cartografia a identidade desta condição política que chamamos de Geografia Escolar. Logo, recuperar esta discussão para compreender a dinâmica em torno da disciplina escolar, não deixa de ser uma estratégia que reconduza interrogações sobre a vontade política em torno de conteúdos que “chegam” à escola. Ou o que permite que um dado conteúdo seja didatizado, isto é, legitimado como objeto do ensinar e do aprender.

### **Como a disciplina escolar Geografia é fixada no Matriz de Referência do ENEM?**

As disciplinas escolares reúnem pessoas e instituições em busca de status, recursos e território. Orientam a produção de diplomas, o cumprimento de exigências sociais, os critérios de formação de professores, a divisão do trabalho docente - mecanismos que são sustentados pelas disciplinas escolares e ao mesmo tempo as sustentam. (LOPES, 2008, p. 55)

Nesta seção, temos o intuito de trazer algumas reflexões provocadas por esta pergunta – título e pelo debate acima tratado da disciplina escolar. Inicialmente, precisamos retomar a proposta de perceber a disciplina escolar como condição política de sistematizar “verdades” e que esta apreensão permite a interrogação acima assinalada. Temos por pressuposto negar a ciência Geografia como referencial único, primordial ou consensual para a constituição da disciplina escolar Geografia. Esta assertiva se baseia nas nossas leituras de Goodson (id.) - em especial, sua preocupação de expor a disciplina escolar como construção sócio-histórica - e de Santos (idem), para quem não existiria uma unidade de conhecimento; também se fundamenta nas nossas impressões como Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Seja pela investigação empírica, seja a partir de debates e análises sobre o ensino de Geografia, particularmente sobre o currículo de Geografia, saltam aos olhos os recorrentes discursos que reforçam a

relação hierárquica entre a ciência geografia e a geografia escolar (ROCHA, 2008), o que, no nosso ver, tem fortalecido um entendimento de que a disciplina seja unidade essencial, localizável.

Ao entender a disciplina escolar como condição política que sistematiza sentidos (ou modelos explicativos de mundo), valorizamos a função política da escola, ou seja, a função de autorização de viabilizar e inviabilizar fluxos culturais. Um argumento, pois, que condena o entendimento da unidade localizável e da relação binária e hierarquizada entre ciência e disciplina escolar. A pergunta sublinhada nesta seção resgata a impossibilidade da compreensão de unidade essencial para qualificar as dinâmicas inerentes da disciplina escolar, como a seleção, a circulação e a difusão de interpretações de mundos. E não só isso. Entender a disciplina escolar como condição política é intensificar a ideia de que grupos sociais e seus interesses se movem em volta de demandas, buscando satisfazê-las. Esta discussão da demanda política<sup>10</sup> é central na nossa compreensão de disciplina escolar e permite rever a relação entre a ciência Geográfica e a Geografia escolar.

Goodson (id.) já afirmava que a disciplina escolar tende a se aproximar da ciência de referência, buscando prestígio, e se estabilizar na grade curricular. Revendo esta leitura, os grupos sociais e seus interesses podem fazer uso, sim, da disciplina escolar para terem garantias políticas, o que tampouco seria uma anomalia ou arbitrariedade. Isto faz parte do jogo simbólico da distribuição do poder de legitimar sentidos de mundo. Sentidos sempre disputados. Um exemplo recente é a composição de conteúdos eleita no texto da Matriz de Referência do ENEM (2009-2011).

A *Matriz de Referência* é um documento disponível na página eletrônica para orientar o estudo e o ensino voltados para a preparação do ENEM. Ademais, reconhecemos nesta superfície textual a sofisticação da proposta curricular oficial para o Ensino Médio, uma vez que estão apresentados ali os conteúdos que serão objetos da avaliação. É interessante observar que a distribuição dos conteúdos por área do conhecimento (linguagens, matemáticas, ciências da natureza e humanas) não rompe totalmente com formato da primeira edição do ENEM (1998), confirmando, então, a perspectiva do currículo por competências como uma das modalidades para o ensino

---

<sup>10</sup> Em *Razón Populista* (2006), por exemplo, Laclau definiu a demanda como unidade política catalizadora, para discorrer sobre a impossibilidade de uma decisão última, sendo a demanda uma unidade num contexto provisório, conflituoso e heterogêneo. Em torno das demandas, ocorrem processos de identificação (articulação discursiva) que permitem o fechamento – provisório e precário – de uma cadeia discursiva. Logo, a realização destes processos de identificação só é possível, ou seja, é dependente de uma lógica de equivalência. Este é o entendimento de Laclau de identidade política: uma manifestação provisória e precária que só é possível diante da articulação discursiva dirigida a uma demanda.

médio. Entendemos que a Matriz é um documento que apresenta uma proposta de organização curricular, hibridizando modalidades mais integradoras com a estrutura disciplinar. Isto porque seria um documento com a função de descrever e de indicar as competências em cada área de conhecimento, com as respectivas habilidades, somadas aos conteúdos, chamados agora de “objetos de conhecimentos”, exigidos pelo exame.

Com efeito, o discurso das competências para organização curricular convive com o da disciplina escolar no documento aqui citado, revelando sua ambivalência. No tópico denominado *Objetos de conhecimento associados à matriz de referência de ciências humanas e suas tecnologias*, são listados conteúdos escolares, sem o adjetivo disciplinar. Mas ainda numa rápida leitura, é possível adjetivar alguns “objetos de conhecimento”, ou seja, associá-los a uma disciplina escolar, ou (inter)relacioná-los com uma ou mais disciplinas escolares, como se nota neste fragmento:

Vida urbana: rede e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial (...)  
Situação geral da atmosfera e classificação climática. As características climáticas do território brasileiro, [...] As questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de calor [...] (Matriz de referência do ENEM. Acesso: julho/2011)

Podemos explorar o trecho acima como ilustração para entender a disciplina escolar como condição política. Isto significa que não é em torno das disciplinas escolares que gravitam os conteúdos. É, entretanto, no terreno da disciplina escolar, que grupos e sujeitos atuam (via articulação discursiva) com as mais diversas estratégias para satisfazerem suas reivindicações e afirmarem como SEUS conteúdo x ou y. Quando qualificamos um conteúdo como sendo tributário desta ou daquela disciplina, fazemos um exercício de alimentar reivindicações. O que seria ainda um exercício de reclamar a pertinência de seu aprendizado. *As características climáticas do território* são objetos de exame por ser um tema valorizado por certos grupos políticos, (também) mas não exclusivamente os dos geógrafos. É, logo, uma demanda política que a escola o trate como tema passível de ser ensinado. E é em torno desta reivindicação que foi possível autorizar que aquele discurso seja qualificado como conteúdo escolar, ao ser eleito como objeto de avaliação. Portanto, a inclusão ou exclusão de um dado saber em uma matriz curricular depende de quem e de como o demanda a ser ensinado.

Fatos como este que descrevem como um discurso é “fixado” na escola, seja como “conteúdo” ou como “objetos de conhecimento”, já foram narrados por outros autores (podemos citar o estudo de Gabriel e Costa, 2010), mas a questão que colocamos aqui é reconhecer que “o conteúdo não entra na disciplina”, naturalmente. Não “entra na

disciplina”, consensualmente. Em suma: o “conteúdo” não entra na disciplina. Não seria, logo, um problema de soma ou de subtração de conteúdos para garantir o sucesso de uma disciplina escolar. A afirmação dos discursos pedagógicos, acadêmicos ou do cotidiano em uma Matriz curricular é uma articulação em que há interesses negados ou garantidos. Em outras palavras: a seleção de saberes em qualquer matriz é uma constituição política. Nesta ordem de ideias, chamamos a atenção para o fato de que na superfície textual da Matriz convivem discursos de organização curricular que fixam a validade de uma certa seleção de saberes, que vem a ser ainda uma seleção de demandas, reconhecidas como “objetos de conhecimento” e considerados neste artigo como as “referências” da matriz.

Com este argumento, sublinhamos a pertinência do problema da seleção de saberes quando definimos a disciplina escolar como condição política de afirmar verdades e não uma unidade essencial. Distintos grupos, sujeitos e seus interesses dependem de acordos e de negociações porque seguem na luta para afirmar como deles (ou nossas) uma autoridade de estabelecer as regras para determinar o que seria este tal “conteúdo”, ou “objeto de conhecimento” ou “saber”. Este argumento flagra a vulnerabilidade de uma interpretação que afirma, logo, uma correspondência imediata entre ciência e disciplina escolar.

Portanto, nem sempre os temas qualificados como escolares e que serão objetos de avaliação podem ser classificados como tributários diretos da ciência de referência. As “*características climáticas do território*” são sentidos produzidos e recontextualizados com finalidades que respondem mais às reclamações de distintos grupos, do que corresponder a uma reprodução reduzida da meteorologia ou da climatologia. Ou seja, discursos que classificamos como a Geografia escolar não são como uma redução da Geografia acadêmica. Com este argumento, destacamos que na Matriz de Referência do ENEM, atuam reivindicações, não exclusivamente (ou principalmente?) as acadêmicas, para dizer o que é crucial ser aprendido no Ensino Médio.

Neste ponto, anunciamos aqui os limites das compreensões da disciplina escolar produzidos pelos discursos da “divulgação da ciência” ou da “ciência didatizada” para qualificar a Geografia escolar. Circunstanciais, as articulações discursivas só são possíveis para satisfazerem a demanda política de certos grupos, garantindo seu prestígio. De certa maneira, nossa argumentação se afasta do modelo de Layton (apud GOODSON, 1997), empregado por Goodson. Neste modelo, o sucesso da disciplina escolar é garantido pela aproximação à ciência. Já em nossa leitura, apresentamos, então, um ponto de inflexão



àquele argumento: é em torno da demanda política que se dá a luta hegemônica para dizer que um determinado discurso deverá ser autorizado como saber geográfico escolar. Em outras palavras: em torno de demandas políticas serão validados os saberes a serem ensinados ou avaliados.

Para ilustrar tal afirmativa, propomos uma brevíssima análise da *Habilidade 6 da Competência 2 da Matriz de Referência: “Interpretar diferentes **representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos**”*. A afirmação aqui destacada é passível de ser classificada como identificação da Geografia, em função da fixação de certos efeitos de sentidos, pois, grupos de interesse se constituíram reivindicando a representação gráfica e cartográfica como “código” específico do processo de identificação da Geografia.

É a demanda política e não os saberes em si que anunciam a identificação da disciplina escolar. Interpretamos que a “habilidade 6” pode ser traduzida como um saber-poder da Geografia escolar, porque grupos e sujeitos têm empoderado esta forma de dar inteligibilidade ao espaço (a representação gráfica e cartográfica) como tradição hegemônica desta disciplina. Considerando que há saberes outros que representam o espaço, todavia, é também na Matriz de referência que a representação gráfica e cartográfica mais uma vez é fixada como saber a ser exigido nesta política de avaliação. Ou seja: o representar cartograficamente não “nasce” como habilidade, como aptidão escolar. A articulação (discursiva) empoderou esta prática de um grupo e a validou no documento como “saber” necessário para a conclusão da Educação Básica.

Não cabe neste artigo uma análise epistemológica da representação espacial para debater sobre as consequências políticas de afirmar a cartografia na escola. Ademais, valorizamos esta linguagem de tornar inteligível o espaço, mas reconhecemos que ela não seria o único saber para representar o espaço, como nos lembra Massey (2008). Sobretudo com o exemplo acima, queremos flagrar como a disciplina escolar é uma condição política, quando permite que certos discursos sejam validados como “referência” de uma matriz e que são marcados, na nossa análise, como pertencimentos Geográficos. Com este argumento, podemos evidenciar ainda que a Matriz de Referência pode ser tomada como texto curricular marcado pela hibridação de modalidades de organização curricular. Isto significa dizer que este texto é uma proposta curricular oficial garantida por distintas formas de distribuir e de comunicar quais seriam os saberes legítimos a serem ensinados e aprendidos e exigidos pelo Exame. E ainda que temporariamente, estes saberes são mais legítimos que outros.

Naquele citado fragmento da Matriz, podemos interpretar que o sentido de competência ordena outros. Isto é, o discurso da competência contribui para a seleção dos saberes escolares, daqueles objetos de avaliação. Este entendimento da função da competência na Matriz envolve necessariamente o debate sobre distintos mecanismos de regulação de sentido. No trecho acima, destacamos alguns significantes dominantes nas comunidades disciplinares (estabilizados nos textos curriculares da Geografia) e que são recontextualizados nesse documento, uma vez que há a intenção de anunciar as habilidades exigidas pelo processo de aprendizagem. Na nossa análise da Matriz, interpretamos que nos discursos das competências e das habilidades é possível inferir aqueles sentidos dominantes ou de pertencimentos da Geografia escolar, mesmo que este documento não os qualifique como tal. Vejamos agora certos exemplos de “objetos de conhecimento”, elencados na Matriz como pertencentes a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias:

Estrutura interna da Terra. Estruturas do solo e do relevo; agentes internos e externos modeladores do relevo. Situação geral da atmosfera e classificação climática. As características climáticas do território brasileiro. Os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo.

Classificados como conteúdos consagrados pela “tradição escolar” da Geografia Física (cuja história nos diz que como saber escolar foi concebido sem a percepção do humano e construído pelo binarismo, natureza versus sociedade), tais saberes são qualificados e organizados como “objetos de conhecimento” da área humana. Esta afirmativa, fundamentada na concepção de disciplina escolar com condição política, sublinha mais uma evidência de que sob o discurso da competência, há permanências curriculares que são garantidas justamente por reivindicações de grupos políticos que configuram as disciplinas. O que significa, portanto, que alguns saberes são mais duradouros pelo motivo de serem reclamados por grupos e sujeitos, crentes na sua autoridade incomensurável de verdade. Ou seja, há uma constituição política em torno da eleição de “os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo” como objeto de conhecimento, legítimo na grade de saber-poder da área humana, num exame nacional.

No jogo simbólico que ressignifica a disciplina escolar como condição política, rejeitamos o argumento da disciplina escolar como identidade fechada, unidade (essencial). Então, preferimos reabilitar a disciplina porque, a despeito das consideráveis críticas como modalidade de organização de sentidos escolarizados/escolarizáveis, ela parece-nos ainda como promissora reivindicação da cultura escolar, na organização de

políticas públicas ou no processo de aprendizagem de muitos alunos. O que está em disputa é como organizamos nossas demandas e com que iremos equipará-las, horizontalizá-las, diante do projeto de **pluralismo democrático radical**.

Fincada por Santos (2009) como postura política cujo intuito é a justiça entre diferentes modelos explicativos, a vigilância epistêmica é também considerada por nós como estratégia interessante para o exercício político que é a seleção dos objetos de conhecimento, seja em uma política de avaliação ou mesmo na ação cotidiana da escola. Afinal, nosso trabalho como professores tem sido a constante – mas provisória – legitimação do projeto de sociedade, pois autorizamos sistemas explicativos da vida nas nossas salas de aula. Encaminhando-nos para o fechamento do artigo, sugerimos que a defesa da pauta política do **pluralismo democrático radical**, também passa necessariamente pela disputa em torno dos objetos de conhecimento fixados como referência na Matriz. Com esta afirmativa, dizemos que a seleção de saberes não é uma tarefa frugal do cotidiano escolar ou na execução de política pública. A seleção de saberes, que resulta na Matriz de Referência, envolve uma pergunta basicamente política: o que deve ser ensinado?

A busca pela simetria de poder na escola, isto é, pelo horizonte democrático é incorporado nesta proposta de reabilitação da disciplina escolar para rever o que temos fixado como Geografia escolar. Considerar que a disciplina é condição política e não mais uma unidade (essencial) é um posicionamento de valorização de outra possibilidade de “VALIDAÇÃO” de interpretação espacial nas salas de aula. O que significa que na luta e no compromisso por uma escola que vise o pluralismo democrático radical, o antagonico não seria a modalidade curricular de organização disciplinar, mas uma certa seleção de demandas que poderiam estar hegemônicas como referência da Matriz de um Exame ou do planejamento das nossas aulas. Afinal, nós constantemente disputamos o que é importante ser chamado como referência em qualquer matriz curricular e isto é parte do jogo político de afirmarmos o que é fundamental ser ensinado como Geografia.

## Algumas conclusões provisórias.

*Para onde iremos após a última fronteira, para onde voarão os pássaros após o último céu? Provérbio árabe*

Neste ensaio, não houve a ambição por respostas, mas nos sentimos provocados pelas interrogações. A favor de uma “reabilitação” da disciplina escolar, reconhecemos, sobretudo, que um conteúdo não “entra na disciplina”, porque ela não seria aqui uma unidade localizável, uma identidade essencial. Com este reposicionamento de um sentido de disciplina escolar, há o evidente desejo de rever a interrogação título deste artigo. A referência da “Matriz” reside na articulação hegemônica de grupos e seus interesses condicionando politicamente que uma dada interpretação espacial seja fixada no ENEM e identificada por estes e por outros grupos como a “Geografia escolar”.

Ao retirar da disciplina o “conforto” da unidade essencial, foi sublinhada aqui a complexidade das seleções de sistemas explicativos, um ato típico do trabalho docente, um ato de marcar limites, de definir fronteiras políticas. O/A docente de Geografia “autoriza” interpretações espaciais na sua aula, e o ENEM autoriza interpretações espaciais no seu exame. É um ato seletivo, é, logo, uma decisão política.

Em outro momento (GABRIEL e ROCHA, 2009), exploramos as narrativas espaciais, como categoria chave para apreender o jogo simbólico inerente ao ensino de Geografia. Cabe, na esteira destes argumentos, rever perguntas que problematizem a relação entre Geografia escolar e Geografia acadêmica, procurando precisamente desnaturalizá-la. Com o presente texto, mantivemos o foco nesta argumentação a favor de uma discussão que tenha este compromisso de reabilitar a disciplina escolar. Parece-nos que reconhecê-la como *tecnologia que organiza os fluxos culturais* (Lopes, id.), é uma estratégia de assumi-la como condição política específica da cultura escolar de produção e consumo de sentidos.

Esta afirmação expõe uma das conclusões do presente artigo e que retoma as análises de Lopes (2011): a de que o estatuto da disciplina é uma condição política para autorizar (e também excluir) a identificação de um dado grupo com certo sentido de conhecimento. De acordo com estudos desta autora, a legitimidade da seleção do conhecimento e a identificação do “disciplinar” é um sistema não suturado e constituído por precárias articulações hegemônicas. Para tanto, confiamos nesta inflexão pós-estruturalista da abordagem de “disciplina” (quando comparada como outras leituras, como as de Goodson, 1997) porque poderia oferecer outras ferramentas de interpretação

da relação saber-poder em torno do que chamamos “disciplina”. Isto porque o disciplinar não seria mais uma unidade estabelecida, essencial, fundamento eterno; e tampouco deixa de ser estruturante nas políticas de avaliação, como tem sido no ENEM, por exemplo.

Com esta abordagem da disciplina escolar como condição política, é anunciada aqui uma possibilidade de análise de como demandas políticas são organizadas num processo de identificação, no devir da escola, tão peculiar como é a organização curricular. Defendemos esta ordem de ideias para aproximar-nos da “MATRIZ DE REFERÊNCIA” e explorar como grupos e sujeitos constituem cadeias de equivalência para delimitar suas garantias, construir as fronteiras em torno do que é válido ou não a ser ensinado e avaliado, no Ensino Médio e em escala Nacional. Ou seja, ensaiamos uma discussão dos saberes geográficos escolares, reconhecendo que o disciplinar (problematizado aqui à luz da teoria do discurso) delimita sentidos, definindo a fronteira do que é válido como interpretação espacial na escola.

Com esta estratégia de abordar a Matriz de Referência como texto político curricular, coube aqui buscar interpretações (provisórias) sobre processos de identificação como fronteiras políticas, que agem como contenção ou permissão de demandas políticas para autorizarem sentidos de mundo na escola. Sentidos de mundo permitidos sob o nome Geografia Escolar ou anunciados como “Ciências Humanas”, como nos informa a ambivalente Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio.

## Referências

BRASIL. INEP. Perguntas frequentes. Disponível <[www.enem.inep.gov.br/faq.php](http://www.enem.inep.gov.br/faq.php)>. Acesso: maio, 2010.

FERREIRA, M.S. **A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II**. Tese de Doutorado, FE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2005, 212p.

GABRIEL, C.T. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”**. IN: CANDAU, V.M & MOREIRA, A.F. *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008.

GABRIEL, C.T. & ROCHA, A.A. **Conhecimento escolar e produção da diferença: o “outro” que se fixa no currículo de geografia**. IN: Anais do IV Colóquio Internacional de Questões Curriculares. Paraíba, 2009.

GABRIEL, C. & COSTA, W. **Que negro é esse que se narra nos currículos de História?** IN: *Revista Teias*, v.11, n. 22. Disponível: periódicos. Proped.pro.br (acesso, outubro 2010).

GOODSON, I. **Curriculum contests: environmental studies versus geography**. In: *The changing*

Rocha, A.A.

*curriculum – studies in social construction*. LANG, Nova Iorque, 1997, pp. 113-138.

GOODSON, I. **The changing curriculum – studies in social construction**. LANG, Nova Iorque, 1997.

LACLAU, E. **Razón Populista**. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, Buenos Aires, 2006.

LACLAU, E. E MOUFFE, C. **Hegemonia y estratégia socialista – hacia una radicalización de La democracia**. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, Buenos Aires, 2005.

LOPES, A.C. & LÓPEZ, S. **A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.89-110, abr. 2010

LOPES, A.C. **Libraries and identities**. IN: PINAR, W. *Curriculum studies in Brazil*. Nova Iorque, Palgrave Macmillan, 2011, p.p.115-134. (versão em português)

LOPES, A.C. **Políticas de Integração curricular**. EDUERJ, Rio de Janeiro, 2008.

LOPES, A.C. **Por que somos tão disciplinares?** *Educação Temática Digital*, v.1, p.p.201-212, 2008a.

LOPES, A.C. **Discursos nas políticas de currículo**. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem – componente do ato pedagógico**. Cortez Editora, 1ª ed. São Paulo, 2011.

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

MACEDO, E. **Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MARCHART, O. **Teoria do discurso, pós-estruturalismo e paradigma da Escola de Essex**. In:

MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L.P. *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2008.

ASSEY, D. **Pelo espaço – uma nova política da espacialidade**. Bertrand do Brasil Editora, Rio de Janeiro, 2008.

MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L.P. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2008.

MOUFFE, C. **O regresso do político**. Editora Gradiva, Coleção Trajectos, Lisboa, 1996.

\_\_\_\_\_. **Desconstrucción, pragmatismo y la política de la democracia**. IN: *Desconstrucción y pragmatismo*. Paidós, Bs.As., 1998, p. 13-33.

\_\_\_\_\_. **Democracia, cidadania e a questão do pluralismo**. *Política e Sociedade*, no.3, outubro de 2003, p.p.11-26.

POPKEWITZ, THOMAS S. **Struggling for the soul – the politics of schooling and the construction of the teacher**. Nova Iorque, 1998.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social**. IN: SANTOS, B.S.& MENESES, M.P. *Epistemologia do Sul*. Cortez Editora, Rio de Janeiro, 2009, PP.84-130.

ROCHA, A. A. C. N. **No entrecruzamento de políticas de currículo e de formação docente: uma análise do manual do professor do livro didático de geografia**. PPGE/UFRJ, Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, BOAVENTURA SOUSA. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. IN: SANTOS, B.S.& MENESES, M.P. *Epistemologia do Sul*. Cortez Editora, Rio de Janeiro, 2009, PP.31-83.

VEIGA-NETO,A; NOGUEIRA, C.E. **Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos do currículo.** IN: DALBEN, A. ET al (orgs). *Coleção Didática e Prática de Ensino.* BH, Autêntica, 2010, p.p.67-87.

Recebido em 01 junho de 2012.

Aceito para publicação em 30 de junho de 2012.