

O

LIVRO DIDÁTICO

DE

GEOGRAFIA

COMO

ESTRATÉGIA

DE

GOVERNAMENTO

ALDO GONÇALVES DE OLIVEIRA

ALDO GONÇALVES DE OLIVEIRA

O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini

PORTO ALEGRE
VERÃO 2019.

CIP - Catalogação na Publicação

Oliveira, Aldo Gonçalves de
O livro didático de Geografia como estratégia de
governo / Aldo Gonçalves de Oliveira. -- 2019.
170 f.
Orientadora: Ivaine Maria Tonini.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de
Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Espaço. 2. Geografia. 3. Livro Didático. 4.
Imagem. 5. Governo. I. Tonini, Ivaine Maria,
orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Aos professores que fazem a Unidade Acadêmica de Geografia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande em Cajazeiras – Paraíba, pela concessão do afastamento para realização do Curso de Doutorado.

A professora Ivaine Maria Tonini, orientadora de doutorado, não apenas por fornecer as balizas para as análises que realizei, mas pela acolhida carinhosa e generosa em Porto Alegre e nos Programas de Pós-Graduação em Geografia e em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A Banca examinadora da Tese, composta pelos professores Alfredo Veiga-Neto, Amanda Regina Gonçalves, Lígia Beatriz Goulart e Élide Pasini Tonetto, cujas “sugestões, recomendações e exigências” foram imprescindíveis para a complexificação das reflexões e problematizações que foram acionadas na pesquisa.

A Porto Alegre - RS pela tensão que forneceu a cada uma das ideias aqui elaboradas, e a São Francisco do Sul – SC, pelo “silêncio ensurdecido” que possibilitou compreendê-las, escrevê-las e organizá-las em forma de Tese de Doutorado.

Ao meu companheiro, amigo e amante Ricardo Ambus, pela sensibilidade acurada no compartilhamento de ideias na interface de espaço, geografia e arquitetura, e pelo suporte técnico imprescindível na organização das práticas de colagem digital.

A minha sobrinha Ingrid, pelo trabalho profissional e incansável no recorte das imagens e na organização dos respectivos arquivos digitais. Nosso amor sempre cooperou para o nosso bem, não seria diferente nessa etapa da vida.

Aos amigos que me acompanharam e colaboraram de diferentes e imprescindíveis maneiras na realização da pesquisa: Ana Giordanni, Adriana dos Santos, Débora

Schardosin, Jacqueline Pires, Juliana Cardoso, Igor Fernando, Micaelle Amâncio, Simone Flores e Suana Medeiros.

A minha mãe, Marcionila Araújo, pelo exemplo de pessoa e profissional, e por apoiar incondicionalmente cada uma das escolhas que faço; e as minhas irmãs Rúbia e Betânia por estarem sempre presentes e na torcida, não importa a distância.

ALDO GONÇALVES DE OLIVEIRA

O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini

Porto Alegre, 25 de fevereiro de 2019.

Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini – UFRGS

Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto – UFRGS

Profa. Dra. Amanda Regina Gonçalves – UFTM

Profa. Dra. Élide Pasini Tonetto - IFRS

Profa. Dra. Ligia Beatriz Goulart – UFRGS

“Chegou a hora mostre seu palavreado,
ou então assuma seu papel de
mamulengo” (Cátia de França, 1979.
Vinte palavras girando ao redor do sol)

RESUMO

A Tese descreve as estratégias disciplinares e biopolíticas que atravessam a política pública que constitui o livro didático de Geografia do Ensino Médio na Contemporaneidade. Nessa direção, realizei as seguintes ações de pesquisa: a) análise estratégica das noções de disciplina e biopolítica cunhadas por Michel Foucault, como operadoras das práticas de governamentalidade a partir da Modernidade, com desdobramento pelos conceitos de enunciados e formações discursivas e não-discursivas, o que permitiu posicionar o livro didático de geografia como dispositivo de espacialização; b) problematização da política nacional de livros didáticos enquanto região enunciativa voltada à produção de saberes escolares sobre espaço e geografia; c) desenho jurídico-legal, a partir da leitura de legislações publicadas entre 1937 e 2018, do aparato discursivo que emoldura a dita política no cenário de uma governamentalidade neoliberal; d) discussão da ativação contemporânea de uma lógica de governo neoliberal no traçado desenhado pelas técnicas de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNLDEM, considerando as práticas de regulação que mediam a ambientação de saberes geográficos através dos editais de convocação das edições de 2012, 2015 e 2018; e) análise das incisões do PNLDEM na dimensão visual-visível dos saberes geográficos, evidenciando seu papel estratégico no controle sobre as práticas não-discursivas que circulam nesses dispositivos; f) criação de narrativas espaciais a partir da montagem de colagens digitais com imagens digitalizadas dos livros didáticos aprovados no PNLDEM – 2018, para problematizar como a governamentalidade neoliberal opera desde a concepção do livro até o uso dos saberes nas escolas em que o material circula. Cada movimentação analítica sintetizou práticas investigativas, operadas por Michel Foucault, por pesquisadores que desdobraram suas análises no campo da educação e pelos estudos culturais em seus atravessamentos com a geografia escolar. A Tese produz, nesse cenário, uma bricolagem teórica, replicada numa colagem analítica das visibilidades espaciais possibilitada pelos saberes geográficos que circulam a partir desses dispositivos de espacialização. Três dobras analíticas foram realizadas para compreender os processos contemporâneos de ambientação de saberes nos livros didáticos. A primeira verticalizou a análise dos editais de convocação de obras, desdobramento das legislações, e permitiu isolar a avaliação pedagógica como um nó na rede de saberes que alimenta a enunciação discursiva e não-discursiva. A segunda atravessou a leitura das fichas e pareceres de avaliação, o que não apenas reafirmou a ambientação de saberes pela avaliação, atuando como discurso de legitimação, como deixou relevante as incisões do PNLDEM na dimensão visual dos saberes geográficos. Por fim, a terceira dobra analítica projetou-se sobre as práticas de saber não-discursivas presentes nas coleções aprovadas pelo PNLDEM – 2018. A análise das visibilidades espaciais, a partir da digitalização dos livros e das práticas de recorte e colagem, permitiu a criação de narrativas visuais que problematizam como a governamentalidade neoliberal atua no e a partir do livro de Geografia do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço; Geografia; Livro didático; Imagem; Governo.

RESUMEM

La tesis describe las estrategias disciplinarias y biopolíticas que constituyen y atraviesan la política pública orientada al libro didáctico de Geografía de la Enseñanza Media en la contemporaneidad. En esta dirección, realicé las siguientes impulsiones analíticas: a) análisis estratégica de las nociones de disciplina y biopolítica acuñadas por Michel Foucault, como operadoras de las prácticas de gubernamentalidad a partir de la Modernidad, con desdoblamiento por los conceptos de enunciados y formaciones discursivas y no discursivas, lo que permitió colocar el libro didáctico de geografía como dispositivo de espacialización; b) problematización de la política nacional de libros didácticos como región enunciativa volcada a la producción de saberes escolares sobre espacio y geografía; c) diseño jurídico-legal, a partir da lectura de un conjunto de legislaciones publicadas entre 1937 y 2018, do aparato discursivo enmarca dicha política en el escenario de una gubernamentalidad neoliberal; d) discusión de la activación contemporánea de una lógica de gobierno neoliberal en el trazado dibujado por las técnicas de evaluación del Programa Nacional del Libro Didáctico de la Enseñanza Media - PNLDEM, considerando las prácticas de regulación que medían la ambientación de saberes geográficos a través de los editales de convocatoria de las ediciones de 2012, 2015 y 2018; e) análisis de las incisiones del PNLDEM en la dimensión visual-visible de los saberes geográficos, evidenciando su papel estratégico e el control sobre las prácticas no discursivas que circulan en esos dispositivos de espacialización; f) creación de narrativas espaciales a partir del montaje de collages digitales, producidas con imágenes digitalizadas de los libros didácticos aprobados en el PNLDEM - 2018, para problematizar cómo la gubernamentalidad neoliberal opera desde la concepción del libro hasta el uso de los saberes en las escuelas en que el gobierno material circula. Cada movimiento analítico sintetizó prácticas investigativas operadas por Michel Foucault, por investigadores que desplegar sus análisis en el campo de la educación y por los estudios culturales en sus atravesamientos con la geografía escolar. La tesis produce, en ese escenario, un bricolaje teórico, replicado en un collage analítico de las visibilidades espaciales posibilitado por los saberes geográficos que circulan a partir de esos dispositivos de especialización. Tres pliegues analíticos fueron realizados para comprender los procesos contemporáneos de ambientación de saberes en los libros didácticos. La primera verticalizó el análisis de los editales de convocatoria de obras, desdoblamiento de las legislaciones, y permitió aislar la evaluación pedagógica como un nudo en la red de saberes que alimenta la enunciación discursiva y no discursiva. La segunda atravesó la lectura de las fichas y opiniones de evaluación, lo que no sólo reafirmó la ambientación de saberes por la evaluación, actuando como discurso de legitimación, como dejó relevante las incisiones del PNLDEM en la dimensión visual de los saberes geográficos. Por último, el tercer cambio analítico se proyectó sobre las prácticas de saber no discursivas presentes en las colecciones aprobadas por el PNLDEM - 2018. El análisis de las visibilidades espaciales, a partir de la digitalización de los libros y de las prácticas de recorte y pegado, permitió la creación de narrativas visuales que problematizan como la gubernamentalidad neoliberal actúa en y a partir del libro de Geografía de la Enseñanza Media.

PALABRAS CLAVE: Espacio; Geografía; Libro de texto; Imagen; Gobernación.

ABSTRACT

The thesis describes the disciplinary and biopolitical strategies that cross the public policy that constitutes the textbook of Geography of High School in the Contemporaneity. In this direction, I carried out the following research actions: a) strategic analysis of the notions of discipline and biopolitical coined by Michel Foucault, as operators of governmentality practices from Modernity, unfolding by the concepts of discursive and non-discursive statements and formations, which made it possible to position the didactic book of geography as a device of spatialization; b) problematization of the national textbook policy as an enunciative region focused on the production of school knowledge about space and geography; c) Legal-judicial design, based on the reading of legislations published between 1937 and 2018, of the discursive apparatus that frames the said policy in the scenario of a neoliberal governmentality; d) discussion of the contemporary activation of a logic of neoliberal governmentality in the layout designed by the evaluation techniques of the National Program of High School Didactic Book - NPHDB, considering the regulatory practices that mediated the setting of geographic knowledge through the edicts of convocation of the editions of 2012, 2015 and 2018; e) analysis of the NPHDB incisions in the visual-visible dimension of geographic knowledge, evidencing its strategic role of control over the non-discursive practices that circulate in these devices; f) creation of spatial narratives from the assembly of digital collages with digitized images of textbooks approved in NPHDB, to problematize how neoliberal governmentality operates from the conception of the book to the use of knowledge in the schools in which the material circulates. Each analytical movement synthesized investigative practices, operated by Michel Foucault, by researchers who unfolded their analyzes in the field of education and by cultural studies in their crossings with the school geography. The thesis produces, in this scenario, a theoretical bricolage, replicated in an analytical collage of the spatial visibilities made possible by the geographical knowledge that circulate from these spatialization devices. Three analytical folds were made to understand contemporary processes of knowledge ambition in textbooks. The first one verticalized the analysis of the calls for works announcements, unfolding of the legislations, and allowed to isolate the pedagogical evaluation as a node in the network of knowledge that feeds the discursive and non-discursive enunciation. The second one went through the reading of the records and evaluation reports, which not only reaffirmed the assessment of knowledge by the evaluation, acting as a discourse of legitimation, as it made relevant the incisions of NPHDB in the visual dimension of geographic knowledge. Finally, the third analytical fold was designed on the non-discursive knowledge practices present in the collections approved by NPHDB-2018. The analysis of the spatial visibilities, from the digitization of the NPHDB and the practices of cut and paste, allowed the creation of visual narratives that problematize how the neoliberal governmentality acts in and from the book of Geography of High School.

KEYWORDS: Space; Geography; Textbook; Image; Governance.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	12
2. ROTEIROS E FRONTEIRAS DA PESQUISA	18
2.1 A investigação e as ferramentas utilizadas	19
2.2 Os objetos de análise e as práticas investigativas	26
2.3 Sobre a baliza foucaultiana como perspectiva analítica.....	30
2.3.1 <i>Disciplina e biopolítica: a lógica do biopoder</i>	41
3. A POLÍTICA DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO	46
3.1 A governamentalidade como grade de inteligibilidade das relações de poder.	48
3.2 O discurso jurídico-legal enquanto estratégia de governo neoliberal	56
3.3 O livro didático de geografia e o “governo das espacialidades”	68
4. O PNLD ENQUANTO REGIÃO ENUNCIATIVA DE SABERES GEOGRÁFICOS	76
4.1 A regulação jurídica da política de livros didáticos no Brasil.....	80
4.1.1 <i>Sobre a espacialização da política de livros no Brasil</i>	83
4.1.2 <i>Sobre a popularização de uma política pública de livros didáticos</i>	86
4.1.3 <i>Sobre a ambientação de saberes nos livros contemporâneos</i>	88
4.2 A avaliação como incisão na visibilidade do saber geográfico	100
5. IMAGEM E VISIBILIDADE ESPACIAL: A COLAGEM COMO CONTRAPONTO NÃO-DISCURSIVO	111
5.1 O livro didático de geografia como território de uma “guerra de imagens”	115
5.2 Escavar a visibilidade espacial: sobre a destruição de caligramas	119
5.2.1 <i>A digitalização como destruição analítica das visibilidades</i>	120
5.2.2 <i>O recorte como fragmentação visual: quebrando “caligramas”</i>	124
5.2.3 <i>Da Collage a colagem digital: uma análise de visibilidades</i>	132
CONSIDERAÇÕES: os saberes espaciais e o livro-ambiente	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160

1. APRESENTAÇÃO

De onde vem a arte misteriosa,
De pintar a fala, e falar para os olhos?
Que traçando linhas poderíamos aprender
Como dar corpo, e cor ao pensamento?
(MCLUHAN e FIORE, 2018, p. 48).

As questões de McLuhan e Fiore (2018) levantam certa mística na relação do visto com o dito que produz um ruído nos corpos dos sujeitos. Ao tentar relacionar imagens a palavras, detona-se uma reação em cadeia, que se espalha freneticamente pelas diferentes e infinitas malhas do pensamento. Canais intermináveis de transporte de informações, sensações, experimentações e desejos, que materializam ideias, objetivos, posturas, pontos de vista. É evidente que existe um contexto temporal que margeia o pensamento e cadênciamente o ritmo das enunciações; o desafio, porém, é materializar uma imagem compreensível da coisa pensada para outrem. Uma imagem que dê corpo a coisa pensada, que possibilite enxergá-la estrategicamente e não como retrato evidente e definitivo de relações de poder, por vezes assimétricas, que a tornam possível.

Penso o corpo na perspectiva da totalidade que ele enseja. Na (in)materialidade possibilitada pelos sentidos que projetam uma existência saboreada, visualizada, sentida, tocada e falada; é possível constituir determinadas fronteiras, referenciais de posicionamento e estratégias de ocupação de determinados espaços. A perspectiva do corpo como algo que existe na interface de uma subjetividade e de uma objetividade material, constituído nas relações que estabelece com o espaço a partir de diferentes práticas, funciona como um espelho para visualizar a investigação de que trata a Tese. Essa unidade filosófica ensinada pelo corpo diz respeito ao funcionamento articulado das diferentes ações investigativas traçadas para a realização da pesquisa. A movimentação corporal, ou seja, sua capacidade de se deslocar, esteve situada nessa articulação.

O corpo, no entanto, também é moldado pelas espacialidades que habita e movido pelas utopias que o animam. “Corpo utópico”, lugar de múltiplas existências possíveis, território de conflitos, perdas, marcas que desenharam cicatrizes que modelam a subjetividade em diferentes espaço-temporalidades que constituíram a

investigação aqui descrita. Minha inserção no espaço escolar, como professor de Geografia do Ensino Médio¹, a vivência na formação de professores em nível acadêmico², a atuação como avaliador de materiais didáticos adquiridos pelo poder público³, e as concomitantes práticas de investigação científicas, pedagógicas e avaliativas convergiram para o posicionamento do livro didático de Geografia do Ensino Médio como objeto de investigação no curso de doutorado. É evidente que essa não foi uma escolha aleatória, tampouco tem um fundamento ou um caráter transcendental, ela se justifica nesses “espaços habitados”, nas experimentações de docência, avaliações institucionais e práticas científicas a que me subjetivei e sobre as quais pude atuar na produção das discursividades que tornei problemáticas.

Partindo dessa perspectiva, produzi uma investigação da política nacional de livros didáticos do Brasil no contexto da governamentalidade neoliberal em operação na Contemporaneidade. Entendendo as relações entre Estado e mercado nessa lógica de governo⁴, situo a discursividade jurídico-legal como ambientadora das prerrogativas do capitalismo neoliberal no desenho de uma política que incide na

¹ Desde o ingresso no Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus de Campina Grande/PB, no ano de 2004 até sua conclusão em 2007, atuei como professor de Geografia do Ensino Médio na cidade de Juazeirinho – PB. A seguir, entre 2008 e 2010, na dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal da Paraíba problematizei a atuação da linguagem cartográfica como mediadora de saber geográfico nos livros didáticos destinados ao ensino secundário ao longo do século XX.

² Diferentes instituições e contextos formativos envolveram as experiências na formação de professores de Geografia. Entre 2009 e 2010 do Curso de Licenciatura Plena em Geografia na Universidade Estadual da Paraíba em Guarabira – PB; entre 2010 e 2011 no Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Alagoas em Maceió – AL; e desde 2011 no Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande em Cajazeiras – PB. O acompanhamento dos estágios curriculares supervisionados e a problematização das Geografias escolares passam necessariamente por uma incursão reflexiva sobre os livros didáticos que mediam práticas pedagógicas

³ Entre 2009 e 2010, participei como avaliador no Programa Nacional do Livro Didáticos para a Educação de Jovens de Adultos – PNLD/2011, que foi coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Entre 2015 e 2017, atuei como avaliador em mais duas edições do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental: PNLD/2016 (1º ao 5º ano), coordenador pela Universidade Federal de Santa Catarina; e PNLD/2017 (6º ao 9º), coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por fim, entre 2017 e 2018, atuei como assessor pedagógico do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNLDEM/2018, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁴ Para marcar um sentido filosófico coerente com os termos utilizados na escrita do texto, faço uso das indicações de Veiga Neto (2005), segundo as quais a utilização do termo governo, para se referir a ação de governar, é mais coerente com uma análise foucaultiana das práticas de governo; e as práticas de escrita correspondente. Tal diálogo possibilita descolar o Estado da centralidade que assume, costumeiramente nas análises que tematizam o governo e as práticas de governo correlatas descritas nas pesquisas em língua portuguesa. Nessa direção, utilizei o termo governo quando tratava das diferentes ações de governar, mediadas não apenas pelo Estado, mas pelo mercado, por instituições, sujeitos e contextos em posições políticas de exercício do poder sobre outros sujeitos. Mantive, no entanto, o termo governo quando produzo um diálogo assertivo com os textos de Michel Foucault.

produção de livros didáticos em escala nacional. O Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNLDEM⁵ avalia, seleciona e distribui livros didáticos de diferentes componentes curriculares para que sejam utilizados por alunos e professores que atuam nessa etapa da escolarização.

A definição desse programa de Estado como marco de análise não encerra um privilégio das prerrogativas oficiais como parâmetro de investigação. Ela se justifica em função da ativação de procedimentos de avaliação que, sob o pretexto de qualificar o livro como objeto de aprendizagem, molda-o e faz uso do mesmo como elemento para moldar condutas individuais e, concomitantemente, produzir efeitos na coletividade dos sujeitos que se inserem no campo de forças que produz os manuais didáticos. No referido contexto, as obras didáticas e todo o corpo de discursos constituintes (legislações, editais, fichas de avaliação e pareceres) que tencionaram a constituição dos livros didáticos de Geografia aprovados pela avaliação do PNLDEM em 2012, 2015 e 2018, constituem o corpus analítico sobre o qual me movimente. As seguintes tipologias de documentos auxiliam a compor esse arquivo de análise para a mencionada multiplicidade de enunciados:

- a) Editais de convocação e guias para escolha do livro didático do PNLDEM - 2012, 2015 e 2018 com os respectivos anexos e alterações;
- b) Resoluções, portarias, decretos e leis, publicadas entre 1937 e 2018, que visaram regular, orientar, sugerir e direcionar os discursos que constituem os livros didáticos;
- c) Instrumentos de avaliação das obras didáticas submetidas aos processos de avaliação que caracterizaram a atuação do PNLDEM na seleção e legitimação dos discursos que foram autorizados a circular;
- d) Gêneros imagéticos catalogados nas coleções didáticas aprovadas no PNLDEM – 2018.

Considerando que constituem diferentes campos discursivos no Programa Nacional do Livro Didático: editais, fichas, pareceres, resenhas, guias e obras; sua problematização, em especificidade, permite compreender as linhas de força que os

⁵ A avaliação de livros didáticos de Geografia, via edital de convocação, para utilização no Ensino Médio começou em 2007, com a edição 2009 do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNLDEM. No entanto, os dados dessa edição (fichas, pareceres e relatórios de avaliação) não foram disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, motivo pelo qual a pesquisa se debruçou sobre o material referente às edições 2012, 2015 e 2018 do PNLDEM.

constituem e as relações de poder que os tornam elementos necessários para legitimar os saberes geográficos nesses manuais. Nesse contexto, as legislações, os editais e as portarias se orientam na perspectiva de um discurso institucional do Estado, voltado para editoras, que organizam os livros, e para a equipe avaliadora, que analisa as obras. Os diferentes produtos que são gerados, sintetizam as contradições entre tais agentes. Fichas, pareceres, resenhas e o próprio guia do livro didático compõem essa produtividade que visa regular, legitimar e conduzir os sujeitos envolvidos na política de livros didáticos.

Eles sintetizam as práticas discursivas voltadas ao exercício de um biopoder que incide sobre sujeitos e populações escolares, já que se trata de uma política de abrangência nacional. Nesse sentido, a intenção desse trabalho é discutir como o saber presente nos livros didáticos e a própria política atuam disciplinando e regulando, individual e coletivamente, as subjetividades. Para descrever as estratégias disciplinares e biopolíticas que incidem sobre os saberes geográficos a partir do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio, considereei imprescindível:

- ➔ Produzir uma análise estratégica das reflexões de Michel Foucault para a posicionar o livro didático de Geografia como dispositivo de espacialização;
- ➔ Problematizar o PNLDEM enquanto região enunciativa e campo de visibilidade dos saberes geográficos no Ensino Médio;
- ➔ Discutir a ativação de estratégias disciplinares e biopolíticas na lógica de Governo subjacente ao PNLDEM;
- ➔ Refletir sobre as estratégias discursivas acionadas pelo PNLDEM na regulação do quadro imagético dos livros didáticos de Geografia destinados ao Ensino Médio na Contemporaneidade;
- ➔ Tencionar o regime de visibilidade espacial que incide sobre os saberes geográficos das coleções a partir da Colagem Digital.

No capítulo **Roteiros e Fronteiras da Pesquisa** situo as reflexões de Michel Foucault em torno da constituição do sujeito moderno, considerando os deslocamentos entre os domínios do saber e do poder. Trata-se de fazer um uso interessado da mecânica conceitual que posiciona os saberes como operadores e fundamentos de tecnologias políticas que normatizam e regulam, a partir de

referenciais de verdade, que incidem, individual e coletivamente, sobre a constituição do sujeito. Os conceitos de enunciado, discurso e formação discursiva, delineados pela descrição arqueológica como procedimento investigativo de um tema, possibilitam uma leitura não fundamentalista, mas que se alinham às análises genealógicas das práticas de governar em atuação na Contemporaneidade.

Posteriormente, no capítulo intitulado **A política de livros didáticos no Brasil como estratégia de governo** desdubro a análise numa reflexão sobre as práticas modernas de ação política. Tais práticas organizaram-se, principalmente, em torno do Estado governamentalizado. Como decorrência do neoliberalismo, ampliaram-se as relações simbióticas entre o Estado e mercado, e aprofundam-se as relações estratégicas entre relações de poder e práticas de saber. Saberes sobre o espaço e saberes espaciais, o livro didático de Geografia possibilita a articulação desses dois elementos, incidindo tanto sobre sujeitos, quanto populações, ele atua por subjetivação espacial.

O exercício analítico presente no capítulo **O PNLD enquanto região enunciativa de saberes geográficos** posiciona a discursividade jurídico-legal, que territorializou uma política pública de livros didáticos a partir da década de 1930, como “uma moldura” das relações simbióticas entre Estado e mercado traçadas na governamentalidade neoliberal e descritas no capítulo anterior. A leitura dos documentos legais, que espacializaram a dita política, possibilitou descrever a mobilização articulada de diferentes tecnologias na espacialização e normatização de um mecanismo estratégico de enunciação de saberes sobre o espaço. Em sua versão contemporânea, o PNLDEM atua como ambientador de saberes, uma vez que o dito programa não apenas define os livros didáticos que poderão ser utilizados nas escolas e normatiza seus formatos e saberes, mas atua como um elemento enunciador.

Tais análises foram desdobradas na reflexão sobre a visibilidade dos saberes geográficos no capítulo **Imagem, colagem e visibilidade espacial: a colagem como contraponto não discursivo**. Para operar com a materialidade do livro como operadora de sentidos a partir da ambientação de saberes produzidas pela política contemporânea, procedi uma reflexão sobre a dimensão visual dos livros didáticos aprovados na edição 2018 do PNLDEM. Não apenas a predominância das linguagens visuais nas formas contemporâneas de comunicação, como a grande incidência de seu uso no material analisado, justifica a relevância da análise. Enquanto campo de

uma “guerra de imagens”, as variáveis imagéticas que compõem o livro didático de Geografia do Ensino Médio atuam como “caligramas”. Tal configuração, que amarra texto a imagem, impõe sentidos limitados ao espaço, castra outras possibilidades de espacialização e subjetiva assimetricamente no cenário das relações de poder. A colagem digital, nesse sentido, possibilitou criar outras narrativas visuais e devolveu, nas imagens dos livros, outras possibilidades de pensar estrategicamente o espaço e as espacialidades geográficas.

2. ROTEIROS E FRONTEIRAS DA PESQUISA

[...] escolhemos conceitos que nos auxiliam a fazer perguntas, a interrogar nosso material, a multiplicar sentidos e a mostrar as contingências dos acontecimentos e a proliferação da diferença [...] Elegemos as ferramentas teóricas que nos possibilitam trabalhar sobre nosso material, estabelecendo relações e mostrando seu funcionamento (PARAÍSO E MEYER, 2012, p. 36).

As reflexões de Paraíso e Meyer (2012) fornecem algumas pistas a partir das quais a investigação científica contemporânea se desenrola na perspectiva de utilização dos Estudos Culturais como campo de inteligibilidade da educação. Tal ponto de vista posiciona a ação de investigar como campo criativo e inventivo, que suspende, muito mais que apoia, o cientificismo de base positivista, estruturalista ou fenomenológico associado à Modernidade e materializado na perspectiva transcendental, universalista e tecnicista habitualmente praticada pela ciência. Categorias, metodologias e teorizações funcionaram, do ponto de vista que assumi, não como instâncias de fundamentação, mas enquanto ferramentas investigativas para delimitar a amplitude e discutir o teor das análises realizadas, elas projetaram as práticas investigativas no campo da criação e da inventividade, o que abriu possibilidades para analisar de diferentes miradas as questões que tomei como problemáticas.

Parece-me não apenas oportuno, mas necessário descrever o conjunto de práticas a partir das quais a investigação foi moldada, permitindo um desenho dos fenômenos que discuto. Foi na peculiaridade, na especificidade das problemáticas construídas pelo contato das ferramentas analíticas com o campo investigativo que demarqueei e delimitei as movimentações que constituem como caminhos possíveis para compreender o desenho da política contemporânea de livros didáticos de Geografia para o Ensino Médio no Brasil. São ferramentas que escolhi para concretização dos objetivos e das estratégias do pensamento para problematizar questões de análise que considerei imprescindíveis na construção da tese.

Não busquei, ao dialogar com textos, documentos e imagens, apontar um fundamento para justificar um entendimento único para as questões que coloquei.

Trata-se, neste ponto do texto, de esboçar uma grade de inteligibilidade, materializada nas ações de: 1 – situar determinadas reflexões filosóficas que funcionam como potência para desenhar uma política nacional de livros didáticos; 2 – apontar os campos teóricos, abordagens metodológicas, conceitos, ferramentas a partir dos quais me movimentei na problematização da espacialidade do livro ao livro como dispositivo de espacialização.

2.1 A investigação e as ferramentas utilizadas

Refletindo sobre as pesquisas em Educação que se orientam na perspectiva dos estudos culturais, Gastaldo (2012) pontua algumas características dessas análises que se organizam na contramão do que Alain Touraine chama de “discurso interpretativo dominante”. Na perspectiva desse último autor, “[...] podemos chamar de discurso interpretativo dominante ao conjunto de representações que constitui uma mediação, mas sobretudo à construção de uma imagem de conjunto da vida social e da experiência individual” (TOURAINÉ, 2007, p. 26). Assim, as formas de representação e construção de si, são acessadas a partir das diferentes nuances do que constitui o discurso interpretativo dominante. Há uma plasticidade na construção desse discurso. Ele se projeta temporalmente por diferentes “janelas enunciativas”, pontos em que sua difusão alcança uma “otimização enunciativa”, que se reverbera e se territorializa numa multiplicidade de práticas de saber. A utilização de um fundamentalismo histórico, difundido pelas mídias, produziu discursividades hegemônicas e fez com que o pensamento social do século XX se organizasse de modo a negar outras possibilidades de organização das pesquisas acadêmicas tanto na Europa quanto na América Latina (TOURAINÉ, 2007).

Ainda segundo Touraine (2007), para romper com essa lógica de interpretação dominante, seriam necessários, nesse sentido, dois esforços: 1 – Pensar e explicar claramente a nós e nosso comportamento; 2 – Produzir uma crítica às “representações de vida social” que nos impediram de pensar, sob determinados pontos de vista, as realidades sociais. O pensamento de Michel Foucault rompe com

as prerrogativas dessa discursividade dominante quando questiona o “humanismo essencialista” e a subjetivação como dominação. Segundo Tonini (2002, p. 28),

A força desse movimento de ruptura, iniciado nos anos 1950, resulta na luta contra os ditames de uma reflexão que pretendia ser uniforme e regular, e operaria a partir de uma lógica geral e dedutiva. Dessa forma, renunciar às tentações normativas e prescritivas dos julgamentos de valores absolutos passa a ser uma atitude privilegiada (TONINI, 2002, p. 28).

O sujeito não tem uma “essência humana” que se multiplica no espaço e no tempo, ele se constitui de diferentes maneiras e sob condições espaço-temporais variáveis. De maneira que a sua compreensão deve ser buscada nas especificidades das práticas que moldam as subjetividades. Assim, o sujeito não é mero produto assimétrico das relações de poder, ele se produz nas resistências, nas “práticas outras”, no posicionamento do corpo na contramão das estratégias de dominação (TOURAINÉ, 2007). Na perspectiva de Gastaldo (2012), o pesquisador posiciona-se no avesso de tais discursos para, a partir da problematização das forças que operam na produção do cotidiano, posicionar-se política e eticamente em relação aos temas que deseja estudar. Em suas palavras:

[...] uma abordagem teórico metodológica flexível, inserida em contextos específicos que falam das micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade, na qual a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar (GASTALDO, 2012, p. 12-13).

O contexto espaço-temporal contemporâneo é marcado pela emergência e multiplicação das diferenças e pelo questionamento do humanismo como centralidade paradigmática de produção de saberes. Sua compreensão demanda, nesse sentido, uma sensibilidade multifacetada por parte do sujeito que pesquisa, para que seja capaz de produzir “conversações” entre diferentes formas de pensar, sem incorrer em contradições e anacronismos. As pesquisas pós-críticas ou pós-estruturalistas colocam em suspensão as certezas produzidas pelo cientificismo e posicionam o pesquisador como sujeito que questiona o próprio pensamento. “Em vez de autoconsciência, o pós-estruturalismo enfatiza a construção discursiva do eu – sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e

libidinais – e a localização histórica e cultural do sujeito” (PETERS, 1994, p. 36). Ainda refletindo sobre a produtividade da pesquisa pós-estruturalista, o autor supracitado afirma que

algumas correntes do pensamento pós-estruturalista estão interessadas em examinar como essas fronteiras são socialmente construídas e como elas são mantidas e policiadas. Em particular, a operação de desconstrução das hierarquias políticas que se baseiam em oposições binárias é vista como central nas discussões sobre multiculturalismo e feminismos (PETERS, 1994, p. 41-42).

Como desdobramento dos procedimentos de “desconstrução de hierarquias” e de contestação de “oposições binárias” nos livros didáticos de Geografia do ensino fundamental, a investigação de Tonini (2002) acionou as questões de gênero, geração e etnia na interface entre os estudos culturais e as práticas de saber e relações de poder na perspectiva de Michel Foucault. Ao analisar as variáveis visuais de gênero, geração e etnia no livro didático, Tonini (2002) realiza uma movimentação analítica que sintetiza esse movimento de ruptura. Espacializa o livro didático, já que realiza a investigação partindo da materialização visual dos saberes, problematizando esse quadro no cenário de práticas contemporâneas de subjetivação a partir das quais o biopoder opera.

Para Foucault, “são os elementos visíveis - formações não-discursivas - e os elementos enunciáveis - formações discursivas - que farão do mundo isso que ele parece ser para nós” (VEIGA-NETO, 1996, p. 30). Desse ponto de vista, o campo de estudos foucaultianos soma-se às pesquisas dos estudos culturais a partir das análises sobre o caráter contextual da verdade e das relações de poder que incidem, inclusive, sobre o pesquisador. No que se refere as investigações no campo da Geografia Escolar, os trabalhos de Giordanni (2016) e Tonetto (2017) materializam na reflexão sobre os objetos virtuais de aprendizagem e nos dispositivos móveis de conexão contínua, a reflexão sobre a construção de regimes de visibilidade espacial.

Embora sob enfoques diferenciados, o trabalho das autoras supracitadas conflui para problematização dos saberes geográficos em três pontos: a) a imagem, a partir das variações tipológicas que apresenta (impressa, digital ou intersticial), espacializa o corpo, cria uma referência de espaço; b) o uso de referenciais imagéticos em diferentes contextos de subjetivação contemporâneos indica como a

imagem tem funcionado como instrumento que potencializa a subjetivação espacial; e; c) o posicionamento dos saberes escolares no cenário de relações de poder que disciplinam, regulam e ambientam geografias hegemônicas. Distanciando-se de todo nihilismo, a reflexão sobre a visibilidade espacial hegemônica toma a imagem como ponto de articulação estratégico e rota de fuga, com objetivos diferenciados e animados por práticas contemporâneas de conexão digital. Tais pesquisas posicionaram politicamente o saber geográfico produzido pelas visibilidades espaciais correlatas.

Partindo dessas prerrogativas, a ação política de pesquisar, de analisar discursos, problematizá-los, desmontá-los e remontá-los, para identificar as diferenças que emergem das práticas investigativas que o pesquisador executa, atua como um elemento que multiplica os sentidos do objeto de análise. Multiplicar os sentidos do livro didático, para além da sua crítica e descredenciamento, do seu caráter hermenêutico enquanto elemento histórico, e da análise dos temas de que trata. O corpo de procedimentos metodológicos se desenvolve em torno de práticas voltadas para decompor os objetos de análise. Compreender cada uma das suas partes, as relações, as aleatoriedades e organizá-las para fornecer potência ao pensamento.

Seguir as pistas da investigação possibilitou produzir bricolagens de perspectivas investigativas com base nas ideias geradas pela imersão no objeto. As metodologias de pesquisa adquirem um caráter pedagógico em função da perspectiva de condução da pesquisa que o pesquisador assume a partir dos temas, conteúdos, métodos e teorias sob as quais desenvolvemos suas análises. Nas palavras de Neira e Lippi (2012, p. 610-611):

Na bricolagem não se busca descobrir verdades, como se elas estivessem escondidas à espera de um investigador, o que se pretende é entender a sua construção e questionar como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto pelos discursos hegemônicos. Ora, teorias e conhecimentos nada mais são do que artefatos culturais e linguísticos. Uma vez que a interpretação está imbricada na dinâmica social e histórica que moldou o artefato cultural sob análise, a bricolagem reconhece a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto. Consequentemente, a linguagem e as relações de poder assumem a posição central nas interpretações da realidade, pois se constituem como mediadores fundamentais na Contemporaneidade.

Assim, tomei a bricolagem enquanto uma colagem de teorias, práticas investigativas e perspectivas filosóficas. Uma tentativa de alinhar pesquisas desenvolvidas em diferentes tempos, contextos institucionais, perspectivas teóricas e análises conceituais que não dialogam a priori, mas que sugerem formas de pensar e perspectivas sobre os objetos que problematizo neste trabalho. Não objetivo realizar colagens definitivas. É intencional que as fronteiras fiquem expostas, que se formem protuberâncias nas superfícies de contato e que, em outros momentos da análise, sejam multiplicadas as diferenças.

Como cheguei a bricolagem? Seria necessário deslocar a pergunta para respondê-la. Como a bricolagem chegou até mim? Inverter a pergunta implica considerar que, por um lado, as práticas de colagem me alcançaram como abordagem teórica e expressão artística a partir do curso de Doutorado e da imersão espacial possibilitada pelas subjetivações geradas na atividade de pesquisar. Por outro lado, a docência me possibilitou, bem antes do mencionado curso, produzir colagens de abordagens pedagógicas, de textos e de uma série de procedimentos didáticos que operacionalizavam as práticas de ensino na Educação Básica e na formação de professores na licenciatura em Geografia.

Em cada uma de tais práticas foi preciso acomodar um, dois e, na maior parte das vezes, vários e diferenciados pontos e vista sobre a ação de ensinar-aprender e mesmo sobre os saberes. Via de regra, as práticas institucionais são colagens de diferentes saberes voltadas para o exercício do poder sobre os sujeitos. Direito, Economia, Política, Cultura, Educação, Geografia, Medicina, etc. são posicionados, às vezes toscamente, no campo das forças sociais. Voltados a preencher as mentes e a regular as condutas, eles formam uma imagem disforme ou distorcida deles mesmos, uma imagem que opera silenciosamente e naturaliza as relações cada vez mais assimétricas de poder que ajudam a reproduzir.

Assim, a relação que tenho com as práticas de colagem é teórica, pedagógica, política e, nessa Tese, também metodológica. É um caminho com várias trilhas que se apresentam como possibilidade de compreender o livro enquanto colagem e fazer uso da técnica da bricolagem, para fazer emergir as estratégias biopolítica e disciplinares mediadas pela política nacional de livros didáticos. Nesse sentido, me parecem mais que oportunas as colocações de Bauman (2010, p. 91), segundo as quais:

Quando se trata da arte da vida, somos todos bricoleurs (um termo usado por Levi-Strauss), pessoas que seguem modelos da sua cabeça, que montam/colam/ligam estruturas com os materiais que estão ao seu alcance. Para diversos bricoleurs, em variados tempos e lugares, muitos materiais estão disponíveis: eles mudam de um lugar para outro e de um tempo para outro, embora os padrões para os quais servem, mudem muito mais vagarosamente, ou, em alguns casos, nem mudem!

A partir dos posicionamentos teóricos que tomo como potências para pensar, faço uso dos conceitos e elaboro rotas de análise que se retroalimentam e que ultrapassam uma configuração de circuito fechado. Esses componentes do pensamento estão plotados numa lógica reticular, cujos fios que os interligam são utilizados como caminhos para percorrer a temática de investigação. Refletindo sobre a utilização das técnicas de bricolagem para organização de ferramentas da pesquisa em educação, Paraíso e Meyer (2012, p. 33) afirmam que: “A bricolagem é um momento de total desterritorialização, que exige a invenção de outros e novos territórios. Contudo, para articular saberes e bricolar metodologias nos apoiamos em diferentes deslocamentos, 'viradas', explosões e desconstruções feitas pelas teorias pós-criticas”.

Seguindo tal perspectiva, fui guiado a pensar nas questões que dizem respeito ao livro didático e nas estratégias disciplinares e biopolíticas que ele sustenta, difunde e apoia. Considerei importante descentrar a visão hierárquica da dinâmica assumida pelas políticas voltadas para os livros didáticos no Brasil. Logo, embora a análise dos discursos que circulam em contextos institucionais, derivados das políticas de Estado sejam importantes elementos para problematizar o livro didático na Contemporaneidade, tais políticas estão submetidas às relações de poder traçadas pelas lógicas do mercado em sua versão neoliberal. Não é possível, nesse sentido, compreender as políticas estatais na Contemporaneidade posicionando-as do ponto de vista do papel soberano que outrora exerceram nas relações de poder. Para Foucault,

[...] o Estado não tem essência. O Estado não é um universal, o Estado não é em si uma fonte autônoma de poder [...] em suma, o Estado não tem entranhas, como se sabe, não só pelo fato de não ter sentimentos, nem bons nem maus, mas não tem entranhas no sentido de que não tem interior. O Estado não é nada mais do que o efeito móvel de um regime de governamentalidades múltiplas” (2008b, p. 105-106).

Considerar essa prerrogativa implica empreender uma análise dos fluxos discursivos que atravessam as políticas de Estado para educação considerando os embates, as correspondências, as discordâncias, as contradições e as aproximações entre os elementos que constituem a política de distribuição de livros didáticos de Geografia destinados ao Ensino Médio. Tanto no que se refere às disputas entre os saberes que estão presentes em tais manuais, quanto nas estratégias de poder que os investem de papéis de regulação social. Soa instigante, nesse sentido, o posicionamento de Tonini (2002, p. 30), segundo o qual:

É na relação pela disputa de qual conhecimento será verdadeiro que o poder se manifesta. Sua localização não está em algum lugar ou coisa específica, ele opera em rede para a produção dos significados. Também não é algo visível, passível de ser pinçado, tampouco algo que se origina de um lugar fixo que permita sua busca.

Nesse sentido, as tecnologias disciplinares e biopolíticas, na perspectiva das investigações de Michel Foucault, são posicionadas estrategicamente nesse trabalho. Elas atuam como lentes para analisar como a governamentalidade de Estado atua a partir de uma série de práticas discursivas e não-discursivas. Tais tecnologias estão voltadas para produzir um modelo de governo, tornando possível controlar as condutas a partir do investimento articulado de instituições, saberes e práticas nas relações de poder situadas no espaço e tempo.

Entendo, assim, que no seu processo de constituição, o Estado moderno fez funcionar uma série de tecnologias políticas voltadas a moldar o comportamento do sujeito. A soberania, a disciplina, o direito, a economia, a biopolítica, etc. têm sido acionadas cada vez mais simultaneamente a partir da Modernidade. Essa simultaneidade na implementação de estratégias múltiplas projetou sobre as instituições (escola, fábrica, hospício e prisão) a prerrogativa da flexibilização de suas atribuições em função da mecânica das relações de poder em diferentes contextos espaço-temporais. Tais espaços estão destinados a impor normas de comportamento que incidem na individualização dos sujeitos. No que se refere às práticas de governamentalidade modernas, Lazzarato (2017, p. 168-169) afirma que

em particular a partir dos anos de 1920, a governamentalidade se dá como um conjunto de técnicas que não podem ser atribuídas exclusivamente ao Estado. Pelo contrário, as empresas privadas vão investir massivamente, por meio do consumo, do marketing, da publicidade, do cinema, da comunicação etc., no governo não apenas dos indivíduos e dos seus comportamentos, mas também dos componentes individuais, das modalidades de percepção e das maneiras de sentir, de ver, de pensar, etc. Elas não se limitam a fabricar mercadorias, já que elas produzem mundos e os equipam de valores, de estilos de vida e de um inconsciente – instrumentos “incorporais” da governança tão eficazes quanto as técnicas mais corporais”.

Na perspectiva do Estado governamentalizado, as ações políticas necessitam de uma plasticidade, no sentido de articularem as incisões sobre o indivíduo, com comandos para os diferentes grupos populacionais de que faz parte. Projeta-se uma rede de subjetivação que age em vários níveis sobre sujeitos e populações no sentido de conduzir as condutas. Somadas às tecnologias disciplinares, o desenvolvimento de práticas discursivas e não-discursivas voltados para constituição de verdades sobre a vida biológica possibilitou a implementação de tecnologias de poder que visam o corpo coletivo, a população.

Desse ponto de vista analítico, busquei compreender o lugar de discurso assumido pelo livro didático de Geografia a partir da análise da trama política que o torna possível e desejável no contexto da educação contemporânea. Foi necessário, então, organizar ferramentas investigativas para proliferar as forças de análise dos agentes culturais diversos que tencionam politicamente os saberes, abordagens pedagógicas, formatos, objetivos e toda a discursividade da produção didática na Contemporaneidade. Para empreender essa investigação, defini os principais conceitos que me orientaram nas movimentações investigativas que realizei. Essas discussões ganharam força na medida em que traçaram problematizações em torno da forma como operarei conceitualmente sobre o tema.

2.2 Os objetos de análise e as práticas investigativas

Problematizar o livro didático de geografia enquanto dispositivo de espacialização, considerando as prerrogativas do ponto de vista fornecidos por esses conceitos, implicou produzir uma análise que se deslocou entre as escalas micro e

macropolíticas. A escala micropolítica se refere à análise das estratégias disciplinares e biopolíticas que incidem sobre o saber geográfico presente nos livros didático do Ensino Médio. Propôs como perspectiva analítica enxergar o campo de produção de livros didáticos como um espaço de aglomeração discursiva, ou seja, compreendendo-os como lugar de confluência de enunciados que derivam de diferentes formações discursivas e que tematizam o espaço numa perspectiva binária, cientificista e humanista. Tonini (2002, p. 31-32), comentando os discursos presentes nos manuais didáticos de Geografia, afirma que

[...] esses discursos aspiram a totalidade, tendem a pensar em termos globais, fornecendo modelos capazes de circular em qualquer situação. É assim que continua a predominar a hierarquia há muito cristalizada - a Europa e os Estados Unidos são ocidentais, superiores, dominantes, capazes: África, Ásia e América Latina são inferiores, dominados e incapazes.

Já a escala macropolítica sob a qual organizei a análise, diz respeito ao posicionamento do livro enquanto instrumento político que age sobre uma coletividade que alcança diferentes grupos sociais, que incide sobre a população. Nessa escala, os diferentes agentes que constituem o campo de forças onde se desenrola a política pública de livros didáticos foram analisados com base nos papéis que assumem no Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio - PNLDEM. Visando um alcance nacional da distribuição de livros escolares, este programa governamental configura-se como uma tecnologia que legitima, disciplina e ambienta determinados saberes geográficos.

Realizei uma leitura monumental da política de livros didáticos para o Ensino Médio no Brasil. Esse tipo de análise é “[...] feita pela exterioridade dos textos, sem entrar propriamente na lógica interna dos enunciados, mas procurando estabelecer as relações entre esses enunciados e àquilo que eles descrevem” (FOUCAULT, 2008, p. 189). Na Contemporaneidade é crescente a organização das sociedades em moldes neoliberais. Nesse contexto, as práticas voltadas para educar os sujeitos para essa realidade assumem uma centralidade na produção de discursos escolares. Tal discursividade se avoluma em torno da trama política que produz o livro didático como política pública de Estado no Brasil contemporâneo

A utilização da descrição arqueológica e da explicação genealógica possibilitaram mapear como os jogos de saber e poder atuam nas produções didáticas

de Geografia na Contemporaneidade. Não houve intenção de centralizar a política pública como parâmetro para problematizar os saberes geográficos que são autorizados nos manuais, por exemplo. A ideia foi executar múltiplos procedimentos analíticos para operacionalizar a descrição das estratégias que inscrevem a discursividade geográfica que habita os livros didáticos do Ensino Médio. Descrevendo as análises que realizou das identidades fabricadas pelos materiais destinados ao Ensino Fundamental no final da década de 1990 e início dos anos 2000, Tonini (2002, p.26) assegura que

essa perspectiva me auxiliou a localizar e a questionar os cânones que sustentam e consagram os discursos dominantes da Geografia, e o que deve ser visto como saber escolar, cânones esses que persistem imbrincados na prática pedagógica da maioria dos projetos educacionais, atravessando e dirigindo as visões e concepções de milhões de estudantes e docentes (TONINI, 2002, p. 26).

A descrição e a análise, tomadas como procedimentos metodológicos de organização dessa pesquisa, atuaram numa lógica de multiplicação das diferenças e de organização de um pensamento que, não apenas considera a política como dimensão de análise, como também se posiciona politicamente e conscientemente sobre o próprio fazer. Nas palavras de Paraíso e Meyer (2012, p. 38),

[...] a descrição é extremamente importante em nossos modos de pesquisar, por que é por meio dela que estabelecemos relações dos textos, dos discursos, dos enunciados em suas múltiplas ramificações. Descrever é importante para que possamos mostrar as regras de aparecimento de um discurso, de uma linguagem, de um artefato e de um objeto [...] buscamos em síntese, com esse procedimento, estabelecer uma outra relação entre o discurso e aquilo que ele nomeia.

Para produzir efeitos analíticos, foi necessário organizar diferentes procedimentos de leitura que possibilitaram enxergar o objeto sob diferentes pontos de vista e fazer um uso político dos saberes na organização das práticas de pesquisa. A leitura aqui não foi entendida como prática de compilar. Não houve intenção de avolumar celeumas acadêmicas. As práticas investigativas que motivaram e operaram a partir da escrita estiveram relacionadas a tomada de posição em relação aos textos lidos. A leitura, nesse sentido, foi também ética, pois ela possibilitou inflexões nas formas de pensar do sujeito que lê. Sobre a importância da leitura “demorada” nas

investigações mediadas pelos Estudos Culturais Parayso e Meyer (2012, p. 35) comentam:

Fazemos isso porque sabemos que a demora é importante para conhecermos bem nosso objeto como para conhecermos nossas 'filiações teóricas' e a potência dos conceitos e ferramentas com os quais vamos trabalhar [...] Lemos para mostrarmos a diferença do que estamos produzindo e nos capacitarmos a buscar novas associações, estabelecer comparações e encontrar complementações.

Nessa perspectiva de entendimento, não é o documento ou os documentos analisados que irão constituir, por si mesmos, uma verdade sobre os saberes geográficos em sua relação com as estratégias de poder que incidem sobre os livros didáticos na Contemporaneidade. São as operações, recortes, abordagens e pontos de vista de análise que posicionam os enunciados que serão descritos a partir desse arquivo. Cada um desses documentos sintetiza e faz circular enunciações que partem de localizações diferenciadas do discurso. No limite das enunciações, nas regiões de fronteira, nos territórios disputados e ocupados, posicionei o livro didático como ponto de aglomeração de estratégias que disciplinam saberes sobre o espaço e a geografia, moldam os corpos, regulam as condutas e conduzem as populações. Ao refletir sobre a articulação das práticas de saber com as relações de poder Foucault (2015, p. 108) indica que:

As 'distribuições de poder' e as 'apropriações de saber' não representam mais do que cortes instantâneos em processos, seja de reforço acumulado do elemento mais forte, seja de inversão da relação, seja de aumento simultâneo dos dois termos. As relações de poder-saber não são formas dadas de repartição, são 'matrizes de transformações'" (FOUCAULT, 2015, p. 108).

Na intenção de fazer um uso interessado dos conceitos de disciplina e biopolítica cunhados por Michel Foucault para analisar como certas práticas, inseridas em contextos espaço-temporais específicos funcionaram como processos de subjetivação, esse capítulo desdobra suas análises em ferramentas teóricas para problematizar alguns dos mecanismos e estratégias que animam o acionamento dessas tecnologias na política nacional de livros didáticos de Geografia no Brasil contemporâneo. Considero que a dita política, personificada no Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNLDEM, funciona como um campo de produção

de saberes geográficos para os livros didáticos. Tais saberes estão inseridos numa trama de relações de poder que envolvem as formas de produção do sujeito demandadas na Contemporaneidade.

É na intenção de problematizar as estratégias e, nesse sentido, cartografar a mecânica do poder que incide nos saberes no livro didático de Geografia que a análise de determinadas tecnologias políticas em atuação conjunta a partir da Modernidade, torna-se uma potência para as reflexões que dão corporeidade a Tese. Não homogêneo ou modelar, mas um corpo esquizofrênico, sem pernas ou gravidade, mas com asas movidas por um vento que faz o pensamento produzir um sobrevoo sobre a superfície das análises de Michel Foucault. Essa movimentação segue um roteiro analítico organizado em duas frentes de reflexão: a) Apresentação de algumas nuances das investigações de Michel Foucault, refletindo as potências analíticas para pensar a constituição de saberes geográficos em livros didáticos do Ensino Médio no Brasil; b) Posicionamento do biopoder e da biopolítica na constituição do sujeito na Modernidade, com ênfase nos mecanismos acionados em especificidade por essas tecnologias políticas.

2.3 Sobre a baliza foucaultiana como perspectiva analítica

Na busca de constituir um panorama do pensamento de Michel Foucault, apresento a seguir algumas balizas do seu pensamento. Faço essa movimentação a partir dos domínios ou eixos entre os quais o filósofo orientou suas análises: saber, poder e ética; e tendo como horizonte de análise a noção de “deslocamento conceitual” de Ortega (1999). Considero importante essa ação de pesquisa, na medida em que ela possibilita estabelecer uma coerência entre as análises do filósofo sobre o funcionamento da disciplina e da biopolítica; e a investigação sobre o estratagema que aciona essas tecnologias nas políticas públicas voltadas para a produção de livros didáticos de Geografia para o Ensino Médio na Contemporaneidade.

Foucault invoca o papel da filosofia a partir de Nietzsche, e situa o lugar do filósofo na realização de um diagnóstico dos diferentes domínios sob as quais um

pensamento se constitui. Seu posicionamento questiona a constituição da noção de “homem”, posicionando-a no entrecruzamento de diferentes saberes estruturados na Modernidade, o que fez do sujeito-homem fonte e objeto para o pensamento. Tal posicionamento assumiu um caráter de provocação aos intelectuais da época, questionado sobre esse posicionamento, Foucault (2014, p. 45) respondeu:

No fim dos fins, esse humanismo constitui, de certa maneira, a pequena prostituta de todo o pensamento, de toda a cultura, de toda a moral, de toda a política dos últimos 20 anos. Eu considero que o querer propor hoje como exemplo de virtude é a provocação.

O questionamento das verdades, sob as quais as ciências humanas constituem seu edifício teórico, projetou não apenas uma crítica ao caráter fundamentalista desses saberes e a seletividade micropolítica que ensejam, mas também a proposição de abordagens analíticas que colocam em suspensão as noções de origem e representação como fonte de todo o saber. Essa linha de pensamento provoca certo mal-estar (no meio acadêmico e intelectual da época e ainda hoje) já que, a partir dela, as certezas acadêmicas fundamentadas nas diferentes variações de humanismo são questionadas, o que detona um efeito em cadeia sobre as razões que tem, inclusive, me levado a pensar da forma que penso.

Considerarei interessante, nesse sentido, revisitar os domínios do pensamento foucaultiano, tendo em vista a compreensão das análises delineadas nos eixos *do poder, do saber e da ética*. Nessa perspectiva, foi possível vislumbrar não uma mudança no pensamento ou o abandono dos temas e procedimentos que acompanharam Foucault ao longo da sua trajetória de pesquisa. O que ocorre é uma reorientação do pensamento que fez com que fossem produzidas “mudanças de direção” no interior de um determinado domínio. São deslocamentos no pensamento que resultam em uma outra perspectiva para refletir os conceitos a partir dos eixos; e os respectivos procedimentos definidos para sua análise, a saber: arqueologia, genealogia e subjetivação.

As reflexões produzidas em torno do eixo do saber estiveram voltadas para o questionamento sobre a relação entre verdade e saber. São discutidas questões como: o que torna possível e desejável um saber? Que formas ele pode assumir a partir dos contextos em que é pensado? Que mecanismos operam na sua difusão e na constituição de práticas as mais diversas baseadas nas prerrogativas de tais

saberes? Foucault propõe a implementação de procedimentos arqueológicos de pesquisa, que colocam como objetivo o alcance das “camadas” sob as quais os saberes e, conseqüentemente as verdades, foram constituídas. Nas palavras de Veiga-Neto (1996, p. 159),

o uso da palavra arqueologia indica que se trata de um método de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, às vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz, fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez já esquecidos. A partir desses fragmentos – muitas vezes aparentemente desprezíveis – pode-se compreender epistemes muito antigas ou mesmo, e talvez principalmente, a nossa presente.

As Ciências Humanas, a Medicina, a Psicanálise, o Direito e todo um conjunto de outros saberes emergiram, foram legitimados, reproduzidos e ressignificados desde o advento da Modernidade, e estabeleceram referenciais de verdade destinados a disciplinar e normalizar condutas. Nas palavras de Foucault (2003, p. 229): “Procuro fazer aparecer essa espécie de camada, ia dizer essa interface; como dizem os técnicos modernos, a interface do saber e do poder, da verdade e do poder. É isso, eis aí meu problema”. Foucault, porém, não se remete a história pela possibilidade de fundamentalismo de origem que ela encerraria sobre a abordagem de seus conceitos, mas ao caráter contextual dos discursos produzidos no solo da história e a partir das práticas dos sujeitos.

Deleuze (2013) recorre a noção de “estrato” para metaforizar o movimento analítico a partir do qual Foucault faz funcionar as ferramentas arqueológicas para escavar uma formação histórica e problematizar os saberes que marcaram as formas de constituição do sujeito em determinados contextos espaço-temporais. Ele assinala ainda que “Os estratos são formações históricas, positivities ou empiricidades [...] eles são feitos de coisas e de palavras, de ver e de falar, de visível e de dizível, de regiões de visibilidade e campos de legibilidade, de conteúdos e de expressões” (DELEUZE, 2013, p. 57). É na relação entre as coisas ditas e as visibilidades que, segundo Foucault, o saber se constitui a partir de uma rede de relações que o tornam não apenas possível, mas desejável.

A compreensão de um saber passa, nesse sentido, pela descrição dos enunciados que atravessam uma formação discursiva e, nesse sentido, a constituem como um “[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área

social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008, p. 133). A função enunciativa diz respeito à capacidade de dizer algo, não apenas no nível da língua, mas no que diz respeito ao potencial de verdade desse dito num estrato histórico específico. Sobre as minúcias que envolvem a descrição de enunciados, Fischer (2003, p. 373) assegura que:

[...] entendendo que descrever enunciados, em nossos estudos, significa apreender as coisas ditas como acontecimentos, como algo que irrompe num tempo e espaço muito específicos, ou seja, no interior de uma certa formação discursiva – esse feixe complexo de relações que “faz” com que certas coisas possam ser ditas (e serem recebidas como verdadeiras), num certo momento e lugar.

Segundo Deleuze (2013), Foucault situa a descrição dos enunciados numa lógica espacial, tendo em vista a compreensão dos mecanismos que se ligam a determinadas formações discursivas e não-discursivas passam a constituir campos de saberes a partir dos quais continuam a reverberar. Uma primeira fatia dessa espacialidade enunciativa diz respeito ao “espaço colateral”, que congrega o enunciado em sua função “primitiva” e emerge a partir da sua regularidade no contexto das relações traçadas na mecânica social de maneira geral. Nessa espacialidade os enunciados se relacionam apenas com outros enunciados, não estando ainda ligados a sujeitos, objetos e contextos.

O “espaço correlativo” constitui o ordenamento desses enunciados a partir da especificidade do estrato histórico. Esse contexto funciona como um vetor de distribuição dos enunciados em diferentes formações discursivas. É nessa espacialidade e a partir das diferentes ordens definidas para o discurso que os enunciados passam a constituir famílias ou campo de saberes que o fazem funcionar a partir de práticas que os replicam. Foucault ressalta que os procedimentos para a descrição de enunciados são reversíveis e intercambiáveis com a análise das práticas discursivas, já que eles se retroalimentam nas práticas de saber mediadas por tais práticas (DELEUZE, 2013).

A espacialidade complementar, por fim, é constituída pelas formações não-discursivas, que funcionam como um meio em que os enunciados circulam, adquirem sentido e se ligam a outros enunciados. É instigante pensar tais formações como um território povoado de enunciados que dele se alimentam e sem os quais toda a ambientação não faria sentido algum “[...] um enunciado se define sempre através de

uma relação específica como uma outra coisa de mesmo nível que ele, isto é, uma outra coisa que concerne a ele próprio” (DELEUZE, 2013, p. 23). Sobre a relação entre o enunciável e o visível do contexto midiático, Fischer (2012, p. 136) destaca que:

Parece-me que o visível (jamais separado do enunciável), aqui, poderia ser pensado como uma trama de visibilidades [...] tratar de visibilidades, na análise enunciativa proposta por Foucault, significa tratar dos espaços de enunciação de certos discursos – espaços institucionais muito definidos, como é o caso da escola, por exemplo, e espaços mais fluidos e amplos, como é o caso da mídia, em sua relação com os vários poderes, saberes, instituições que nela fala.

Embora a jusante do saber, o enunciado não funciona sem esse conjunto de correspondências não-discursivas que o replicam em diferentes códigos não linguísticos, se posicionam, nesse sentido, no avesso da função enunciativa. Toda a série de práticas, instituições e manifestações sociais que não se articulam a partir de códigos linguísticos comporta o universo das práticas não-discursivas. No que diz respeito às relações de correspondência entre os meios, ou formações não-discursivas e os enunciados, organizados em códigos discursivos, Deleuze (2013, p. 41) assegura que:

Certamente os meios produzem também enunciados, e os enunciados também determinam os meios. Além disso, as duas formações são heterogêneas, apesar de inseridas uma dentro da outra: não há correspondência nem isomorfismo, não há causalidade direta nem simbolização.

As análises arqueológicas de Foucault encenam uma compreensão dos saberes que amplia as possibilidades de problematização de uma gama de saberes subjugados ao caráter cientificista, o que tem funcionado na Modernidade como uma espécie de régua para hierarquizar os saberes a partir dos seus parâmetros. Rejeitando qualquer espécie de fundamentalismo, universalismo ou estruturalismo na análise dos saberes, Foucault situa-os no campo das diferentes práticas que o sujeito opera sobre tais saberes a partir das relações de poder. A mecânica dessas relações realiza uma série de cortes estratégicos que dão relevo a determinadas verdades oriundas desses saberes. É nesse sentido que Deleuze (2013, p. 30) destaca que o saber: “[...] não é ciência, nem mesmo conhecimento, ele tem por objeto as multiplicidades anteriormente definidas, ou melhor, a multiplicidade exata que ele

mesmo descreve, com seus pontos singulares, seus lugares e suas funções”. Nas palavras de Castro (2016, p. 394),

Foucault entende por saber as delimitações das relações entre : 1) aquilo que se pode falar em uma prática discursiva (o domínio dos objetos); 2) o espaço em que o sujeito pode situar-se para falar dos objetos (posições subjetivas); 3) o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados, em que os conceitos aparecem, são definidos, aplicam-se e se transformam; 4) as possibilidades de utilização e apropriação dos discursos.

As análises arqueológicas e a problematização das práticas discursivas e não-discursivas na constituição de saberes preparam Foucault para o deslocamento analítico que realizou na direção do eixo do poder. Segundo Deleuze (2013, p. 35), o poder “[...] é menos uma propriedade que uma estratégia, e seus efeitos não são atribuíveis a uma apropriação, ‘mas a disposições, a manobras, táticas, técnicas, funcionamentos’ [...]”. Ele funciona como uma positividade que incide na disposição espacial dos saberes, nesse sentido “[...] ele se exerce mais do que se possui, não é o privilégio adquirido ou conservado da classe, mas o afeito de conjunto de suas posições estratégicas” (DELEUZE, 2013, p. 35).

A análise das relações de poder organiza-se a partir dos procedimentos genealógicos que problematizam o caráter temporal e pontual da noção de verdade. A genealogia constitui-se, na perspectiva do filósofo, numa forma de história que possibilite compreender a constituição dos saberes, dos discursos e dos domínios de objeto a partir da recusa de qualquer noção de origem ou transcendência do sujeito. Ele seria produzido com base em um conjunto de técnicas que incidem sobre ele, no sentido de moldar seu comportamento, adaptar seu corpo, governar suas condutas. Segundo Silva (2017, p. 32),

o objetivo de uma análise arqueológica seria, pelo contrário, mostrar que os fundamentos de qualquer discurso são de barro, não importa a solidez que eles aparentem ter. Trata-se de mostrar que os conceitos, as teorias e as ciências não têm uma origem solene, mas um começo mesquinho. Ou seja, a genealogia remonta ou escava até chegar não à origem, mas ao nascimento, sempre circunstancial, histórico, nunca último, de uma determinada prática de saber.

Ao implementar a análise genealógica, Foucault faz emergir diferentes tecnologias políticas que incidiram sobre os sujeitos a partir da articulação de

estratégias de ação individual e coletiva. O tipo de poder e as práticas correlatas a ele estão articulados, nesse sentido, ao tema da governamentalidade, ou seja, a forma como se concebe e se implementa diferentes práticas que tornam possíveis a condução de um ou de uma população de sujeitos. Ortega (1999) destaca, especialmente, esse deslocamento realizado por Michel Foucault em relação ao conceito de poder a partir da incorporação da noção de governo, que redireciona sua compreensão da forma como as relações de poder incidem na constituição dos sujeitos.

O deslocamento para as técnicas e procedimentos de governo na análise do poder permite a elaboração das técnicas de si, sendo a governamentalidade definida por Foucault como as técnicas do governo dos outros e a do governo de si [...] a transformação do poder possibilita, portanto, a transformação do sujeito (ORTEGA, 1999, p. 38).

As tecnologias disciplinares, tendo como referência a formação panóptica⁶, basearam a construção de presídios, hospitais, quartéis, escolas e até mesmo cidades; fizeram, dessa forma, o poder operar numa lógica de individualização das condutas dos sujeitos. A partir do surgimento da incisão sobre as populações e do correspondente aglomerado de formações discursivas e não-discursivas, desdobradas em diferentes saberes possíveis e urgentes para um novo traçado das relações de poder, que sintetiza um deslocamento nas análises inseridas no eixo do poder.

A virada analítica do biopoder permite compreender como tais tecnologias políticas passam a atuar numa lógica coletiva, não apenas num sujeito individualmente, mas em seu corpo coletivo. Um poder sobre a vida que, partindo de uma série de saberes sobre a vida biológica, sintetizada em séries estatísticas, passa a implementar políticas de “fazer viver” ou “deixar morrer” as populações. A

⁶ Pode ser entendido como um arranjo espacial, materializado em práticas construtivas e saberes da Arquitetura, que possibilita o exercício de uma vigilância constante sobre um conjunto de sujeitos. O fato da espacialidade panóptica impossibilitar a visualização do vigilante-oculto pelos vigiados e a comunicação e interação entre os vigiados detona um movimento de subjetivação dessa vigilância “onipresente”. O sujeito, imerso na espacialidade panóptica, é forçado vigiar a si mesmo, a moldar sua conduta, a dobrar-se. Uma vez que cada um dos desvios que vir a cometer pode estar sendo visibilizado para o vigilante-oculto, eles certamente resultarão em uma série de punições e coações. As motivações que balizam a constituição de formações panópticas se orientam a partir dos diferentes processos de normalização impostos pelas diferentes tecnologias de poder. Elas relativizam o fato de que o poder emanaria de um Estado ou de uma formação jurídica específica e colocam a partir das características de plasticidade e reversibilidade das tecnologias de poder na individualização dos sujeitos.

seletividade, que enseja a incisão sobre a vida ou a morte do sujeito, é traçada a partir de uma série de práticas sociais. Tais práticas, baseadas nos saberes que orientam essa biopolítica (essa política que coloca a vida no centro das relações de poder), são denominadas de mecanismos de segurança. Ao discutir a cunhagem das análises sobre o biopoder, Defert (2013) ressalta como as discussões de Foucault fazem emergir a espacialidade como organizadora de um poder sobre a vida coletiva e individual de sujeitos e populações. A “variável de espacialização” das práticas políticas desenha-se como

Uma história foucaultiana dos espaços, mais precisamente, a espacialização do poder, mais precisamente ainda da inscrição do espaço colonial – heterotópico – desse regime de poder particular que se desenvolve a partir do século XVIII e que Foucault designa de biopoder, a partir do qual os problemas do espaço tornam-se politicamente diferentes [...] (DEFERT, 2013, p. 51).

A diferença no posicionamento das práticas espaciais se desenha no conjunto de técnicas, táticas, práticas, saberes, procedimentos e regras que constituem essa forma específica de governo característica da Modernidade ocidental: o estado governamentalizado. Os conceitos de território e população, nesse contexto, amparam-se na figura do Estado para definição, por exemplo, de políticas de segurança que incidem diretamente sobre os sujeitos em conjunto e num espaço delimitado. São tais mecanismos, como a previdência, a saúde e a segurança, amparados por uma rede de instituições e de saberes, que têm balizado a lógica de organização das relações de poder na Modernidade ocidental. É na articulação dessas diferentes tecnologias governamentais que a governamentalidade neoliberal opera segundo Lazzarato (2017, p. 197):

As técnicas de governamentalidade [...] disciplinares e securitárias funcionam e se exercem sempre juntas, mas a intensificação da crise e seus axiomas trazem ao primeiro plano as duas primeiras, sem que isso elida a terceira. A soberania do Estado é mobilizada para se exercer unicamente sobre a população, já que a soberania sobre a economia foi em parte neutralizada pelo ordoliberalismo e, depois, mais radicalmente pelo neoliberalismo.

Ela define toda uma política baseada no poder que se exerce sobre o *bios* dos sujeitos, que regula sua vida e sua morte, o posiciona como “homem-espécie”. Sobre

isto Foucault argumenta que: “tem-se de fato um triângulo: soberania – disciplina – gestão governamental, cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos especiais são os mecanismos de segurança” (2003, p.302). Na perspectiva de Deleuze (2013, p. 98): “Quando o diagrama do poder abandona o modelo da soberania para fornecer um modelo disciplinar, quando ele se torna biopoder, biopolítica das populações, responsabilidade e gestão da vida, é a vida que surge como novo objeto do poder”. O neoliberalismo marca, nesse sentido, a sobreposição de diferentes tecnologias políticas que atuam articuladas e constituem juntas, uma rede de práticas, discursos e instituições voltadas para a capitalização das diferentes instâncias e contextos de vida de sujeitos e populações. Nas palavras de Deleuze é a sobreposição das tecnologias disciplinar e biopolítica que molda o diagrama das relações de poder na lógica do neoliberalismo. Em suas palavras:

Em suma, as duas funções puras nas sociedades modernas serão a ‘anatomopolítica’ e a ‘biopolítica’, e as duas matérias nuas, um corpo qualquer, uma população qualquer. Poder-se-á então definir o diagrama de diversas maneiras que se encadeiam: é a apresentação das relações de força que caracterizam uma formação; é a repartição dos poderes de afetar e dos poderes de ser afetada; é a mistura das puras funções não formalizadas e das puras matérias não formadas (DELEUZE, 2013, p. 80).

As operações analíticas que Foucault realiza, a partir dos deslocamentos conceituais nos eixos do saber e do poder, permitiram isolar determinadas práticas de saber e relações de poder e explicar como elas atuaram e ainda atuam na constituição do sujeito em diferentes formações ou estratos históricos. Essa dobra no pensamento foi possível com base nas reflexões em torno da ética do sujeito na Idade Clássica que estiveram centradas no cuidado de si, na constituição da verdade e nas práticas de si correlatas. Com base na problematização das diferentes tecnologias de poder que incidem sobre os sujeitos, são delineados questionamentos sobre as práticas que envolvem sua constituição na relação com ele mesmo. As noções de cuidado de si e conhecimento de si encontram-se ligadas a partir de diferentes relações, tais quais: dependência, subordinação e hierarquia. Para Foucault, “[...] se quisermos analisar a genealogia do sujeito na sociedade ocidental, é preciso considerar não apenas as técnicas de dominação, mas também as técnicas de si. Devemos mostrar a interação que se produz entre os dois tipos de técnicas” (2004, p. 95).

A mobilização das técnicas de si envolve uma série de procedimentos mobilizados pelo sujeito e tem como objetivo colocar as verdades constituídas por ele em jogo. O sujeito nesse sentido produz uma elaboração de seu interior, ele se constitui a partir do conhecimento de si e dos cuidados proporcionados por esses procedimentos. A formação do sujeito ou o processo de subjetivação ocorre, segundo Foucault, por “dobras”. Tais dobras funcionam como movimentos de constituição de si que o sujeito ativa na relação com o próprio corpo, com os saberes, com as relações de poder e, por fim, como o lado de fora, tendo como referência a noção de ética de si. Nas palavras de Deleuze (2013, p. 111-112),

a subjetivação se faz por dobra. Mas há quatro dobras, quatro pregas de subjetivação – tal como os quatro rios do inferno. A primeira concerne a parte material de nós mesmos, que vai ser cercada, presa na dobra: para os gregos era o corpo e seus prazeres [...] mas para os cristãos, será a carne e seus desejos [...] A segunda dobra é a da relação de forças [...] é sempre segundo uma lógica singular que a relação de forças é vergada para tornar-se a relação consigo [...] A terceira dobra é a dobra do saber ou a dobra da verdade, por constituir uma relação do que é verdadeiro com o nosso ser, e de nosso ser com a verdade, que servirá de condição formal para todo o saber [...] A quarta dobra é a do próprio lado de fora [...] é dela que o sujeito espera, de diversos modos, a imortalidade. Ou a eternidade, a salvação [...].

A verdade, nessa perspectiva, não se configura como algo totalmente externo ou interno ao sujeito, não é um produto de um saber ou a força de uma opinião, ela se delinea num conhecimento de si, que obviamente não exclui as relações de poder e saber que incidem sobre o sujeito, mas o posiciona na perspectiva de uma existência ética. Nesse sentido as colocações de Marcello e Fisher (2014, p. 166), segundo as quais, “é por meio do cuidado que o indivíduo mantém consigo mesmo que ele acede ao conhecimento sobre si e, conseqüentemente, a própria transformação”, possibilitam compreender como os procedimentos éticos atuam como práticas de subjetivação.

A partir das reflexões sobre os diferentes domínios do pensamento foucaultiano, foi possível entender o caráter integrado de suas análises, a permeabilidade desses domínios em relação aos conceitos que os baseiam, e o caráter problematizador que o filósofo fornece ao próprio pensamento e que alimenta os deslocamentos entre os eixos do saber, do poder e da ética. É sensato afirmar que a descrição arqueológica, a análise genealógica e a existência ética constituem procedimentos metodológicos

que buscam multiplicar as diferenças em relação ao tema da constituição do sujeito na Modernidade. Nas palavras de Fischer (2003, p. 375),

o convite que o pensamento foucaultiano nos faz é o de imergir nesses ditos que se cristalizam e buscar descrever – tanto no interior das próprias pesquisas já feitas sobre o tema, como numa nova proposta de estudo empírico – práticas discursivas e práticas não-discursivas em jogo, de tal modo que possamos fazer aparecer justamente a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas, que são, por isso mesmo, raros, no sentido de que não são óbvios, não são naturais, não estão imunes a imprevisibilidades. Expor essas multiplicidades nos permitirá descrever um pouco dos regimes de verdade de uma certa formação histórica e de determinados campos de saber.

A análise dos jogos de verdade, delineados pelas formações discursivas, das tecnologias de governo que incidem sobre a vida e a morte dos sujeitos, e as práticas que tais sujeitos exercem sobre si mesmos são os horizontes sob os quais Foucault desenrola uma trama de conceitos, noções, e práticas investigativas: enunciado, discurso, técnicas de governamentalidade, cuidado e práticas de si, arqueologia, genealogia, etc. O delineamento de tais análises e o tratamento dos temas levam a recusar qualquer espécie de fundamentalismo ou transcendência em uma atividade de pesquisa e análise que se ampare na sua abordagem.

O fundamentalismo representaria uma resposta a prerrogativa do governo pela crise que se organizou a partir da Modernidade, possibilitando uma espécie de retorno às origens, como forma de superar os males impostos pelas práticas atuais, desvirtuadas de um passado pretensamente mais “nobre” e “generoso”. O racionalismo, característico da ciência moderna, representaria uma forma fundamentalista de construção de conhecimento. Ele manipula variavelmente prerrogativas transcendentais, humanistas e de método para construção de um único sentido, que são a base dos saberes científicos e pedagógicos da Modernidade.

Ao rascunhar um “diagrama” das relações de poder que tomam como objeto a vida do sujeito, que o tornam instrumento e objetivo de determinadas práticas, dispositivos e mecanismos, Foucault localiza o sujeito também como um ponto de resistência a essa mecânica de poder. O corpo, objeto do poder e objetificado pelo saber é a referência micropolítica que resiste e insiste em não se submeter. Entendo, nesse sentido, que as relações de poder operam em uma determinada formação social e, nesse sentido, tornam possível o funcionamento de determinados

dispositivos, assim como a produção de saberes e, conseqüentemente, o funcionamento de diferentes tecnologias de governo. É a partir dessa noção que Foucault vai poder integrar a análise dos saberes na simbiose entre práticas discursivas e não-discursivas, indicando, não apenas sua organização arqueológica, mas as relações que estabelecem com o poder, ou seja, sua genealogia. Sobre a noção de dispositivo, Castro (2016, p. 124) indica que ele “[...] é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquiteturas, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito”. Nas palavras de Deleuze (2013, p. 48), “Não é exagero dizer que o dispositivo é um mingau que mistura o visível e o enunciável”.

É no atravessamento entre a macroescala, materializada numa política nacional que atua como uma região enunciativa, e a microescala, sintetizada na configuração de saberes que ela enseja, que posiciono o livro didático do Ensino Médio como dispositivo de espacialização. Estrategicamente situado nas relações de poder, os saberes ambientados pela rede de práticas discursivas e não-discursivas, corporificadas no PNLDEM, acionam, concomitantemente, tecnologias disciplinares e biopolíticas a serviço do Estado governamentalizado, especialmente a partir do século XIX.

2.3.1 Disciplina e biopolítica: a lógica do biopoder

A Modernidade é posicionada como período histórico que se estabelece desde o final do século XVIII até a Contemporaneidade. No que se refere às práticas de saber, diz respeito à constante atualização do discurso do humanismo, especialmente através da ciência. Nas relações de poder, ativa estratégias de governo baseadas em tecnologias disciplinares e na biopolítica. Nas palavras de Castro (2016, p. 301), “Aqui, Modernidade é equivalente à época da normalização, ou seja, à época de um poder que se exerce como disciplina sobre sujeitos e como biopolítica sobre as populações”.

A abordagem foucaultiana, a partir da ativação do conceito de poder disciplinar e das prerrogativas de normatização e normalização que enseja, serve como um

caminho alternativo para pensar “de outros modos” a constituição dos sujeitos desde a Modernidade e na Contemporaneidade. Nessa perspectiva, o conjunto de práticas discursivas e não-discursivas que atuam nos campos social, político, econômico, religioso, escolar, etc. moldam as subjetividades a partir das prerrogativas de tempo e de espaço. A análise de tais práticas evita um fundamento de origem para questionar sua razão de ser e problematiza as relações de poder (disciplinar e biopoder) que as fizeram ser ativadas. Nas palavras de Veiga-Neto (2009, p. 99):

Compreendendo os enlaces entre poder disciplinar, biopoder, biopolítica e normalização, se compreenderá todo o conjunto contemporâneo de biopolítica e estratégias discursivas e não-discursivas que trabalham constantemente no sentido de não apenas classificar e ordenar as multiplicidades humanas como, também, de afastar ou apagar as diferenças.

A produção e circulação de discursos que tematizam, sob perspectivas diversas, a Geografia como saber a ser ensinado, tem se apresentado como uma constante, e em ascendente escala, nas práticas pedagógicas⁷, acadêmicas⁸ e jurídico-legais⁹ que tem se desenrolado no Brasil, especialmente a contar do final do século XIX. Este marco temporal aponta para o delineamento de uma série de práticas políticas voltadas para a organização do Estado moderno a partir da implementação de tecnologias voltadas para disciplinar as condutas dos sujeitos, normalizar e regular seus comportamentos e produzir referenciais de verdade. Segundo Castro (2016, p. 57),

⁷ A inserção da disciplina escolar Geografia em caráter oficial no currículo oficial das escolas de primeiro grau (na época Escolas de Primeiras Letras) ainda na década de 1820, acompanhado pela sua presença no currículo das escolas secundárias brasileiras a partir da sua inserção na matriz curricular do Imperial Colégio de Dom Pedro II, situado na cidade do Rio de Janeiro, na década de 1830 sintetizam alguns dos eventos que marcam a produção discursiva de saberes geográficos na relação com os processos pedagógicos da escola básica no Brasil, ainda na primeira metade do século XIX.

⁸ Na década de 1920, foi realizado o Primeiro Curso Livre de Professores de Geografia, ministrado por Carlos Miguel Delgado de Carvalho e Everardo Beckheuser e promovido pela Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro. Representou uma das primeiras iniciativas voltadas a produzir saberes sobre os elementos que envolvem as práticas de ensino escolar de saberes geográficos. A formação de professores de Geografia em nível acadêmico inicia-se na década de 1930, quase cem anos após a institucionalização da disciplina no espaço escolar. Sintetiza um desdobramento da expansão do lugar da escola na sociedade brasileira e a perspectiva de articular nacionalmente as práticas de formação de professores, tendo em vista um uso estratégico dos saberes escolares nas relações de poder.

⁹ A inserção da disciplina, sua multiplicação para as diferentes etapas da educação oficial no Brasil, as políticas de formação de professores, de materiais didáticos e todo o conjunto de práticas que incide sobre a educação enquanto forma de subjetivação via políticas de Estado foram possibilitadas pela amarração, a moldura produzida por legislações, decretos, portarias, resoluções e toda a respectiva malha discursiva e não-discursiva que se desenrola desde o início do século XIX na educação brasileira.

trata-se, definitivamente, da estatização da vida biologicamente considerada, isto é, do homem como ser vivente. A formação do biopoder, segundo Foucault, poderia ser abordada a partir das teorias do direito, da teoria política (os juristas do século XVII e XVIII colocaram a questão do direito de vida e morte, a relação entre a preservação da vida, o contrato que dá origem à sociedade e à soberania) ou ao nível dos mecanismos, das técnicas e das tecnologias do poder.

Uma verdade dirigida ao sujeito e possibilitada por diferentes linguagens que suscitam diferentes processos de subjetivação e sujeição. As linguagens são as práticas, as diferentes ações que exercemos sobre um enunciado. Na medida em que mediam, de diferentes maneiras e a partir de procedimentos característicos, com códigos específicos os enunciados de uma espacialidade contemporânea, essas linguagens tomam um ideário temático geográfico como elemento que alinhava o sujeito ao espaço no curso da Modernidade. Legislações, textos acadêmicos, mapas, tratados de didática, currículos oficiais, cursos de formação de professores e livros didáticos são alguns dos espaços enunciativos que “emitem” referenciais de uma verdade geográfica. São as práticas discursivas e não-discursivas, desenroladas numa rede de saberes, instituições e relações, animadas por sujeitos situados nas prerrogativas de tempo e espaço que tornam o saber geográfico possível e necessário.

Parece-me oportuna a metáfora visual da ação de “tentáculos de poder institucional” na constituição discursiva do saber geográfico e da espacialidade correlata produzida no livro. Para ser fiel a metáfora e infiel a essa ideia, me parece oportuno marcar que todo tentáculo tem um ponto de convergência, um entroncamento que se figura aqui na “cabeça do polvo”. Dela provém todos os tentáculos, emana a energia que comanda todo o abraço e a força de cada um deles. Um dispositivo de espacialização do sujeito que assume o rótulo de saber geográfico e se materializa no livro didático do Ensino Médio. Considerando que funciona como um meio, um espaço em que se dá uma “correlação de forças”, em que confluem diferentes técnicas de submissão dos corpos, ele atua moldando subjetividades e amarrando populações e territórios. Nesse sentido, o livro atua como operador de uma estratégia biopolítica. Na perspectiva de Foucault (2015, p. 152; 154),

Esse biopoder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos [...] biopoder para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana; não é que a vida tenha sido exaustivamente integrada em técnicas que a dominem e gerem; ela lhes escapa continuamente.

Nas palavras de Ortega (1999, p. 34), “[...] a noção de poder, de cunhagem nietzschiana como correlação de forças será substituída por uma ideia de poder como governo, orientada para uma teoria da ação”. Nesse sentido, uma série de ferramentas passam a ser utilizadas para conduzir as condutas dos sujeitos e das populações. As possibilidades de utilização de uma espacialização geográfica das subjetividades, como instrumento político voltado a exercer poder sobre o sujeito, individualmente, e sobre seu corpo coletivo, a população, movimentam a investigação da política nacional de livros didáticos no exercício de uma função enunciativa.

Por um lado, as disciplinas, uma anátomo política do corpo humano. Elas têm como objeto o corpo individual, considerado como uma máquina (quem sabe uma máquina de espacialização, que marca lugares e atribui sentidos diversos a práticas que imprime ao espaço – grifo meu). Por outro lado, a partir de meados do século XVIII, uma biopolítica da população, do corpo espécie. Seu objeto será o corpo vivente, suporte dos processos biológicos (nascimento, mortalidade, saúde, duração da vida) (CASTRO, 2015, p. 57-58).

O livro didático é posicionado como espaço sob o qual a análise se desloca. É esse lugar de concentração de enunciados sobre o espaço geográfico em suas múltiplas combinações, divisões e especializações. Constitui-se apoiado numa gama de saberes originados em outras formações discursivas (a ciência, a política, o direito, a cultura, a pedagogia, o currículo, etc.) e assume funções políticas a elas relacionadas. Os discursos que o atravessam difundem um saber que disciplina o sujeito escolar, enquanto as relações de poder, que o constituem como prática de governo, implicam na ativação de técnicas para regular toda uma população.

Uma arte liberal que modifica as tecnologias políticas em função do diagrama das relações de poder que passa a organizar as práticas sociais. Ainda, segundo Foucault (2015, p. 156), “Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida”. As práticas e as estratégias de governo

correspondentes assumem um formato específico na lógica do biopoder. Ao invés de “fazer morrer/deixar viver”, diagrama que organizava a soberania antes do século XIX, essa nova arte de governo se orienta pela máxima de “fazer viver/deixar morrer”. É nesse sentido que a governamentalidade neoliberal assumirá uma forma de ambientação de condutas. A confluência entre as estratégias disciplinares e biopolíticas é levada ao extremo na Contemporaneidade, de maneira que o poder se exerce numa lógica governamental, ou seja, ele age sobre sujeitos e populações simultânea e articuladamente.

3. A POLÍTICA DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO

[...] a palavra governar, antes de adquirir seu significado propriamente político a partir do século XVI, abrange um vastíssimo domínio semântico que se refere ao deslocamento no espaço, ao movimento, que se refere a subsistência material, à alimentação, que se refere aos cuidados que se podem dispensar a um indivíduo e à cura que se pode lhe dar, que se refere também ao exercício de um mando, de uma atividade prescritiva, ao mesmo tempo incessante, zelosa, ativa, e sempre benévola (FOUCAULT, 2008a, p. 164).

Passo a problematizar os movimentos a partir dos quais as tecnologias disciplinar, biopolítica e de regulação são acionadas pela política nacional de livros didáticos, em função das relações de poder que operam sobre ela na Contemporaneidade. A descrição da articulação dessas tecnologias políticas passa pela reflexão sobre as noções de governo e governamentalidade. Tais noções sintetizam o deslocamento analítico que Foucault produziu na análise das relações de poder, tal qual problematizado no capítulo anterior. Esta amplificação ou reorientação analítica posiciona uma série de práticas, contextos, instituições e dispositivos numa confluência de forças voltada ao governo, a ação de governar.

A noção de governo compreende as diferentes práticas organizadas em torno da condução da conduta dos sujeitos, imprimindo direção e força sobre seu corpo e sua alma, sobre sua subjetividade. Essas “artes de governo” assumem mil formas e configurações, sempre ligadas ao exercício do poder no conjunto da população. A utilização da noção de governamentalidade sintetiza, nessa movimentação analítica, um esforço para compreender, em especificidade, diferentes maneiras de governar. Coloca a necessidade de esmiuçar as relações políticas para problematizar a trama das práticas que tornam possível exercer o poder sobre um conjunto de sujeitos.

Segundo Castro (2016, p. 190), Foucault desdobra a análise do governo em dois eixos “[...] governo como relação entre sujeitos e o governo como relação consigo mesmo”. O primeiro diz respeito a um conjunto de forças que incide sobre as diferentes práticas do sujeito a partir dos contextos populacionais em que ele se

insere, não apenas como repressão, mas como potência, força e forma que produz condutas múltiplas ao mesmo tempo em que as molda a partir de padrões de comportamento prefigurados. Uma complexa rede de saberes que organiza essas ações permite posicionar um mesmo grupo de sujeitos como objeto de várias tecnologias de governo que se entrecruzam e se alimentam. Esta é uma característica que marca a entrada da população, como objeto e objetivo das práticas governamentais.

Já o segundo eixo diz respeito às práticas que cada sujeito faz incidir sobre si mesmo. Compreende o movimento ético, os questionamentos que motivam a administração das próprias paixões, o governo de si. Nas palavras de Castro (2016, p. 190), “Foucault interessa-se particularmente pela relação entre as formas de governo de si e as formas de governo dos outros. Os modos de objetivação-subjetivação situam-se no entrecruzamento desses dois eixos”. É evidente que essas noções não estão separadas, mas se complementam e se imbricam no traçado do funcionamento das táticas ou estratégias de poder.

A compreensão do governo, enquanto conjunto de práticas políticas, passa pela noção de estratégia. Castro (2016) afirma que é possível encontrar três sentidos em Michel Foucault para o termo. O primeiro diz respeito à estratégia como um “meio” para se chegar a um “fim”, o que implica na racionalização das ações que balizarão os objetivos previamente fixados. Já o segundo se delineia quando essa racionalidade entra em choque com outras racionalidades, o que cria a necessidade de uma série de reflexões e cálculos em relação às ações que serão tomadas, ainda tomando os objetivos como horizonte de cada uma das ações. O que leva a uma terceira concepção, traçada nas ações que levam à resolução dos embates sem que haja embate, geralmente pela desistência do outro, provocada pelo jogo estratégico. Nas palavras de Foucault,

[...] a lógica da estratégia tem por função estabelecer quais são as conexões possíveis entre termos disjuntos e que permanecem disjuntos. A lógica da estratégia é a lógica da conexão do heterogêneo, não a lógica da homogeneização do contraditório [...] quais conexões puderam manter unidos, puderam fazer conjugar-se a axiomática fundamental dos direitos do homem e o cálculo unitário da independência dos governados” (FOUCAULT, 2008b, p. 58).

As estratégias, nesse sentido, entremeiam-se nas relações de poder e dizem respeito ao traçado dos embates que envolvem seu acionamento no tensionamento de forças. Nas palavras de Castro (2016, p. 152), “Toda relação de poder, para Foucault, implica essencialmente a liberdade e, conseqüentemente, estratégias de luta. As estratégias de poder e as estratégias de luta limitam-se mutuamente”. É nesse estratagema que se delineiam diferentes práticas discursivas e não-discursivas. Elas regionalizam-se em torno de um conjunto de enunciados, multiplicando-os e visibilizando-os, produzindo dispositivos de saber que produzem múltiplas subjetividades. Seguindo a trilha desse roteiro analítico, esse capítulo está organizado a partir de duas questões 1 – Quais nuances das noções de governo, governmentação e governamentalidade me instrumentalizam para a leitura da política contemporânea? 2 – Qual o papel da discursividade jurídico-legal na dita política? Na busca pela resposta a tais questões, realizei duas movimentações analíticas.

A primeira compreendeu a problematização da temática do governo na perspectiva de análise de Michel Foucault, considerando a dimensão operacional de suas análises para leitura de práticas de “objetivação-subjetivação” ativadas por uma política nacional de livros didáticos. A segunda, tendo como referência o diálogo com Lazzarato (2017), possibilitou estabelecer um traçado analítico sobre a especificidade das práticas contemporâneas de governmentação. Tais práticas se articulam na incorporação da esfera do Estado, a absorvem, entremeiam-se na perspectiva da “financeirização” da vida; e conduzem as condutas das populações, na medida em que individualizam os sujeitos a partir da “forma empresa” multiplicada em todas as instâncias da vida. Essas reflexões permitem projetar na discursividade jurídica uma região enunciativa de saberes. Saberes que, a partir do século XIX, passam a territorializar-se em torno do livro didático, entendido como dispositivo que atua por subjetivação espacial.

3.1 A governamentalidade como grade de inteligibilidade das relações de poder

Na perspectiva de Michel Foucault, as relações de poder são constituídas por, e constituem subjetividades, pontos de vista, miradas da realidade produzida por

tecnologias políticas (disciplina, biopolítica, controle, soberania) que tem no corpo sua porta de entrada; e na alma, território de disputas. O sujeito, nesse sentido, torna-se meio, objeto e ponto de resistência a múltiplas estratégias em que se insere e é inserido pelas práticas de saber. Nesse movimento, nas múltiplas subjetivações, e dessa perspectiva, ele se governa e é governado. É desse ponto de vista que Castro (2016) afirma que: “[...] o quadro geral das investigações de Foucault foram as práticas de governamentalidade que constituíram a subjetividade ocidental”. Uma vez que as táticas de governo atuam pelo grau de eficiência, articulam, concomitantemente, procedimentos disciplinares, biopolíticos e de regulação nos dispositivos de saber em operação na Contemporaneidade. Foucault (2008a, p. 142-143) afirma que

de sorte que as coisas não devem de forma nenhuma ser compreendidas como a substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade de disciplina, e mais tarde de uma sociedade de disciplina por uma sociedade, digamos, de governo. Temos, de fato, um triângulo – soberania, disciplina e gestão governamental -, uma gestão governamental cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança.

Uma vez que, na governamentalidade, “[...] o poder é compreendido em seu sentido mais amplo como a estruturação de um campo possível da ação sobre outras pessoas” (PETERS, 2000, p. 213), é imprescindível mapear as linhas de força que incidem na condução das condutas dos sujeitos em diferentes contextos de subjetivação e na especificada das práticas que levam a sua ativação na Contemporaneidade. Foucault (2008b, p. 258) ressalta nesse sentido que,

[...] o que propus chamar de governamentalidade, isto é, a maneira como se conduz a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder [...] em outras palavras a análise dos micropoderes não é uma questão de escala, não é uma questão de setor, é uma questão de ponto de vista. Era essa, por assim dizer, a razão de método.

Foucault opera com a noção de governamentalidade para problematizar como essas diferentes formas de “conduzir as condutas” operaram em contextos espaço-temporais específicos e de maneira estratégica, ou seja, com base num cálculo de impacto e eficiência das ações políticas. A compreensão das relações de poder na perspectiva do governo passa, segundo Castro (2016, p. 191), pelo “[...] estudo das

formas de governamentalidade [...]” que implicam na “[...] análise das formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização”. Nas palavras de Rabinow e Rose (2006, p. 32):

Eis o ponto no qual Foucault começou a desenvolver seu conceito de ‘governamentalidade’, um conceito cuja *rationale* era apreender o surgimento e as características de toda uma variedade de modos de problematizar e agir sobre a conduta individual e coletiva em nome de certos objetivos que não têm o Estado como sua origem ou ponto de referência (RABINOW e ROSE, 2006, p. 32).

Em *Segurança, Território e População e Nascimento da Biopolítica*¹⁰, Foucault descreve a implementação de uma série de tecnologias políticas que possibilitaram governamentalizar o Estado. Investi-lo de uma racionalidade mediada por uma série de saberes. Para realizar essa investigação, cruza saberes, técnicas e instrumentos em operação desde o século XV e XVI e que possibilitaram, no século XIX, o delineamento da figura de um Estado que atua a partir de determinados saberes, que se constitui como cálculo técnico do exercício do poder.

E é nisso que vocês veem no mundo moderno, o mundo que nós conhecemos desde o século XIX, toda uma série de racionalidades governamentais que se acavalam, se apoiam, se contestam, de combatem reciprocamente. Arte de governar pautada pela verdade, arte de governar pautada pela racionalidade do Estado soberano, arte de governar pautada pela racionalidade dos agentes econômicos, de maneira mais geral, arte de governar pautada pela racionalidade dos próprios governados [...] o que é política, finalmente, senão ao mesmo tempo o jogo dessas diferentes artes de governar com seus diferentes indexadores e o debate que essas diferentes artes de governar suscitam? (FOUCAULT, 2008b p. 424).

Com base nessas análises, Castro (2016) delinea um domínio a partir do qual a governamentalidade passou a figurar como lógica de funcionamento das relações de poder. Ele sintetiza em três dimensões a forma como Foucault organizou as análises que o permitiram cunhar a noção de governamentalidade, que toma como

¹⁰ Os dois cursos de Foucault – Segurança território e população e, sobretudo, Nascimento da Biopolítica – constituem um avanço considerável no que concerne a análise de modalidades de controle e de governo das populações [...] Pode-se mesmo propor que o limite mais importante desses dois cursos de Foucault sobre a governamentalidade e, em particular, do segundo, Nascimento da Biopolítica, é tomar como dado que um liberalismo e técnicas liberais de governo existem ou alguma vez existiram em oposição ou como alternativa às estratégias de Estado (LAZZARATO, 2017, p. 89).

referências diferentes tecnologias políticas nas práticas de governo que organizam o Estado moderno. Em suas palavras:

1) O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população; por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. 2) A tendência, a linha de força que, por um lado, no ocidente, conduziu a preeminência desse tipo de poder que é o governo sobre todos os outros: a soberania, a disciplina, e que, por outro, permitiu o desenvolvimento de toda uma série de saberes. 3) O processo, ou melhor, o resultado do processo, pelo qual o Estado de Justiça da Idade Média converteu-se, durante os séculos XV e XVI, no Estado administrativo e finalmente no Estado Governamentalizado (CASTRO, 2016, p. 190-191).

Três pontos nevais servem de referência para as investigações de Foucault sobre o tema da governamentalidade e sua conjugação no traçado político do Estado moderno a partir do século XIX. Uma série de instituições e dispositivos que ele posiciona a jusante desse Estado governamentalizado, mas que se ressignificam no contexto de um biopoder, tais quais a prisão e as práticas punitivas¹¹, o asilo e as práticas psiquiátricas¹², o exército e a função guerreira¹³, a polícia e as práticas de vigilância¹⁴ e a escola e as práticas educativas. Desse ponto de vista,

[...] foi através do desenvolvimento da ciência do governo que a economia pôde recentrar-se num certo nível de realidade que caracterizamos agora como econômica, e foi também através do desenvolvimento da ciência do governo que foi possível recortar o problema específico da população (FOUCAULT, 2008, p. 138).

O cálculo sobre a efetividade dessas técnicas, a viabilidade da implantação do ponto de vista do impacto e as possibilidades de sucesso frente aos objetivos de governo pré-fixados posicionaram as ações do Estado moderno como produto de uma economia política. [...] a arte de governar é, precisamente, a arte de exercer o poder na forma e segundo o modelo da economia (FOUCAULT, 2008a, p. 127). Ainda segundo Foucault (2008b, p. 337-338):

¹¹ *A sociedade punitiva*, curso ministrado no Collège de France em 1973 (FOUCAULT, 2015b).

¹² *Os anormais*, curso ministrado no Collège de France em 1975 (FOUCAULT, 2010a).

¹³ *Em defesa da sociedade*, curso ministrado no Collège de France em 1976 (FOUCAULT, 2010).

¹⁴ *Segurança, Território e População*, curso ministrado no Collège de France em 1979 (FOUCAULT, 2008a).

[...] a grade econômica vai permitir, deve permitir testar a ação governamental, aferir sua validade, deve permitir objetivar à atividade do poder público seus abusos, seus excessos, suas inutilidades, seus gastos pletóricos [...] trata-se de ancorar e justificar uma crítica política permanente da ação política e da ação governamental [...] o cinismo de uma crítica mercantil oposta à ação do poder público.

Tais instituições e procedimentos tornaram-se possíveis no interior de determinadas lógicas de funcionamento das relações de poder, também a jusante da lógica contemporânea do biopoder, tais quais a disciplina, a soberania e todo um conjunto de procedimentos e técnicas correspondentes. “A pastoral, a nova técnica diplomático-militar e, enfim, a polícia – creio que foram esses os três grandes pontos de apoio a partir dos quais pôde se produzir esse fenômeno fundamental na história do Ocidente, a governamentalização do Estado” (FOUCAULT, 2008a, p. 146). Tais tecnologias políticas suscitaram, no entanto, uma relação simbiótica com a enunciação de determinadas ideias. Ideias que deveriam funcionar como um cimento para as práticas e as instituições que se organizaram nessa outra arte de governo, entremeando-se em diferentes campos da vida e fazendo de determinados saberes, instrumentos de ação política sobre o indivíduo, mas especialmente, sobre as populações.

Temos, portanto, a economia, a gestão da população, o direito, com o aparelho judiciário, [o] respeito as liberdades, um aparelho policial, um aparelho diplomático, um aparelho militar. Vocês estão vendo que é perfeitamente possível fazer a genealogia do Estado moderno e dos seus aparelhos, não precisamente a partir de uma, como eles dizem, “ontologia circular” do Estado que se afirma e cresce como um grande monstro ou uma máquina automática [...] Sociedade, economia, população, segurança, liberdade: são os elementos da nova governamentalidade, cujas formas, parece-me, ainda conhecemos em suas modificações contemporâneas (FOUCAULT, 2008a, p. 476).

Estas táticas de governo envolvem a mobilização de uma série de saberes que as modelam, constroem sentidos, as contradizem, por vezes, mas que atuam positivamente, ou seja, alimentam diferentes funções enunciativas. Tais enunciações funcionam como referenciais de verdade concatenados com o cálculo político das práticas de governo, que funciona como um motor para as relações de poder em um determinado estrato histórico. Elas assumem a forma de diferentes práticas de saber: comunitário, científico, escolar, religioso e jurídico, desenvolvidas

em estratégias múltiplas de ação sobre as espacialidades da escola, universidade, igreja, do tribunal e do bairro e, nesse sentido, atuam na subjetivação de determinadas ideias para conduzir sujeitos e populações por mecanismos tão sutis que chegam a ser desejáveis e reivindicáveis pelos sujeitos objetificados.

A limitação da razão de Estado pelo discurso jurídico que se desenvolveu nos séculos XVI e XVII é chave para compreender a objetificação do sujeito na lógica da governamentalidade. Tal limitação ou princípio de limitação irá caracterizar essa "razão governamental moderna". Regulação interna da racionalidade governamental que posiciona o discurso jurídico-legal como uma moldura da arte moderna de governar, atuando como dispositivo de saber para limitação da ação do Estado. Nas palavras de Foucault, "[...] essa limitação, esse princípio, essa razão de limitação da razão de Estado é encontrada na razão jurídica" (FOUCAULT, 2008b, p. 14).

Essas práticas de saber funcionaram, ao longo da história, como diferentes "regimes de verificação", que se organizaram como normas de comportamento, regras de conduta e funções institucionais numa multiplicidade de espaços de produção de verdades. A espacialização de um campo possível para dizer certas coisas, a partir das normas, regras e funções, num determinado estrato histórico está ancorada na mecânica das relações de poder. Uma vez que "[...] o regime de verificação não é uma certa lei da verdade, [mas sim] o conjunto das regras que permitem estabelecer, a propósito de um discurso dado, quais enunciados poderão ser caracterizados, nele, como verdadeiros ou falsos." (FOUCAULT, 2008b, p.49). Fica evidente que Foucault não hierarquiza, mas concebe as práticas de saber num princípio de retroalimentação. Inclusive porque os saberes suscitados pelas relações de poder, são os mesmos que questionam suas relações com princípios de dominação e subjetivação violentas.

Foucault destaca, por exemplo, as modalidades de verificação que operaram a partir de diferentes "regimes" na constituição do texto religioso como dispositivos de saber e estratégias de poder da Idade Média "[...] verdade do texto religioso, verdade da revelação, verdade da ordem do mundo, era isso que devia ser o princípio de regulamentação, de regulação, melhor dizendo, do exercício do poder [...]" (FOUCAULT, 2008b, p. 422).

Na condução das condutas na perspectiva do governo das almas preludiado no pastorado cristão, é de um lado a verdade do texto bíblico; e de outro a verdade dita em confissão, resultado do movimento de reflexão de si sobre si, que operam

como regiões enunciativas para as práticas de saber e poder na lógica da racionalização de um governo possível dos sujeitos, de suas almas e seus corpos. “Relação com a salvação, relação com a lei, relação com a verdade. O pastor guia a salvação, prescreve a Lei, ensina a verdade” (FOUCAULT, 2008a, p. 221). Sobre o pastorado cristão como dispositivo de poder-saber que incidiu na produção de regimes de verdade voltado à condução da conduta dos sujeitos, Foucault destaca ainda que

a pastoral cristã como pré-anúncio das técnicas de governamentalidade: É por aí, portanto que o pastorado preludia a governamentalidade. E preludia também a governamentalidade pela constituição tão específica de um sujeito, de um sujeito cujos méritos são identificados de maneira analítica, de um sujeito que é sujeitado em redes contínuas de obediência, de um sujeito que é subjetivado pela extração da verdade que lhe é imposta (FOUCAULT, 2008a, p. 243).

Verdades desejadas e alimentadas pelas relações de poder-saber a que estavam coladas. No caso do pastorado cristão, esse regime de verificação tem na soberania, enquanto arte de governo, sua grade de inteligibilidade. Isso implica considerar a posição de superioridade do soberano em relação aos súditos, o que denuncia o formato descendente de organização do saber. É a palavra do Soberano que sintetiza a vontade de Deus na Terra, que constitui a verdade do súdito, e é a partir dela que os processos de subjetivação acontecem. Em contrapartida, na perspectiva do Estado governamentalizado, que se delineia a partir do século XIX, o cálculo das ações políticas está orientado de um lado pelo saber jurídico e de outro pelo saber da economia. Foucault ressalta nesse sentido que

[...] por muito tempo a ideia de regular, de medir e, por conseguinte, de limitar o exercício indefinido do poder foi buscada numa sabedoria de quem governasse pelo cálculo das forças, cálculo das relações, cálculo das riquezas, cálculo dos fatores de poder [...] regular o governo pela racionalidade é, parece-me, o que se poderia chamar de formas modernas de tecnologia governamental” (FOUCAULT, 2008, p. 422).

A Modernidade marca, nesse sentido, a operação da governamentalidade nas relações de poder mediadas pelo Estado a partir do século XIX. Organizado de um lado pelos princípios de uma economia política, ou seja, um cálculo permanente das ações e das consequências dos atos do governo; e de outro, por um saber econômico que, embora não sendo governo, deve ser ouvido, aplicado e considerado nas ações

políticas; o governo do Estado capitalista catapulta a produção de saberes para uma complexa rede de práticas, instituições e sujeitos. Nas palavras de Foucault, (2008b, p. 238) “A economia é um jogo e a instituição jurídica que emoldura a economia deve ser vista como regra do jogo”; e complementa: “[...] um jogo de empresas regulado no interior de uma moldura jurídico-institucional garantida pelo Estado: é essa a forma geral do que deve ser o quadro institucional de um capitalismo renovado” .

A multiplicação da discursividade em torno de determinados campos estratégicos da sociedade (saúde, educação, punição, direito, etc.), tendo em vista dar funcionalidade política e eficiência econômica ao Estado, incrementou a governamentalidade com as práticas científicas de esquadramento das populações governadas. Cada um desses campos sociais vai ser acionado, reconstituído e reposicionado a partir do potencial estratégico nas ações políticas de governo. Os dispositivos modernos de saber, tais quais: a sexualidade, a loucura, a maternidade, a mídia, a ciência ou até mesmo o livro didático, na perspectiva que assumo nessa Tese, possibilitam articular tecnologias políticas como a disciplina e a biopolítica na ação do poder sobre sujeitos e populações. É nesse sentido, por exemplo, que ora Estado, ora mercado funcionaram como lugares de ativação de determinadas práticas. Sobre os mecanismos de segurança como operadores da razão liberal de governo, Foucault (2008b, p. 89) afirma que o problema da segurança reside em “[...] proteger o interesse coletivo contra os interesses individuais” e, “inversamente, a mesma coisa: será necessário proteger os interesses individuais contra tudo o que puder revelar, em relação a eles, como um abuso vindo do interesse coletivo” (FOUCAULT, 2008b, p. 89).

O jogo de forças que alimenta esses mecanismos na governamentalização do Estado moderno pode ser compreendido a partir das diferentes modelizações produzidas nas relações com o mercado. Entendendo que o neoliberalismo se materializa na modelização contemporânea do livro didático, a análise a seguir esquadrinha a lógica de uma governamentalidade neoliberal, tendo em vista ampliar as possibilidades de problematizar a política nacional de livros didáticos a partir da função enunciativa que exerce na produção de saberes.

Saberes que embora assumam o rótulo de Geografia, extrapolam, e em muito superam o escopo de uma ciência geográfica. Articulam enunciados pedagógicos,

econômicos, políticos, mas, principalmente, espaciais. Espacialidade esta que, no avesso da investigação, posiciona o livro como um lugar para a operação de espacializações. Um espaço de captura dos corpos por mapas, textos, gráficos, lugares, regiões... Cada uma das linguagens que opera e constitui o livro didático coopera com uma multiplicidade de saberes que, no choque com a diversidade que constitui as populações escolares no Brasil, produz um efeito de seguridade nos saberes que circulam na escola pública.

Para operar essa reflexão, passo a investigar o papel da discursividade jurídico-legal como operadora das relações de poder numa lógica neoliberal de governo. Foi essa discursividade que constituiu, a partir da década de 1930, uma região de enunciação de saberes geográficos que atua por procedimentos específicos. Uma vez que há uma congruência temporal entre o delineamento legal da referida política de Estado e a reflexão sobre o neoliberalismo como paradigma para organização das práticas de governamentalidade, é imprescindível compreender as sutilezas no neoliberalismo como arte de governo. É essa reflexão que me possibilitará, a seguir, examinar como o livro didático do Ensino Médio opera por um princípio de espacialização do sujeito neoliberal.

3.2 O discurso jurídico-legal enquanto estratégia de governo neoliberal

A governamentalidade neoliberal organiza-se em dois fronts de atuação. O primeiro tem relação com a “[...] fragilização progressiva da soberania política em relação à economia” (LAZZARATO, 2017, p. 97), o que pode ser verificado a partir do sistema de privatizações que maquia o papel de “coletor de impostos” que o Estado assume em relação ao sistema financeiro. O segundo consolida-se na política de austeridade econômica, que alimenta no Estado “[...] um exercício pleno e intensivo da soberania sobre a população” (LAZZARATO, 2017, p. 98). A soberania se exerce na intenção de polarizar, ainda mais, a supremacia do capital em relação aos conflitos financeiros e conseqüentemente na produção de subjetividades governáveis.

Embora não haja um consenso em relação ao entendimento do termo neoliberalismo, Silva (2017, p. 13) destaca que ele “[...] se refere a políticas radicais

de liberalização econômica, livre comércio, desregulamentação, privatizações, corte de despesas públicas, austeridade fiscal etc.". Cada uma dessas práticas está estrategicamente voltada a criar um ambiente favorável ao desenvolvimento livre e pleno do mercado e, nesse sentido, ampliar os ganhos econômicos e a consequente concentração de capital e renda pelas grandes empresas. Segundo Silva (2017, p. 15):

Foucault concebe o neoliberalismo como um tipo de governamentalidade, isto é, como um modo de governo baseado em certos princípios e valores que constituem uma espécie de racionalidade imanente às relações de poder. Nesse sentido, uma governamentalidade é uma arte de governar, um conjunto de técnicas, uma tecnologia política, ou ainda, um dispositivo geral de controle [...] Seu procedimento analítico básico consiste em adotar as práticas do mercado autorregulado como modelo para a formalização analítica e para a normalização do comportamento dos indivíduos e dos grupos, além do próprio Estado.

Na perspectiva de Lazzarato (2017), o capitalismo contemporâneo atua na forma de uma axiomática, ou seja, um conjunto básico de proposições que, em funcionamento articulado, torna um postulado numa verdade evidente. Em função de seu caráter inquestionável e incontestável, a axiomática neoliberal se reproduz como única possibilidade de existência. É nesse sentido que Lazzarato, 2017, p. 168-169) aponta que

[...] no capitalismo contemporâneo, governam-se máquinas sociais (a axiomática) e subjetividades compatíveis com essas máquinas (a realização da axiomática) [...] Em particular a partir dos anos de 1920, a governamentalidade se dá como um conjunto de técnicas que não podem ser atribuídas exclusivamente ao Estado. Pelo contrário, as empresas privadas vão investir massivamente, por meio do consumo, do marketing, da publicidade, do cinema, da comunicação etc., no governo não apenas dos indivíduos e dos seus comportamentos, mas também dos componentes individuais, das modalidades de percepção e das maneiras de sentir, de ver, de pensar, etc. Elas não se limitam a fabricar mercadorias, já que elas produzem mundos e os equipam de valores, de estilos de vida e de um inconsciente – instrumentos “incorporais” da governança tão eficazes quanto as técnicas mais “corporais”.

As investigações de Foucault sobre a governamentalidade, como recorte paradigmático para compreender o delineamento das relações de poder entre Estado e mercado, possibilitam pontuar algumas especificidades do neoliberalismo no traçado dessas relações. Essa lógica de governo é analisada num cenário de

críticas a intervenção do Estado na economia, no período que compreende o pós-
crise de 1929. A crise revelou uma série de arestas nas práticas liberais de
governo, o que mobilizou a implementação articulada de tecnologias políticas
voltadas para a instauração de uma “economia dos conflitos” como parâmetro para o
traçado das relações sociais. As práticas dela derivadas impõem divisões e
contradições que têm como horizonte o fomento ao consumo e a multiplicação de
capital. De acordo com Lazzarato (2017, p. 159-160),

depois da crise de 1929, o capitalismo multiplicou os dispositivos e as
técnicas de governamentalidade, para que as relações de força na ordem da
política não descambassem para o conflito aberto. Se a “condução das
condutas” está mais em condição de exercer o controle em uma economia
financeirizada, altamente socializada e imprevisível, já que toda voltada para
o futuro, os capitalistas, e em particular, os capitalistas financeiros, ao
solicitar, incitar e favorecer a governamentalidade, sabem perfeitamente que
a matriz da relação de poder é a divisão, o antagonismo e o consumo.

Foucault analisa o desenho dessas técnicas de governamentalidade neoliberal
a partir da investigação de sua dinâmica na Alemanha e nos Estados Unidos. Nesses
dois países, referências espaciais que Foucault toma na análise, a reinvenção do
liberalismo se constitui em duas frentes: 1 – reinvenção da crítica a qualquer
intervenção do Estado na economia; 2 – multiplicação da fórmula econômica nas
diferentes práticas sociais. Esse princípio de autolimitação é levado a um nível
extremo na lógica neoliberal, que focada na multiplicação do grande capital posiciona
o mercado como campo de enunciação das políticas estatais.

Hoje o Estado, e não em sua versão mínima, intervém duas vezes, em vez
de uma. Uma vez para salvar os bancos, as finanças e os liberais eles mesmo
e uma outra para impor às populações o pagamento dos custos políticos e
econômicos da primeira intervenção. Uma primeira vez para os mercados e
uma segunda vez contra a sociedade (LAZZARATO, 2017, p. 93).

Essa análise torna tentadora a conclusão de que a governamentalidade
neoliberal, especialmente em sua versão contemporânea, organiza-se na perspectiva
de um “Estado-mínimo”, uma vez que caberia ao mercado assumir a prerrogativa de
produção, distribuição e prestação de serviços às populações. A incidência da ação
estatal estaria na regulamentação jurídico-legal, tendo em vista a mediação de
conflitos entre os interesses individuais e coletivos. É nesse sentido que Lazzarato

(2017, p. 91-92) afirma que “O neoliberalismo representa uma nova etapa na integração entre capital e Estado e entre soberania e mercado; a gestão da crise atual pode ser considerada o acabamento dessa nova etapa”.

Ocorre, porém, que as legislações ou a moldura jurídico-legal funciona como um gatilho para a multiplicação de práticas discursivas e não-discursivas em torno do tema de que trata. Instituições, sujeitos, contextos, discursos e máquinas, que constituem o diagrama das relações de poder com as práticas de saber nessa lógica de governo, tornam-se ferramentas orquestradas na lógica do mercado. Enquanto lugar de produção de verdades para o Estado, o mercado passa a funcionar como um indexador permanente de uma crítica às políticas de governo.

Quis dizer que o mercado, objeto há muitíssimo tempo privilegiado pela prática governamental e objeto mais privilegiado ainda nos séculos XVI e XVII, sob o regime de uma razão de Estado e de um mercantilismo que fazia do comércio, precisamente, um dos principais instrumentos da força do Estado, tinha se tomado, agora, um lugar de verificação” (FOUCAULT, 2008b, p. 46).

Nas palavras de Gordon (2013, p. 1053), “Foucault afirma que a governamentalidade liberal é uma governamentalidade que internaliza a crítica como crítica das pretensões da razão do Estado e do governo excessivo e desnecessário”. A corrente alemã do neoliberalismo leva essa crítica ao ponto de seus teóricos equipararem a intervenção na economia às práticas nazistas de governo. Esse argumento se baseia no fato de que a condução das condutas pelo nazismo levou a violência a um nível que ela incidiu sobre a própria população alemã¹⁵. Nesse sentido a imposição de limites à intervenção na economia tem como objetivo ordenar, ou seja, produzir uma ordem jurídica para que haja uma segurança no caráter liberal das práticas econômicas. Assumindo a figura de um “ordoliberalismo”, nesse novo liberalismo alemão, o discurso jurídico-legal assume a função de produzir um ordenamento das relações entre Estado e mercado.

¹⁵ As análises de Foucault sobre o nazismo como experiência política conduzida ao cabo do Estado (FOUCAULT, 2010) indicaram que, desde as práticas de eugenia dirigidas a própria população, até o extermínio de homossexuais, negros, mestiços, ciganos e judeus, o Estado nazista levou a cabo um controle quase total de diferentes instâncias da vida da população alemã. Quando, percebeu que a guerra estava perdida, Hitler ordena que o exército mate a própria população, ele leva à intervenção a um nível extremo a violência de Estado.

O governo deve acompanhar de ponta a ponta uma economia de mercado. A economia de mercado não subtrai algo do governo. Ao contrário, ela indica, ela constitui o indexador geral sob o qual se deve colocar a regra que vai definir todas as ações governamentais. É necessário governar para o mercado, em vez de governar por causa do mercado” (FOUCAULT, 2008b, p. 165).

No traçado das estratégias de reinvenção do capitalismo/liberalismo a partir da lógica neoliberal, o ordenamento alemão não incide sobre o mercado e seus princípios, mas na regulação do social em suas diferentes dimensões. Nessa direção, as políticas de Estado necessitam ter relação direta com a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento pleno do mercado. As legislações, nesse sentido, assumem a figura de uma “moldura” das práticas econômicas, que posiciona no mercado um lugar de verificação.

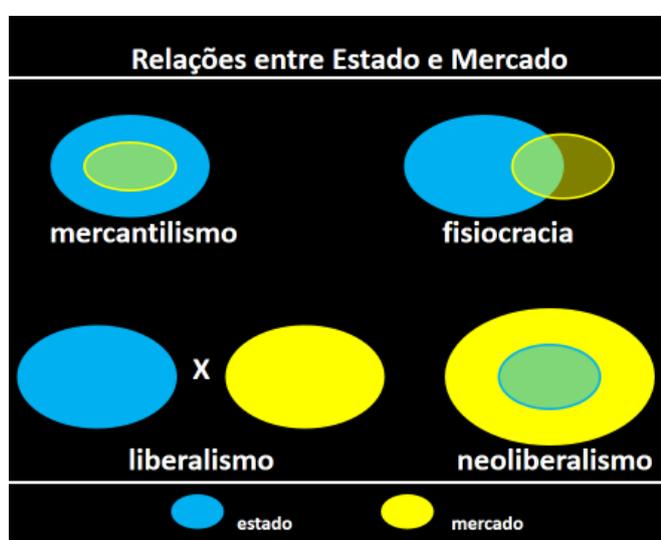
Como encontrar uma razão, como encontrar um princípio racional para limitar de outro modo que não seja pelo direito, de outro modo que não seja pela dominação de uma ciência econômica, uma prática governamental que tem de assumir a heterogeneidade do econômico e do jurídico? (FOUCAULT, 2008b p. 402);

Já na corrente americana, as práticas liberais são levadas a cabo de uma existência neoliberal que se projeta para todas as dimensões da vida humana. Nas palavras de Foucault (2008b, p. 333-334), “No neoliberalismo americano, trata-se de fato e sempre de generalizar a forma econômica do mercado. Trata-se de generalizá-la em todo o corpo social, e generalizá-la até mesmo em todo o sistema social [...]”. O desejo e o consumo de liberdade, sempre ligados aos produtores de capital, fazem com que a fórmula básica, independente da orientação política (de esquerda ou de direita, se quiserem pensar nesses termos), organize-se em torno da capitalização das relações sociais. Nas palavras de Foucault (2008b, p. 301):

O liberalismo nos Estados Unidos é toda uma maneira de ser e de pensar. É um tipo de relação entre governantes e governados, muito mais que uma técnica dos governantes em relação aos governados [...] É por isso que o liberalismo americano, atualmente, não se apresenta apenas, não se apresenta tanto como uma alternativa política, mas digamos que é uma espécie de reivindicação global, multiforme, ambígua, com ancoragem à direita e à esquerda. É também uma espécie de foco utópico sempre reativado. É também um método de pensamento, uma grade de análise econômica e sociológica.

Veiga Neto (2016)¹⁶, discutindo as relações entre Estado e mercado, elaborou um recurso gráfico (figura 1) que possibilita situar o lugar ocupado por essas instâncias na configuração de diferentes sistemas econômicos que, conseqüentemente, imprimiram em diferentes lógicas de governo dos homens. A espacialização do Estado e do mercado em diferentes lógicas econômicas possibilita inferir sobre a dinâmica da governamentalidade em cada um dos estratos históricos que preponderou nesse sentido que “A economia, em vez de ser o outro do político, é a força que o gera, que o dirige e que o legitima” (LAZZARATO, 2017, p. 96).

Figura 1 – Estado e mercado em diferentes sistemas econômicos



Fonte: Veiga Neto (2016).

Nas relações neoliberais, o Estado é absorvido pelo mercado e passa, nesse sentido, a ter suas ações direcionadas pelos interesses do empresariado. Ele perde o efeito “balanceador” que tinha na perspectiva da fisiocracia¹⁷ e se faz objeto das

¹⁶ A imagem em questão foi apresentada no Seminário Intitulado “Em Defesa da Sociedade 40 anos depois” ministrado pelo professor Alfredo Veiga-Neto. O curso em questão foi realizado entre março e junho de 2016 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O conteúdo do curso está presente no seguinte endereço eletrônico: <http://www.michelfoucault.com.br/?em-defesa-da-sociedade-40-anos-depois,63>. Já o trecho da aula, em que a imagem é exposta e problematizada, encontra-se no seguinte endereço: <https://youtu.be/N-cqYbbrXnU>

¹⁷ Os fisiocratas, também conhecidos pela denominação de “primeiros economistas”, formavam um grupo de pensadores favoráveis ao livre-câmbio e à liberdade de comércio de grãos e, de modo mais geral, ao liberalismo econômico. Sua designação é um neologismo que, como símbolo do seu fundamento ideológico, expressa a ideia de um reino (-crat) da ordem natural (physio) (FOUCAULT, 2015b, p. 53).

demandas de reprodução do capital. Num aprofundamento em relação ao liberalismo clássico, que sucede a fisiocracia como lógica de organização das relações entre Estado e mercado, o neoliberalismo radicaliza essas relações ao fazer do Estado um mecanismo direto do mercado. O mercado, em vez de se limitar a ser um automatismo autorregulador, manifesta-se como laço político fundador, entre outras coisas, da soberania do Estado (LAZZARATO, 2017, p. 96).

Para justificar a reorganização das táticas de governo em torno dessa lógica, a governamentalidade neoliberal tende a implantar no contexto social um “estado de crise” permanente. Na perspectiva de Silva (2017, p. 116), “[...] uma crise é um processo ambíguo, com idas-e-vindas, um processo de negação e de afirmação, de rejeição e de aceitação, de sim e não [...]”. A crise incide sobre a existência dos sujeitos, impondo novos padrões de comportamento e incitando uma série de práticas e posturas voltadas para capitalização de saberes. Vivendo na iminência das catástrofes sociais, ambientais e econômicas, mediadas por diferentes fatores culturais: violência, alta de preços, doenças e racismos, as populações são facilmente conduzidas a não apenas aceitar como endossar as alterações nas políticas públicas, sob o argumento da superação da crise. Sobre o estado de crise como operador da governamentalidade neoliberal, Foucault (2008b, p. 93) problematiza que

há, enfim e sobretudo, processos de saturação que fazem com que os mecanismos produtores da liberdade, os mesmos que foram convocados para assegurar e fabricar essa liberdade, produzam na verdade efeitos destrutivos que prevalecem até mesmo sobre o que produzem (FOUCAULT, 2008b, p. 93).

A política neoliberal alimenta o movimento constante de reformas (sociais, educacionais, de seguridade e administrativas). Embora operadas pelo Estado, tais reformas estão voltadas a sua própria limitação e se justificam na superação do “estado de crise” e na ampliação do lucro dos grupos empresariais envolvidos com esses setores. A crise funciona como um mecanismo e uma justificativa para precarizar as políticas educacionais dirigidas somente pelo setor público, ao mesmo tempo em que as convertem em objeto de lucratividade já que a apropriação do Estado pelo mercado ocorre para capitalizar os lucros que a educação pública pode suscitar. “É a crise do dispositivo geral de governamentalidade, e parece-me que seria

possível fazer a história dessas crises do dispositivo geral de governamentalidade tal como foi instaurado no século XVIII” (FOUCAULT, 2008b, p. 95).

A crise propriamente dita, em suas dimensões sociais, políticas e, obviamente, financeiras funciona como uma forma de flexibilizar as ações do Estado em função da multiplicação dos lucros das empresas e do grande capital. Segundo Lazzarato (2017, p. 11), “A crise e o medo constituem o horizonte insuperável da governamentalidade capitalista neoliberal”. Essa lógica cria uma falsa ideia de que os ajustes impostos aos setores sociais resultarão numa superação do Estado de crise e uma volta a ilusória “paz social”. Nesse sentido “Nós não sairemos da crise (na melhor das hipóteses, nós mudaremos de intensidade) simplesmente porque ela é a modalidade de governo do capitalismo contemporâneo” (LAZZARATO, 2017, p. 11). Foucault complementa:

Toda uma educação do perigo, toda uma cultura do perigo aparece de fato no século XIX, que é bem diferente daqueles grandes sonhos ou daquelas grandes ameaças do Apocalipse, como a peste, a morte, a guerra, de que se nutria a imaginação política e cosmológica da idade Média ainda no século XVII (FOUCAULT, 2008b, p. 90).

Uma primeira consequência do liberalismo é uma "cultura do perigo". Ela serve como filtro para moldar a subjetividade às diferentes práticas dirigidas aos sujeitos. "Segunda consequência desse liberalismo e dessa arte liberal de governar é a formidável extensão dos procedimentos de controle, de pressão, de coerção que vão constituir como que a contrapartida e o contrapeso das liberdades" (FOUCAULT, 2008b, p. 91). A produção de liberdade, porém, não se dá em todos os campos, muito menos de maneira desinteressada. Ela também se desenvolve na lógica do consumo e obedecendo as ordenações do grande capital. Ou seja, a liberdade é a prerrogativa do liberalismo, mas não como princípio desinteressado ou libertador, mas como um bem, adquirido e mantido como item consumível.

Se podemos pagar, podemos viver, e se não podemos pagar, podemos morrer, no sentido de que a exposição à morte, os riscos da morte social que ela comporta (empobrecimento, miséria, exploração, dominação e desigualdades) e os riscos da morte política (exclusão e recusa) aumentam. O biopoder e a governamentalidade estão submetidos à axiomática do capital (LAZZARATO, 2017, p. 160).

A liberdade é a moeda de troca aceita nos termos de uma economia do perigo. A governamentalidade na perspectiva neoliberalismo contemporâneo espacializa um “estado de crise geral”. O neoliberalismo multiplica as populações, o que gera uma série de demandas de subjetivação que ocorrem, por vezes, a partir de práticas contraditórias. Essas contradições geradas pelo governo neoliberal entram numa economia de riscos, que posiciona a gestão do Estado como causadora da instabilidade. Sobre a produção de liberdade na razão liberal de governo Foucault afirma ainda que ela

não é um universal que se particularizaria com o tempo e com a geografia. A liberdade não é uma superfície branca que tem, aqui e ali e de quando em quando, espaços negros mais ou menos numerosos. A liberdade nunca é mais que - e já é muito - uma relação atual entre governantes e governados, uma relação em que a medida do "pouco demais" de liberdade que existe e dada pelo "mais ainda" de liberdade que é pedido [...] A nova razão governamental necessita portanto de liberdade, a nova arte governamental consome liberdade, ou seja, é obrigada a produzi-la” (FOUCAULT, 2008b, p. 86).

A guerra financeira, a instabilidade dos mercados, a corrupção e a ineficiência dos Estados na gestão dos recursos são algumas das enunciações que emanam das práticas de governo que despontam como resposta aos riscos e parâmetro para uma “economia de liberdade”. Impossibilitado de intervir no mercado, em função da moldura jurídica que o constitui, o Estado direciona a sociedade civil a tarefa de realizar o equilíbrio da balança. “O neoliberalismo levará ainda mais longe a lógica da empresa, fazendo dessa última um instrumento para analisar, medir e apropriar-se de toda relação social, inclusive a relação consigo mesmo ou ainda a relação que a mãe entretém com seu bebê” (LAZZARATO, 2017, p. 103).

Ocorre, porém, que, em função da financeirização do capital, a balança nunca equilibra, o que impõe a necessidade, cada vez mais constante, de intervenção nas subjetividades, nas populações, no ambiente em que as relações de poder se desenrolam. “Para liberar os mercados, a gestão liberal acorrenta a sociedade, intervindo de maneira massiva, invasiva e autoritária sobre a vida da população e pretendendo governar cada comportamento” (LAZZARATO, 2017, p. 121).

Nesse contexto, as populações são posicionadas como responsáveis pela ineficiência do Estado na garantia da ambientação do mercado. É aí que a liberdade vira moeda. O perigo de sucumbir ao “não consumo”, de perder o emprego que “mal

paga as contas” força, em parte, as populações à submissão ao autoritarismo como “fórmula política” para a reorganização de práticas culturais em função de um “governo pelo medo”. É nesse sentido que Lazzarato (2017, p. 106) afirma que “Para alinhar a sociedade e a democracia à valorização capitalista, o neoliberalismo põe de lado toda a produção de liberdade e não hesita em produzir uma governamentalidade autoritária pós-democrática”. A desumanização das populações em função dos interesses do capital é a principal marca da lógica de funcionamento do neoliberalismo contemporâneo. Sobre as nuances dessa lógica de governo, Foucault argumenta que

[...] o governo neoliberal não tem de corrigir os efeitos destruidores do mercado sobre a sociedade. Ele não tem de constituir, de certo modo, um contraponto ou um anteparo entre a sociedade e os processos econômicos. Ele tem de intervir sobre a própria sociedade e sua trama e em sua espessura. No fundo, ele tem de intervir nessa sociedade para que os mecanismos concorrenciais possam ter o papel de reguladores – e é nisso que a sua intervenção vai possibilitar o que é o seu objetivo: a construção de um regulador de mercado geral da sociedade” (FOUCAULT, 2008b, p. 199).

Paralelamente, as práticas disciplinares se reorganizam para atuar na espacialização dos sujeitos a partir desse novo diagrama das relações de poder. Além da intensa utilização de instituições tradicionais, tais quais: a escola, o presídio, o hospital, a fábrica, outros mecanismos também operam individualmente, ou melhor, diretamente nos corpos dos sujeitos. As ferramentas tecnológicas e as pluriespacialidades, sintetizadas na possibilidade infinita de produção, reprodução e transformação da experiência espacial, via “dispositivos móveis de conexão contínua”, são apenas uma das facetas contemporâneas da disciplina como tecnologia política.

É nesse sentido que Lazzarato (2017, p. 197) afirma que “Sem terem jamais desaparecido, as tecnologias disciplinares assumem uma nova centralidade, em particular na gestão dos “desempregados”, dos “pobres”, do mercado, do emprego e da governança dos serviços sociais”. Uma dessas intervenções se processa com o reposicionamento do sujeito no campo das práticas de governamentalidade. O sujeito disciplinado, regulado e controlado, pelos outros e por si mesmo, vai ser posicionado no interior de uma economia de liberdade. Cabe ao sujeito, no interior da moldura dada pelo Estado, partir do discurso jurídico-legal, capitalizar sua existência na busca pela sobrevivência. Segundo Veiga-Neto (2012, p. 5),

para a Teoria do Capital Humano — desenvolvida em meados do século XX principalmente por Theodor Schulz e Gary Becker e sobre a qual se assentou o anarcoliberalismo, esse neoliberalismo da Escola de Chicago —, as capacidades e destrezas de cada um são um tipo de capital e, por isso, adquirem valor de mercado; cada um é a sua própria mercadoria num mundo de trocas e acumulação. Sendo assim, a cada um deve interessar mais e mais aumentar seu capital próprio, seu capital-eu, o que é conseguido com muito preparo, muita dedicação e uma constante competição com os outros e até consigo mesmo. Com forte inspiração darwinista e em sintonia com o mito do “american dream”, a Teoria do Capital Humano reduz a vida a uma luta econômica cotidiana, uma luta que cada indivíduo trava com e contra os demais e consigo e contra si mesmo.

Detentor de um “capital humano”, o “empreendedor de si” deve ter um potencial concorrencial em função das habilidades, das capacidades de resolução de problemas que ele mobiliza a partir das ferramentas de saber que dispõe. “[...] Esse capital humano é composto de quê? Pois bem, ele é composto, dizem eles, de elementos que são elementos inatos e de outros que são elementos adquiridos” (FOUCAULT, 2008b, p. 312). É possível perceber que a constituição do sujeito, nessa lógica neoliberal, ocorre na fórmula de um cálculo, um planejamento de como as aptidões pretensamente “inatas” organizam a aquisição de outros elementos pelos sujeitos.

Eles se tornam uma empresa que deve ser administrada a partir de práticas efetivas de aquisição, negociação, riscos, perdas, retiradas estratégicas etc. “[...] as finanças e as políticas da dívida são, à diferença da empresa, dispositivos de governo e de captura imediatamente sociais que agem transversalmente sobre o conjunto dos atores da sociedade” (LAZZARATO, 2017, p. 103). A capacidade de cada sujeito, independente das condições de concorrência, é a máxima que serve de parâmetro para empreender-se. Cada uma desses elementos, acumulam-se em torno do sujeito e criam uma valoração, um índice, um potencial de capitalização, de geração de lucros, aquisição de bens e, no contexto atual, da acumulação de capital via financeirização.

O trabalho em sua versão fordista, focado na fábrica, no pacto de direitos entre empresas e empregados, que tinha como base as políticas de seguridade e em que a concorrência era praticada entre as empresas e não entre os trabalhadores, cede lugar a figura do homem econômico, que passa a funcionar como uma empresa. A subjetivação se torna um empreendimento individual, ela se desloca, cada vez mais, do contexto social, no sentido da aprendizagem coletiva e colaborativa e rompe com

práticas culturais ancestrais. “Se nós todos nós, sem distinção, somos constituídos por “capital humano”, é porque nós todos, sem distinção constituímos componentes, “entradas” e “saídas” tecnossemióticas” (LAZZARATO, 2017, p. 177). É uma exigência do neoliberalismo o abandono desses elementos subjetivos que não entram no cálculo produtivo da empresa si. O consumo torna-se a baliza para medir o sucesso do empreendimento; e o endividamento o flagelo que assombra a “vida vazia” dos que vivem em função de consumir-se, cada vez mais. Ainda segundo Lazzarato (2017, p. 151):

Assim, a axiomática pós-fordista não tem mais um modo de subjetivação e de sujeição adequados, pois, por um lado, o capitalismo financeiro enfraquece a representação política e a representação social e, por outro, ele enfraquece simultaneamente os sujeitos de direitos, os sujeitos políticos e os sujeitos sociais do fordismo, ao substituí-los pelo empreendedor de si, pelo capital humano e pelo hiperconsumidor – figuras que, animadas pelas concorrência de todos contra todos, exprimem-se por um individualismo exacerbado e por um darwinismo social, no qual cada um só conta consigo próprio.

Esse “homem econômico” não tem uma fixidez nas práticas de trabalho. “[...] o trabalho fazia parte de pleno direito da análise econômica, mas a análise econômica clássica, tal como havia sido conduzida, não era capaz de tornar a si esse elemento, o trabalho (FOUCAULT, 2008b, p. 312). Ele não necessariamente tem uma profissão ou um aparato material a partir do qual se dispõe a gerar capital. Suas práticas cotidianas, suas formas de enxergar e lidar com a realidade e a capacidade de se transformarem função das constantes mudanças mobilizam o empreendedor de si na utilização das competências, que já possui e que deverá aprimorar ao fazê-lo, para a resolução de problemas. Cada uma dessas ações é capitalizada e inserida numa economia de saberes a partir da qual o sujeito se reorganiza múltiplas vezes para dar conta de gerar capital permanentemente. Nas palavras de Lazzarato (2017, p. 139),

Deleuze e Guattari definem esse funcionamento do capital como uma axiomática não mais científica, mas social. A axiomática é uma máquina social de controle e de captura [...] a governamentalidade e seus dispositivos estão estritamente subordinados a ele. As modalidades de governo (‘governar o menos possível’ ou governar tudo) não dependem de uma lógica ou de um debate interno ao liberalismo, mas da axiomática da propriedade. É a principal lição que nós devemos tomar da conjuntura atual.

O espaço em que se desenvolvem as práticas sociais passa a ser animado pela concorrência. Ela se estende muito além do comércio e dos processos de compra e vida. Ela é multiplicada e serve como parâmetro para os diferentes contextos da existência do sujeito. A família, a escola, o trabalho, a sexualidade, cada um destes dispositivos passa a colocar a concorrência como vetor de subjetivação. Uma vez que esse vetor atravessa todas as populações, elas assumem, em conjunto, a figura de uma sociedade civil. Segundo Foucault [...], a sociedade civil é o conjunto concreto no interior do qual é preciso recolocar esses pontos ideais que são os homens econômicos, para poder administrá-los convenientemente” (FOUCAULT, 2008, p. 403).

Ela diz respeito, nesse sentido, ao “[...] correlativo de uma tecnologia de governo cuja medida racional deve indexar-se juridicamente a uma economia entendida como processo de produção e de troca” (FOUCAULT, 2008b p. 402). Posicionar a noção de sociedade civil como operadora da governamentalidade neoliberal, implica pensar que “O homo oeconomicus é, digamos, o ponto abstrato, ideal e puramente econômico que povoa a realidade densa, plena e complexa da sociedade civil” (FOUCAULT, 2008b p. 402).

As práticas de governamentalidade funcionam, na perspectiva que assumo neste capítulo, como um instrumento analítico para descrever o livro didático como dispositivo de espacialização a partir dos saberes geográficos que o constituem. Desse ponto de vista, as relações de poder, que tornam possível uma política nacional de livros didáticos, acionam uma rede de saberes que, operando a partir de práticas discursivas e não-discursivas, posiciona-a taticamente em técnicas governamentais contemporâneas.

3.3 O livro didático de Geografia e o “governo das espacialidades”

A sobreposição e atuação conjunta dessas tecnologias políticas no livro didático possibilitam uma otimização das estratégias de subjetivação a partir da lógica da governamentalidade. Nesse sentido, ele age sobre os sujeitos, individualmente, (alunos, professores e a comunidade escolar de maneira geral) em suas diferentes

configurações populacionais (educação infantil, ensino fundamental, Ensino Médio, educação de jovens e adultos, etc.) e ambiental, na bidimensionalidade da página do livro, uma espacialidade de aprendizagem, ao mesmo tempo em que se territorializa nacionalmente para todas as escolas, buscando atingir uma quantidade cada vez maior de sujeitos. Considerando o posicionamento estratégico do livro didático de Geografia como dispositivo de espacialização em atuação na educação pública brasileira e entendendo que ele atua em consonância com uma lógica dominante de subjetivação espacial, considero imprescindível descrevê-lo em suas articulações com diferentes lógicas de governo.

Para operar com a perspectiva do livro como dispositivo de espacialização, possibilitado pela articulação de práticas discursivas e não-discursivas que o constituem, entendo ser necessário, desenhá-lo a partir das nuances que o posicionam como um campo estratégico nas relações de poder. Estratégico em função dos mecanismos que usa, das formas e do papel que assume na escolarização e da especificidade do seu posicionamento nas políticas de Estado para a educação escolar no Brasil. O livro didático enseja, nesse sentido, uma série de subjetivações a partir dos textos, imagens, lugares, legendas e ideias que povoam suas páginas e se digladiam na articulação de saberes ali proposta.

Descrevo as movimentações políticas no que chamo de “campo de saberes sobre o livro didático” no Brasil. Tal movimento analítico diz respeito a problematização do campo de forças que se constituiu em torno do livro didático (que posicione nessa investigação como dispositivo de saber voltado à espacialização dos sujeitos escolares e que ambiental, na Contemporaneidade, a política de Estado que envolve a seleção, compra e distribuição de livros didáticos nas escolas brasileiras. Exercendo uma função enunciativa, o PNLD territorializa-se na política educacional brasileira a partir da incitação, produção e ambientação de saberes, mediados por um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas. Elas se articulam e se influenciam mutuamente, mas atuam por mecanismos específicos na mecânica das relações de poder que as constituem.

As práticas discursivas dizem respeito, do ponto de vista que assumo, a discursividade jurídico-legal que, desde a década de 1930, incita a produção de livros didáticos no Brasil. Uma complexa rede de leis, regras, normas e princípios que delimitou, ao longo de diferentes contextos espaço-temporais, um campo enunciativo

de saberes geográficos. Decretos, portarias, resoluções, editais, fichas, pareceres, resenhas de avaliação e guias para escolha dos livros pelos professores são algumas das regiões enunciativas que reverberam a partir dessa discursividade jurídico-legal que envolve a governamentalidade.

Normatização, parametrização, avaliação e categorização funcional como procedimentos que ambientam a política de livros. A lei, enquanto saber jurídico do Estado a serviço do mercado, cria uma série de “vácuos” para a produção de discursividades que potencializam a governamentalidade. A definição de certos limiares para os saberes, ou seja, territórios possíveis para determinadas práticas, personificados a partir do livro didático, permitiram a territorialização de um programa. Uma agenda, um marco de referência, uma região enunciativa para a produção de discursividade, a mediação de relações de poder e, obviamente, a operacionalização dos processos de subjetivação em curso desde o início do século XX.

Tais discursos são ativados, ao mesmo tempo em que se alimentam de uma série de práticas não-discursivas, que, juntamente com as instituições, dizem respeito a outra faceta da problematização do PNLDEM como uma região enunciativa. Essa região se materializa no aparato burocrático do Ministério da Educação – MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que opera o esquadramento avaliativo, realizado pelas Universidades públicas, tanto a partir da avaliação, revisão ou autoria dos livros, quanto da problematização do campo de pesquisas sobre o livro didático. Envolve também a faceta mercadológica, personificada nos grupos editoriais, nas editoras e na maquinaria que envolve a produção de livros e, conseqüentemente, a mobilização de capital¹⁸ pelo mercado.

Sobre o mercado, Lazzarato (2017, p.101) afirma que [...] parece antes um princípio político, uma medida e um modelo que impõe uma conformação dos homens da sociedade e do Estado [...] às leis da economia. Esse imbrincado campo de forças articula-se com uma lógica neoliberal de governo. Posicionei, estrategicamente, as ferramentas investigativas em torno da governamentalidade para construir um

¹⁸ Entre 2008 e 2018 o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio gastou R\$ 3.515.725.526,95 (três bilhões, quinhentos e quinze milhões, setecentos e vinte e cinco mil, quinhentos e vinte e seis reais e noventa e cinco centavos) com a aquisição de livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, História, Química, Física e Geografia. Fonte: http://www.labtime.ufg.br/modulos/materiais-didaticos/conteudoPnld/links/1_sobre_pnld/DADOS_ESTADISTICOS/DADOS_ENTREGA_DE_MATERIAIS_E_APLICADO_NO_PNLDDADOS_ENTREGA_MATERIAIS_PNLDD_1996_A_2016.pdf

panorama de inteligibilidade da atuação do referido programa de Estado nos processos de subjetivação mediados pelo livro didático para o sujeito na Contemporaneidade.

Entendendo o Estado como uma prática, uma maneira específica de agir sobre as condutas e de governar, é possível compreendê-lo na sua positividade e, para além da centralidade e, por vezes, pelo aspecto transcendental a partir do qual é comumente assentado nas pesquisas sobre políticas educacionais. Nas palavras de Foucault, “O Estado não pode ser dissociado do conjunto das práticas que fizeram efetivamente que ele se tornasse uma maneira de governar, uma maneira de agir, uma maneira também de se relacionar com o governo” (2008a, p. 369). No traçado analítico das práticas organizadas em torno do Estado governamentalizado no Brasil, especialmente a partir da década de 1930, é possível pontuar a confluência de práticas discursivas e não-discursivas na ambientação de um campo de saberes em torno do livro didático.

A presença dos livros didáticos nas práticas de educação escolar no Brasil tem seus primeiros eventos no século XIX. A partir de então, foi crescente a preocupação do Estado com os saberes difundidos nesses livros, o que levou ao estabelecimento de mecanismos voltados a abordagens dos conteúdos nesses manuais para os objetivos colocados para educação escolar pelas políticas de Estado¹⁹. Os livros refletiam, nesse sentido, o papel da Geografia Escolar em diferentes contextos políticos, sociais, econômicos e culturais. Sendo fundamental compreender sua configuração histórica para fundamentar seu papel, sua presença e demarcar seu campo de atuação, assim como, refletir sobre suas potencialidades e apontar suas limitações.

Entre as práticas que mobilizam os saberes geográficos, as produções científicas alinham-se à Modernidade na perspectiva de apresentar uma imagem do mundo. Não qualquer representação, mas um conjunto de pontos de vista destinados a conciliar as relações entre o homem, sujeito, objeto de conhecimento e a natureza, enquanto substrato material e simbólico sob o qual o homem produz sua existência. Com base nessa dualidade, a Geografia assume a função de renovar, de tempos em

¹⁹ Instituto Nacional do Livro (1929); Comissão Nacional do Livro Didático (1938); Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático; Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (1971); Fundação Nacional do Material Escolar (1978); Fundação de Assistência ao Estudante (1983); Programa Nacional do Livro Didático (1985).

tempos, esse ponto de vista espacial dos sujeitos. Nas palavras de Gomes (2007, p. 70):

Questões fundamentais surgem a propósito da relação eventual entre o homem, ser único enquanto espécie e múltiplo enquanto cultura, e suas relações com a diversidade de condições dadas pela natureza [...] em resumo, a geografia procura desde então uma lógica na ordem natural e suas possíveis relações com a dinâmica da organização social.

O entendimento da Modernidade como “[...] um modo de civilização característico, que se opõe ao modo da tradição, ou seja, a todas as outras culturas anteriores ou tradicionais” (GOMES: 2007, p. 51) implica um primado do “novo” nas diferentes práticas sociais e em contextos institucionais. O estabelecimento das verdades da abordagem mais atual projeta, necessariamente, uma negação dos elementos teóricos tradicionais. Gomes (2007) percorre alguns discursos científicos, que são posicionados como referenciais epistemológicos da Geografia, apontando como ora a Natureza, ora o Homem polariza a produção dos saberes geográficos, especialmente, a partir do final do século XVIII. É possível traçar uma linha de produção de sentido para a ciência geográfica na atualização de uma perspectiva sempre binária de perceber o espaço.

É marcante na produção do saber geográfico a contestação da validade das análises a partir de argumentos que incidem sobre o caráter tradicional das abordagens científicas. Há uma tendência na multiplicação intencional das rupturas, justificada na implementação de métodos inovadores e que alcancem uma compreensão totalizante do objeto de pesquisa. Diante disso, Gomes aponta que “três elementos fundamentais são recorrentes no discurso que apresenta o fato moderno: o caráter de ruptura, a imposição do novo e a pretensão de alcançar a totalidade” (2007, p. 48).

A diversidade de correntes teóricas, abordagens metodológicas e o alto nível de especialização são algumas marcas epistemológicas da ciência geográfica. Na busca de apresentar uma imagem cada vez mais “renovada” do mundo moderno, as práticas de saber geográfico se espalharam por outros espaços de produção de conhecimento, se fizeram políticas, econômicas, sociais, biológicas, geológicas, ambientais, culturais, jurídicas, arquitetônicas e escolares. Nessa diversidade de

contextos, a realidade se torna apreensível a partir de diferentes perspectivas geográficas. Nas palavras de Gomes (2007, p. 192):

[...] nos parece que na multiplicidade de pontos de vista que se apresentam à análise crítica, as possibilidades de fazer emergir o novo de um mesmo objeto são, por definição, inesgotáveis. Tudo depende, pois, do percurso intelectual ao qual submetemos a leitura e do resgate de certos temas, uns mais, outros menos, lembrados ou valorizados.

O livro didático apresenta-se como um lugar de aglutinação de saberes geográficos, sendo objeto multiplicador de diferentes sentidos espaciais para os sujeitos. Mas também é uma peça da maquinaria delineada nas relações de poder que incidem nas políticas de Estado e, conseqüentemente, nas verdades que circulam nesses manuais didáticos. Nas palavras de Tonini (2002, p. 115):

A hierarquia territorial é um dos objetivos centrais da racionalidade moderna, pretendendo dividir o mundo em territórios superiores e inferiores – os civilizados versus os selvagens. Nesse sentido, os discursos nos livros didáticos de Geografia produzem regimes de verdades particulares, interessados em bipartir o mundo, a partir das diferenças entre as identidades.

A autora supracitada, referenciada pelos estudos culturais e por ferramentas conceituais dos estudos foucaultianos, problematiza como os saberes presentes nos livros didáticos de Geografia mobilizam estratégias voltadas para a construção de identidades. Indica que os saberes geográficos, presentes nos livros, estão voltados para construção de uma “política de localização” (TONINI, 2002, p. 31), que subjetiva significados espaciais a partir da mobilização das temáticas de gênero, geração e etnia. É nessa perspectiva que proponho a problematização do livro didático de Geografia como tecnologia de governo. Considerando a possibilidade de refletir como os saberes mobilizados nesses manuais e as práticas correlatas atuam por estratégias disciplinares e de biopoder.

É possível enxergar toda uma sorte de práticas sociais voltadas para subjetivação do discurso sobre o espaço geográfico pelos sujeitos a partir da Modernidade. Assumo que, entre essas práticas, os livros didáticos constituem e difundem uma série de enunciados em torno do tema do ensino do espaço geográfico. O tema é acionado tanto a partir de práticas pedagógicas realizadas pelos

professores, nas diferentes etapas da escolarização, configurando o ensino da Geografia como uma política de Estado, quanto numa série de outras práticas discursivas, tais quais: a literatura, os saberes jurídicos, as legislações educacionais, os programas de formação (inicial e continuada) de professores e uma ampla rede de produção acadêmica, etc. Articula, nessa perspectiva, um conjunto de formações discursivas e não-discursivas em torno do tema do espaço, ou poderíamos dizer de uma espacialidade, a geográfica, filha da Modernidade e consolidada no binarismo que a atravessa enquanto ciência, disciplina escolar e estratégia de Estado: o Homem e a Natureza.

Nesse sentido, a investigação sobre a territorialização de determinados saberes no livro didático possibilita dissecar algumas funções consonantes com as práticas de governamentalidade e as relações de poder que influenciam o livro didático em diferentes períodos históricos. Como a lógica de governo neoliberal tem atuado na produção de espacialidades, sintetizada no livro didático enquanto dispositivos de saber e campo estratégico nas relações de poder? A resposta a essa questão, nesse sentido, desenvolve-se a partir da descrição de um conjunto de enunciados localizados nas legislações que incidiram sobre o livro didático entre 1937 e 2018. Sigo as pistas dos enunciados jurídicos para problematizar esse conjunto de leis a partir do papel estratégico que exercem no governo neoliberal. “As leis e as regras não têm apenas a sociedade e a população como objeto, mas também são editadas até mesmo contra a sociedade, contra a população” (LAZZARATO, 2017, p. 105).

Na medida em que ambienta, no esquadramento produzido pelas leis, decretos, portarias e resoluções, um poderoso mecanismo de subjetivação que incide sobre o sujeito e sobre as populações, a análise das legislações possibilita compreender a articulação da política de livros com as práticas de governo atualmente em operação.

A problematização das táticas jurídicas que incidem sobre a política de livros didáticos no Brasil permite perseguir os rastros dessas enunciações nos saberes geográficos que constituem esses materiais. Uma vez que esses saberes operam diferentes processos de espacialização, que atribuem significados visuais e textuais aos sujeitos e as populações, e que marca os corpos com uma geografia exótica à realidade em que vivem, parece-me instigante que a resposta da terceira questão

problematize as relações desses saberes geográficos com a rede de práticas que os alimentam. Partindo desse ponto de vista, no avesso da política de livros, é possível discutir as funções que os saberes que circulam nos livros didáticos do Ensino Médio podem assumir nos processos de espacialização em curso na Contemporaneidade.

4. O PNLD ENQUANTO REGIÃO ENUNCIATIVA DE SABERES GEOGRÁFICOS

O capitalismo é sempre singular. Há um capitalismo americano, um capitalismo alemão, um capitalismo francês, um capitalismo chinês, etc. Eles se diferenciam pelas institucionais que o modo de produção do capital assume [...] É através da instituição e da mudança institucional que o capitalismo se reestrutura, modifica-se e consegue superar as crises que parecem 'catastróficas' e 'definitivas' [...] O institucional e o jurídico são constitutivos do capitalismo (LAZZARATO, 2017, p.126).

As análises foucaultianas sobre a constituição dos saberes disciplinares e o jogo de relações de poder que incide sobre tais saberes possibilitaram discutir o papel dos saberes disciplinares (escolar, militar, fabril, científico, etc.) na normatização dos comportamentos e na formatação das subjetividades. A produção do sujeito moderno prescinde, nessa perspectiva, das práticas de saber que fomentam a configuração de uma espacialidade binária, característica marcante das práticas geográficas de saber nos diferentes contextos discursivos em que são acionadas.

Os discursos que remetem a práticas escolares enunciam determinadas formas de ensinar e aprender Geografia diferenciadas ao longo da história, mas articuladas nesses binarismos e imersas nas relações de poder e saber que funcionam num determinado contexto temporal. Essa discursividade incide nos livros didáticos, a partir da implementação de uma série de políticas públicas que incidem sobre o seu formato e a sua função, funciona como uma estratégia de governo.

[...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação se exclui [...] que singular existência é essa que vem à tona no que se diz e de nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Seria possível, considerar, que “[...] os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto [...]”. É necessário isolar, nesse sentido, o “[...] espaço onde os objetos se perfilam e se transformam” (FOUCAULT, 2008, p. 36). Foi preciso demarcar em que superfícies primeiras ele emergiu, as práticas sociais de saber, de poder e que o

sujeito realiza sobre si que ativam o objeto e o torna possível e passível de discursividade. Produzir uma descrição das instituições, relações, saberes, contextos e outras variáveis que imprimem contornos correlatos ao livro didático.

É certo que ele já assumiu diferentes papéis no contexto das práticas de ensino desenvolvidas no Ensino Médio brasileiro. As múltiplas práticas executadas a partir deles e as que incidiram na sua constituição se misturam na Contemporaneidade. Se organizaram em torno de uma cadeia criadora de sentido para o saber geográfico que circula neles. Poderia cair na tentação de recorrer ao imobilismo e afirmar que os livros permanecem iguais aos de outrora, e que se modificam apenas as lógicas de poder que incide sobre o seu formato, conteúdo e objetivo. Essa tentação, porém, esbarra na forma de ação dos materiais didáticos no trato dos saberes geográficos que o constituem e na complexa teia que o mantem em movimento.

A própria noção de autoria, que até muito recentemente aparecia marcada nas obras didáticas, deu lugar a obras que são produtos de “projetos de ensino”. Sem entrar no mérito de tais projetos e a sua evidente função no interior de um viés de educação neoliberal, esse dado reflete outras práticas de saber em curso nos livros contemporâneos. As coleções didáticas selecionadas pelo PNLD apresentam uma estrutura multilinguística na apresentação das temáticas geográficas. As fontes para os saberes que circulam nesses manuais se descentralizaram e, assumindo o formato de aglutinador de perspectivas geográficas sobre o espaço, tornou-se um arremedo tosco de um instrumento de conexão de informações.

Com isto, é preciso questionar as condições de possibilidade ou as relações discursivas que contribuiriam para a emergência do livro didático que, em torno de um discurso sobre o ensino de Geografia e mediados por diferentes práticas, enuncia o espaço geográfico a partir dos elementos que o caracterizam enquanto produto da Modernidade. Seria preciso pensar, por exemplo, o papel exercido pelo Estado, pelas instituições educativas, pela ciência e um outro conjunto de formações discursivas na constituição de diferentes saberes geográficos que enunciam diferentes espacialidades.

O livro didático é uma das formas pelas quais o enunciado de espacialidade é mobilizado. O conjunto de práticas que incidiram sobre a sua constituição e os diferentes procedimentos que o possibilitaram, enquanto tecnologia política, tem produzido uma inserção, cada vez maior, da sua presença nas escolas brasileiras. É

importante destacar que a reflexão sobre a trama política tecida em torno dos livros escolares no Brasil na Contemporaneidade permite localizar o lugar de diferentes agentes sociais, que emanam de diferentes contextos institucionais e influenciam na configuração desses dispositivos. “Assim sendo, permitem verificar a ocorrência de suas continuidades, seus deslocamentos, suas rupturas de perspectivas teóricas” (TONINI, 2004, p. 1).

Essa discussão ganha relevância, quando imagino que, em todas as partes do mundo, milhões de estudantes, todos os dias entram em sala de aula com livros didáticos, desde a institucionalização da escola, pelo menos há alguns séculos. Mesmo diante de tempos e espaços escolares tão diferenciados e distantes, a força deste artefato sobrevive a políticas dispare, culturas diferentes e espaços virtuais (TONINI, 2004). O livro escolar ainda funciona como um dos refinados instrumentos curriculares para a maquinaria da escola, desde a Modernidade. Foi por intermédio dessa invenção, tão arraigada na própria história das instituições escolares, que a escola se organizou e atuou, inventando novas formas de vida que romperam com os sentidos e usos do espaço e tempo.

Nessa perspectiva, o livro didático é um dos recursos de aprendizagem mais utilizado na cultura escolar, sua valorização sempre foi posta em relevo desde a escola tradicional até a contemporânea, seja como texto usado em sala de aula ou consulta pelos professores, de uma forma ou outra esteve presente nas práticas escolares, especialmente a partir da Modernidade. Esta consolidação vem desde quando era apenas um material manuscrito até o livro impresso da atualidade, mesmo atravessado por todas as mudanças metodológicas das práticas pedagógicas vivenciadas na escola (CHARTIER, 2002). Entendendo o livro didático como um dos principais referenciais para circulação de enunciados espaciais no contexto escolar, cabe destacar as indicações de Foucault (2008, p. 103), segundo o qual,

o referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de estabelecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade.

Caberia então realizar uma descrição dos enunciados que constituem as diferentes discursividades sobre o tema, tendo em vista definir as condições nas quais

se realizou a função enunciativa que deu a uma série de signos “[...] uma existência e uma existência específica” (FOUCAULT, 2008, p. 123). É possível, dessa forma, afirmar que a dimensão do enunciado, sua amplitude, seu alcance, sua capacidade de repetição delinea-se no saber sistematizado em torno de uma formação discursiva e da capacidade correspondente de multiplicação discursiva que carrega. Foucault (2008) fornece uma dimensão de reversibilidade da descrição dos enunciados, ela tanto poderia partir das formações em si (que embora pareça, em primeira mão, um certo a priori, se justifica nos procedimentos de análise que visam em si desconstruir, quem sabe, a própria noção de formação, tradicionalmente, atribuída aqueles conjuntos de saberes), quanto da descrição da convergência de enunciações em torno de um tema ou de diferentes temas correlativos a um discurso.

Não se trata de mera tautologia, uma vez que o caminho trilhado para análise certamente implicará em descrições diferenciadas dos enunciados, porém que possibilitem entender como eles são mobilizados por práticas discursivas as mais diversas. Nas palavras de Foucault, uma prática discursiva pode ser entendida como: “[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma determinada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008, p. 133).

É preciso abandonar essas sínteses fabricadas, esses agrupamentos que são aceitos antes de qualquer exame, essas ligações cuja validade é admitida de saída; rejeitar as formas e forças obscuras pelas quais se tem o hábito de ligar entre si os pensamentos dos homens e seus discursos; aceitar ter relação apenas, em primeira instância, com uma população de acontecimentos dispersos (FOUCAULT, 2008, p. 91).

Para realizar essa movimentação analítica, problematizei neste capítulo a trama jurídico-legal que me permitiu posicionar a política de livros didáticos no Brasil no exercício de uma função enunciativa. Modulando a composição do livro didático em diferentes contextos espaço-temporais e fazendo uso de diferentes tecnologias políticas para concretizar seus objetivos, a governamentalidade neoliberal posicionou o livro didático num ponto estratégico da política educacional. De um lado, ele individualiza a relação do sujeito com os saberes e, logo, disciplina determinadas formas de subjetivação, perspectivas de mundo, posicionamentos políticos; de outro,

ele torna o sujeito parte de uma tecnologia populacional, ou seja, que age coletivamente, numa diversidade de populações que se espacializam na Escola brasileira. É a legislação, na perspectiva que assumo nesse capítulo, que faz as costuras dessas estratégias, é ela que, incide tanto na composição do livro em si, quanto na sua articulação macro com currículos, programas e as políticas públicas em educação de maneira geral.

Na medida em que posiciono o discurso jurídico-legal no exercício de sua função enunciativa, produzo uma captura de algumas dessas enunciações, problematizando suas condições de possibilidade a partir das tecnologias políticas em operação em diferentes contextos espaço-temporais. Essa reflexão histórica permite marcar as peculiaridades da política contemporânea dos livros didáticos em sua articulação com a teia de práticas discursivas e não-discursivas que a tornou não apenas possível, como imprescindível na governamentalidade de Estado contemporânea. Os editais destinados à aquisição de obras didáticas para o Ensino Médio fornecem uma singularidade ao modelo atual de incisão do Estado nos saberes que circulam nesses manuais. Eles atuam por ambientação de saberes, não só disciplinamento, nem apenas controle populacional, mas, antes de tudo, na regulação. Uma economia discursiva e não-discursiva que se materializa na equação definida pela avaliação pedagógica.

A discursividade gerada pelos “delírios avaliatórios” atua como um mecanismo de produção de verdade. O saber científico, levado a cabo pelas universidades na avaliação dos livros, atua dando legitimidade ao formato ambientado pelo PNLDEM a partir dos limiares fixados pelo edital. Foi a análise das discursividades geradas pela avaliação (fichas, pareceres e resenhas) que permitiu isolar suas incidências sobre o quadro visual das obras. Essa movimentação analítica permitiu descrever as múltiplas inserções na visibilidade dos livros didáticos destinados à etapa de escolarização em questão e posicionar o saber geográfico presente nesses manuais como dispositivo de subjetivação espacial.

4.1 A regulação jurídica da política de livros didáticos no Brasil

Assim, passo a conduzir essa reflexão a partir do discurso jurídico das legislações voltadas a, digamos, modulação dos saberes presentes nos livros didáticos a partir de uma política nacional destinada a tratar do tema. Essas formações discursivas representam uma estratégia recorrente para contrabalancear as políticas voltadas para o livro. Elas funcionam a partir dos comandos dados pelas tecnologias políticas em operação numa determinada lógica de governo e atrelada a um contexto espaço-temporal. Nesse sentido, procedi a leitura de uma série de documentos legais que, no exercício da função enunciativa, desenharam uma política nacional de livros e materiais didáticos. Formada por um sofisticado aparato de práticas discursivas e não-discursivas; a dita política torna-se um importante instrumento para compreender as práticas de governamentalidade a partir das quais foi moldada.

Considerando que o papel soberano da lei se exerce no cenário de uma economia das forças, de uma economia política, é não apenas possível, como imprescindível, compreender o papel dessa discursividade jurídico-legal no balanceamento das relações de poder que passam a ser centralizadas no livro didático. As regras que margeiam a constituição dessas diferentes formações discursivas e a função enunciativa exercida por elas podem ser entendidas na dinâmica das relações de poder que atua na constituição dos discursos, que seleciona enunciados, que rejeita temas a partir de um conjunto de positividades históricas, que constitui objetos e conceitos em torno de tais temas. Nas palavras de Foucault:

[...] essa forma de positividade (e as condições de exercício da função enunciativa) define um campo em que, eventualmente, podem ser desenvolvidas identidades formais, continuidades temáticas, translações de conceitos, jogos polêmicos. Assim, a positividade desempenha o papel do que se poderia chamar um a priori histórico [...] condição de realidade para enunciados (2008, p. 144).

Os documentos catalogados foram publicados entre 1937 e 2018, sendo objeto de diferentes lógicas de governo. Trata-se de leis, decretos, portarias e resoluções que funcionaram como pontos de enunciação na rede de práticas discursivas e não-discursivas que corporificam o papel do livro didático nas escolas brasileiras. Entendendo o papel soberano das leis no Estado governamentalizado em sua versão moderna, delineada a partir do início do século XX, passo a descrever, a partir da

análise desses documentos, como o discurso jurídico-legal operou na constituição do livro como dispositivo de saber. Segundo Foucault (2008, p. 177),

a análise arqueológica individualiza e descreve formações discursivas, isto é, deve compará-las, opô-las umas às outras na simultaneidade em que se apresentam, distingui-las das que não têm o mesmo calendário, relacioná-las no que podem ter de específico com as práticas não discursivas que as envolvem e lhes servem de elemento geral (FOUCAULT, 2008, p. 177).

A investigação permitiu delimitar três abordagens da política nacional de livros e materiais didáticos a partir das diretrizes dadas pelas legislações que trataram da temática. Tomando como referência as tecnologias políticas (disciplina, biopolítica e regulação) enunciadas na documentação legal analisada, foi possível delimitar três lógicas diferenciadas de atuação da discursividade jurídico-legal. A análise das formações discursivas voltou-se para essa raridade, tomou-a por objeto explícito, tentou determinar o sistema singular que a constitui e, ao mesmo tempo, produziu uma interpretação. Para Foucault,

Interpretar é uma maneira de reagir à pobreza enunciativa e de compensá-la pela multiplicação do sentido; uma maneira de falar a partir dela e apesar dela. Mas analisar uma formação discursiva é procurar a lei de sua pobreza, é medi-la e determinar-lhe a forma específica. É, pois, em um sentido, pesar o "valor" dos enunciados. Esse valor não é definido por sua verdade, não é avaliado pela presença de um conteúdo secreto; mas caracteriza o lugar deles, sua capacidade de circulação e de troca, sua possibilidade de transformação, não apenas na economia dos discursos, mas na administração, em geral, dos recursos raros (2008, p. 136).

Analisei os discursos jurídico-legais que tematizam o livro didático a partir da articulação de tecnologias políticas que organizaram as diferentes práticas de governamentalidade identificadas em função do recorte temporal de análise. A primeira dessas lógicas pôde ser verificada nas legislações publicadas entre 1937 e 1969. Uma leitura atenta e demorada desses discursos permitiu refletir como tais documentos enunciam uma ênfase aos procedimentos de disciplinarização dos saberes, uniformização dos formatos das obras, criação de um fundo de capital permanente para aquisição e distribuição de livros nas escolas e normatização das práticas de escrita.

Já a segunda lógica compreende a documentação jurídico-legal, publicada entre 1983 e 2002, marca a entrada da população como noção que passa a orientar

a dita política de livros. Desde a instituição da Fundação de Assistência ao Estudante em 1983, a ampliação do PNLD para os anos finais do Ensino Fundamental em 1998 até a inclusão do Ensino Médio em 2002, diferentes procedimentos visaram a multiplicação dos sujeitos e das populações abrangidas pelo programa.

Por fim, uma terceira lógica de funcionamento da política de livros didáticos se delinea entre 2003 e 2017. Ela é marca pela atuação dos dispositivos legais não apenas como disciplinamento dos sujeitos ou política populacional, mas como ambientadores e, nesse sentido, não apenas reguladores, mas produtores dos saberes que circulam nesses manuais. Ele não apenas aponta formatos corretos ou age sobre diferentes populações, a política em si passa a propor um “tipo” de livro. Um livro que se agarra a uma rede gigantesca de dispositivos legais, cada um agindo a partir de práticas discursivas e não discursivas que se sobrepõem na composição contemporânea do livro.

4.1.1 Sobre a espacialização da política de livros no Brasil

Em 1937, um documento jurídico-legal que cria o Instituto Nacional do Livro (BRASIL, 1937) marca uma preocupação sistemática em centralizar, nacionalizar, territorializar as políticas de livros didáticos. Embora o documento em questão não se remeta diretamente aos livros didáticos, sua incisão na política geral de livros do país inaugurou uma série de intervenções sobre a produção de livros que ocorreria nas décadas seguintes. Naquele contexto temporal, considerando as condições técnicas de produção, em quantidade e qualidade, e transporte dado o contexto das redes de circulação em operação no período, é sobre a espacialidade da biblioteca pública que a discursividade jurídica em questão ativará possibilidades de multiplicação desses espaços e, conseqüentemente, do seu raio de atuação. Além de funcionar como um espaço disciplinar para a produção de saberes, a biblioteca age como um dispositivo biopolítico, já que voltada para subjetivar determinados saberes, autoriza parte deles, não todos, mas os possíveis para as relações de poder naquele estrato histórico.

As competências atribuídas ao Instituto Nacional do Livro (BRASIL, 1937, Art. 2º, p. 1) estão enlodadas pelo nacional-populismo de uma governamentalidade

amparada de um lado sobre uma lógica de razão de Estado, marcada pelo seu protagonismo nas relações com o mercado e, de outro, pelo murmúrio incessante do neoliberalismo já em ativação, como crítica ao intervencionismo e apelo a reinserção das ideias liberais na lógica de governo em atuação no período. A espacialização do nacionalismo ocorre na referência a termos como “enciclopédia brasileira”; “dicionário da língua nacional”; “cultura nacional”; “território nacional”. Já o murmúrio de uma ambientação do mercado nas políticas de livros a partir de uma discursividade legal impetrada pelo Estado Brasileiro, se faz sentir na ideia de “facilitar a importação de livros estrangeiros” (BRASIL, 1937, Art. 2º, p. 1, it. “c”). Embora não descrevendo sob que termos se daria essa facilitação, ou mesmo o teor dos livros importados, o enunciado em questão permite situá-lo como um primeiro campo discursivo de inserção da lógica neoliberal no interior das políticas de Estado personificadas no discurso jurídico-legal.

O Decreto-Lei nº 1.006 (BRASIL, 1939) cria a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD, estabelecendo uma política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no Brasil. O documento assume, em seu art. 1º, a existência da liberdade de produção e importação de livros didáticos, o que mostra uma atenção do Estado quanto aos materiais utilizados nos processos de ensino. Já no Art. 2º, o decreto apresenta um significado para o livro didático. Nesse sentido a lei atua na fixação de sentidos através da categorização dos livros. Na medida em que indica “[...] são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe” (BRASIL, 1939, p. 1), a lei unifica a compreensão do livro didático em torno do uso de determinados materiais nas práticas pedagógicas dos professores.

Essa legislação, no entanto, marca outro traçado para a política nacional de livros didáticos. Uma vez que, no seu art. 3º (BRASIL, 1939), condiciona os livros à autorização prévia para utilização, a lei insere um filtro geral para os saberes das obras em escala nacional. É compreensível, no contexto do delineamento de um sistema nacional de educação, que o Brasil passava no período, a busca estratégica pelo controle das discursividades que circulariam na Escola. O espaço escolar tornou-se, na lógica de um Estado governamentalizado, instrumento de disciplinarização dos corpos, dos saberes, dos comportamentos, das condutas. Microterritorializando essas relações de poder para a materialidade do livro, ou seja, para os saberes e as práticas

que os constituem, é possível identificar uma ação direta de controle dos saberes que o constituem.

Para dar conta de disciplinar a produção e moldar o livro didático a partir do cumprimento desses critérios, o discurso jurídico em questão cria a Comissão Nacional do Livro Didático composta por 7 (sete) membros escolhidos pelo Presidente da República (BRASIL, 1939, Art. 9). Atribui funções relacionadas à operacionalização de uma política nacional de livros didáticos. Ela funciona, nesse sentido, não apenas como objeto de controle e censura do Estado, mas como uma potência para a produção de mais livros, sua popularização e difusão nas escolas brasileiras. Estabelece um primeiro procedimento de legitimação da política nacional de livros didáticos, uma vez que situa em agentes externos ao Estado, o papel de justificar os procedimentos de análise em operação. É evidente que os saberes que circulam nesses manuais são objeto de disputas e sintetizam a intersecção entre academia, Estado, editoras, autores, mercado, professores e alunos, o que não está claro, porém, é como os mecanismos jurídicos atuam no delineamento dessa política, no aparo das arestas entre as múltiplas subjetividades que povoam as páginas dos livros.

Outros vestígios da operação dessas práticas de saber jurídico-legais, foi identificado no decreto-lei nº. 59.355 de 04 de outubro de 1966 (BRASIL, 1966), que foi publicado logo após a deflagração da ditadura militar no Brasil. Reafirmando o tom centralizador das legislações anteriores, a normativa reorganiza o setor de livros didáticos e propõe a difusão e o barateamento como objetivos norteadores. Nessa direção, a criação da Comissão do Livro Técnico e Didático – COLTED tem por finalidade “[...] incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (BRASIL, 1966, Art. 1º, p. 1). Entre as atribuições da COLTED, que acumula, além das funções da extinta Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD (BRASIL, 1939; BRASIL, 1945), está a colaboração com instituições públicas e privadas que tenham objetivos “idênticos” (BRASIL, 1966, Art. 2º, p. 2).

Autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores, editores, gráficos, distribuidores e livreiros; e colaborar com outros órgãos públicos ou particulares de objetivos idênticos, equivalentes ou correlatos, em particular

com o Grupo Executivo da Indústria do Livro - GEIL (BRASIL, 1966, Art. 2º, p. 1-2).

O decreto em questão aprofunda as relações simbióticas entre o mercado livreiro da época, tanto interno quanto externo, e o Estado enquanto condutor da dita política pública. Esse elemento pode ser evidenciado nos artigos 8º e 9º do documento legal em questão. Eles esquadriham a emergência e os procedimentos de utilização dos recursos, o que aponta para realocação de recursos financeiros e a garantia de capital para uma política nacional de livros didáticos. A criação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE em 1969 inaugura um instrumento permanente de capitalização da educação pública. Ele representa não apenas um sintoma da virada, da reorientação política do livro didático, mas a entrada da população nas políticas do Estado governamentalizado. A popularização dos livros, nesse sentido, tem um papel marcado na discursividade jurídico-legal.

4.1.2 Sobre a popularização de uma política pública de livros didáticos

A criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 1969) é complementada pela portaria nº 35 de 11 de março de 1970 que trata do sistema de “coedição” de obras com a Embaixada dos Estados Unidos. Esta portaria marca a aquisição de livros pelo Estado, nesse sentido, reorganiza sua posição em relação as legislações anteriores, quando ele apenas regulava e sancionava a produção. O documento em questão justifica a parceria para coedição em função da necessidade de barateamento do livro e, conseqüentemente, da necessidade de ampliação da quantidade de livros disponíveis nas bibliotecas e escolas de todo o país. Tratava-se de um convênio com editoras, o que mostra a ligação, cada vez mais imbrincada, da política pública encabeçada pelo Estado com o mercado de livros mediado pelas editoras. Na medida em que ele passa a atuar a partir da “Comissão de Leitura e Aquisição” (BRASIL, 1970) do Instituto Nacional do Livro, o Estado torna-se “cliente” do mercado de livros. Ainda não se pontuava a distribuição gratuita de livros nas escolas, mas é um aceno a popularização da cultura do livro didático, para

os diferentes sujeitos que compõem as populações escolares, nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 1970).

Os Decretos nº 7.091 de 14 de abril e 88.295 de 10 de maio de 1983 (BRASIL, 1983 e 1983a) instituem uma política de assistência aos estudantes da educação básica. Essa política inclui diferentes materiais escolares, livros didáticos e alimentação em forma de merenda escolar. O instrumento legal em questão institui um Estatuto com o esquadramento das funções, atribuições e abrangência da Fundação de Assistência ao Estudante. O que é complementado pelo decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985, que cria o Programa Nacional do Livro Didático. Na perspectiva do documento legal em questão, a avaliação e a escolha dos livros deveria ser feita pelos professores (BRASIL, 1985, Art. 2º, p. 1). A condução do PNLD caberia a Fundação de Assistência ao Estudante – FAE em parceria com as secretarias estaduais de educação. Esse decreto marca uma flexibilização da política de livros frente ao controle centralizador. Embora a FAE seja um forte braço do Estado, sua política está voltada para o assistencialismo estudantil.

O decreto em questão (BRASIL, 1985) estabelece, ainda, a perspectiva de ampliação da provisão de livros didáticos para outras etapas da escolarização. Nesse contexto, a institucionalização de uma prática corrente de compra de materiais escolares pode ser lida como um dos indícios da imbricação das políticas neoliberais, não mais apenas do ponto de vista do disciplinamento de saberes a partir do papel “soberano” que marcaram as legislações anteriores. A criação da FAE e a instituição do PNLD, como máquina permanente de produção, compra e distribuição de livros didáticos, evidencia a atuação do biopoder como articulador estratégico do livro didático, como dispositivo de espacialização voltado ao controle do sujeito e das populações escolares.

A portaria nº 9.542 de 10 de maio de 1995 (BRASIL, 1995) liga a política de distribuição de livros pelo governo federal com a qualificação da educação e melhoria dos processos de ensino. Diz respeito a um novo fôlego estabelecido para o PNLD e a consequente ampliação da participação de capital privado na política pública de livros didáticos. Agora, sob uma roupagem não apenas disciplinadora, mas baseada numa relação de compra com as editoras, a política amplia-se para a segunda fase do ensino fundamental, então 5ª a 8ª séries. Aprofundam-se os mecanismos de avaliação e consequente aquisição de materiais destinados a essa etapa da

escolarização. Ainda não havia um discurso de universalização dos livros nas escolas, a ideia era aumentar o contingencial desse material nas escolas brasileiras, inclusive a partir de um cálculo da quantidade de livros a ser distribuída, em função da região em que as escolas de encontram (BRASIL, 1995, ver Art. 2º).

A Resolução FNDE nº 21 de 25 de novembro de 1998 (BRASIL, 1998) é o primeiro documento jurídico-legal que surge no período após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, datada de 1996. Ele justifica sua importância em função do livro didático ser posicionado como um direito constitucional, em função de constituir material didático para utilização nas escolas, sendo sua provisão um dever do Estado com a educação. Representa uma ampliação da política de livros em relação ao disposto no Decreto nº 91.542, de 19/8/85 (BRASIL, 1985), que instituiu o PNLD na primeira fase do Ensino Fundamental. O inciso VII do Art. 208 da constituição federal indica que este “dever” deve ser cumprido mediante: “[...] atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988, p. 123-124).

O instrumento legal em questão (BRASIL, 1998) também marca a consolidação de procedimentos biopolíticos como organizadores da dita política de livros didáticos. A vinculação da participação no programa com a inserção da escola no Censo Escolar anual, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, é um elemento sintomático da reorientação da política de livros no sentido de abranger uma população maior de sujeitos, multiplicar as diferenças e planejar as ações do programa em função dessa configuração populacional.

4.1.3 Sobre a ambientação de saberes nos livros contemporâneos

A resolução nº 14 de 20 de maio de 2003 institucionaliza o processo de avaliação de livros didáticos nos seguintes termos: “Considerando, ainda, que a avaliação pedagógica consiste em uma atividade complexa, a qual exige profissionais altamente qualificados, com conhecimentos específicos por área” (BRASIL, 2003, p. 1). Esse documento legal passa a balizar a avaliação das obras por instituições ou

fundações públicas ou privadas de ensino superior e marca a entrada do Edital de convocação das obras como instrumento que potencializa e ambienta a concepção e produção de livros didáticos no Brasil.

O processo de avaliação pedagógica das obras didáticas será executado por intermédio de instrumento jurídico próprio, regulamentado pela legislação pertinente, e terá como objetivos específicos: a) zelar para que os livros não expressem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação e, ainda, não contenham erros graves nem induzam a erros relativos ao conteúdo de área. b) fornecer subsídios que orientem a escolha, pelos professores, de livros de qualidade, que atendam à proposta pedagógica e às peculiaridades de cada escola” (BRASIL, 2003, p. 1).

O PNLD fez da avaliação um campo para ambientação de saberes sobre o livro didático, uma vez que passou a moldar o livro em função das demandas de formação postas pelo Estado. Correlativamente, o FNDE reorganizou o processo de avaliação em função do controle não apenas sobre os livros, mas sobre a forma como são avaliados pelos especialistas de instituições públicas ou privadas de ensino. Esse período é marcado pela institucionalização da Universidade como instituição legitimadora da política pública de livros didáticos. Ao instituir a política nacional do livro didático, a Lei nº 10.753 de 30 de outubro de 2003 aponta que o livro é “[...] o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida” (BRASIL, 2003a, Art. 1º, p. 1).

O trecho acima evidencia uma territorialização cada vez mais estratégica do livro didático nas políticas de Estado para os materiais didáticos. A ideia de expandir o mercado brasileiro de livros, inclusive para o exterior, é um desdobramento da ampliação do mercado livreiro que aparece também como diretriz desta legislação (BRASIL, 2003a, Art. 1º, p. 1). O instrumento legal em questão também impõe uma conceituação ao livro que passa a ser compreendido como “[...] a publicação de textos escritos em fichas ou folhas, não periódica, grampeada, colada ou costurada, em volume cartonado, encadernado ou em brochura, em capas avulsas, em qualquer formato e acabamento” (Art. 2º, p. 1). Essa conceituação aponta para a ampliação da compreensão de livros didáticos, não apenas restritos aos formatos de “didático e de leitura” da legislação de 1939 (BRASIL, 1939) ou nos formatos “didático e técnico” da

lei de 1966 (BRASIL, 1966). Essa multiplicação garante de um lado a ampliação dos produtos vendáveis e, de outro, um raio de incidência maior em sujeitos e populações escolares.

Uma vez que a resolução CD do FNDE nº 60 de 20 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009) indica ampliação da noção de livros didáticos e multiplicação das tipologias abrangidas por esses materiais, ela, por um lado, consolida a inserção do programa nas diferentes etapas da escolarização: educação infantil, ensino fundamental e médio, educação especial, educação de jovens e adultos etc. e, por outro, articula uma série de mecanismos jurídico-legais preexistentes numa política voltada a enunciar saberes para constituir os livros. Os termos, a partir dos quais ocorrem essas enunciações, são destrinchados no decreto nº 7.084 de 27 de janeiro de 2010, que trata dos objetivos do programa de material didático. São, nesse sentido, objetivos do dito programa:

I - melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a consequente melhoria da qualidade da educação; II - garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas; III - democratização do acesso às fontes de informação e cultura; IV - fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e V - apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor (BRASIL, 2010, p. 1).

A generalidade dos objetivos evidencia a territorialização da política de livros didáticos no cenário da governamentalidade do Estado brasileiro na Contemporaneidade. Os enunciados de “melhoria”, “garantia”, “democratização”, “fomento” e “apoio” reverberam numa generalidade ambiental. Os sujeitos, as populações e os contextos são duplamente objetificados: primeiro pela política de Estado e depois pelo próprio livro. O documento em questão (BRASIL, 2010) posiciona a avaliação pedagógica como um dos componentes-chave para a concretização desses objetivos. As instituições de nível superior passam a atuar como legitimadoras dos saberes presentes nos livros didáticos. Essa legitimação, no entanto, está amarrada não apenas à rede de discursividade jurídico-legal que atravessa a produção do livro, mas a outro instrumento legal que sintetiza a simbiose da relação entre Estado e mercado na política nacional de livros didáticos: o edital de convocação de obras.

O edital apresenta um formato mais flexível em relação às leis, às resoluções e aos decretos que guiam a política de livros. Trata-se de um aglomerado de normas, princípios, objetivos, diretrizes, formatos, conteúdos e toda uma série de regramentos que, não apenas disciplinam ou controlam os saberes, mas ambientam sua produção. Descrevem os termos a partir dos quais os conteúdos, metodologias, conceitos e imagens das diferentes disciplinas que compõem o currículo poderão figurar nos livros que serão submetidos à avaliação.

Esse tipo documental orienta os procedimentos de avaliação dos livros didáticos que tem sido encabeçado por equipes de profissionais constituídas, em sua maioria, por professores das universidades públicas, estudantes de Doutorado e, em menor número, por professores das escolas públicas que atuam na Educação Básica. Na condução do processo de avaliação das obras, a universidade responsável (convidada ou selecionada via edital) elabora uma série de ferramentas avaliativas (fichas de avaliação, pareceres de aprovação e reprovação de obras, resenhas das obras aprovadas, etc.) voltadas para selecionar as propostas de ensino sintetizadas pelas coleções submetidas à avaliação.

Na medida em que o edital incide sobre os diferentes componentes curriculares, ele muda a forma com esses campos de saberes organizam as temáticas escolares nos livros didáticos. Considerando que grande parte do mercado editorial depende das compras realizadas pelo Estado via PNL D, as editoras submetem a escrita das obras às modelações desenhadas nos editais que regulam a avaliação e aquisição de livros. Entende-se por escrita, não apenas o papel dos autores no delineamento das temáticas. Trato a escrita como o processo de composição das obras a partir das diferentes linguagens que o constituem. Desde a disposição das imagens, até as instruções contidas no manual do professor.

Para analisar o papel dos editais na ambientação de saberes nos livros didáticos, realizarei duas movimentações analíticas tendo em vista otimizar a análise. A primeira objetiva materializar mecanismos específicos de subjetivação acionados na política contemporânea de livros didáticos encabeçada pelo Estado. Nesse sentido, a investigação esteve voltada para os editais de aquisição de obras para o Ensino Médio (edições 2012, 2015 e 2018²⁰) que agiram na ambientação de saberes

²⁰ Em sua versão organizada via editais públicos de convocação, o PNLDEM teve sua primeira edição para obras de Geografia em 2007, tendo em vista a aquisição de obras didáticas para o Ensino Médio em 2009. No entanto, os produtos gerados pela avaliação não puderam ser catalogados. Eles foram

geográficos, posicionando o livro didático de Geografia no que chamo de *dispositivo de espacialização*.

A segunda movimentação produz um recorte de análise na forma como os produtos da avaliação atuam na legitimação dessa espacialidade delineada no edital, especialmente no que diz respeito às visibilidades. Nesse sentido, foi feita a leitura das fichas de avaliação e dos pareceres de aprovação e reprovação de obras submetidas às edições 2012, 2015 e 2018 do PNLDEM, tendo em vista a análise das incisões sobre o quadro visual das obras.

A palavra edital deriva do Latim “EDICTUM”, tendo relação com ação de “proclamar”, “ordenar”, “dar forma”, “constituir”, etc. O prefixo “EX” que significa “de fora” mais “DICERE”, “dizer”. Dizer de fora, de um outro lugar que não é aquele que os que farão uso do dito estão. A noção de edital está amplamente amparada no discurso jurídico-legal. Está ligada às discursividades que podem, efetivamente serem ditas pelo Estado, considerando as prerrogativas postas pela organização jurídica de uma dada sociedade civil. É um instrumento legal que vem sendo cada vez mais utilizado na Contemporaneidade, especialmente para mediar as relações entre Estado e mercado. Cabe ao edital fixar os marcos legais, objetivos, modelo de funcionamento, atribuições das partes, resolução de conflitos, etc.

Os editais de convocação funcionam na criação de um meio. Uma espacialidade destinada à produção de discursos e visibilidades, a incitação de práticas de saber, a mediação de relações de poder, a produção de subjetividades. Essas enunciações agem formatando o livro em três níveis: a) no que se refere à compreensão do objeto em si e às diferentes conceituações que têm recebido temporalmente ao longo da existência da política de livros; b) na sua materialidade, tomando como referência as interferências nas especificações técnicas, na configuração linguística e no formato geral das obras; e c) na fixação de limites para as regiões enunciativas que organizam os saberes que são mediados por esse dispositivo, no caso da Geografia Escolar, de espacialização.

No que se refere a compreensão do objeto, a noção de livro é fragmentada a partir da noção de “coleção didática”. Não é mais um livro, mas uma coleção,

solicitados ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação via portal eletrônico da Lei de Acesso a Informação. Em resposta, as instituições afirmaram que não possuem em seu acervo os dados referentes a esta avaliação, motivo pelo qual, desenvolvi a investigação com o material das edições 2012, 2015 e 2018.

composta por seis volumes (três livros do aluno e três manuais do professor) e constituindo uma proposta pedagógica articulada, especificada entre o livro do aluno e o manual do professor. “Entende-se por coleção o conjunto organizado em volumes ordenados em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular do Ensino Médio, inscrita sob um único e mesmo título” (BRASIL, 2015, p. 1).

Entendido a partir da articulação temática no interior de cada um e entre os diferentes volumes, o livro didático contemporâneo fragmentou os conteúdos e as abordagens didáticas correspondentes e multiplicou-se enquanto produto comercializável. A fragmentação temática imposta pelo formato “livro-coleção” limita, por exemplo, o “avanço” em relação a temáticas presentes no livro do 3º ano, para alunos que estão nos anos iniciais, quanto o “retorno” a determinados temas e fenômenos para alunos que estão nos anos finais. O que aprofunda ainda mais a fragmentação e especialização do saber que marca as práticas geográficas de compreensão e análise da realidade e a efetivação da tecnologia disciplinar.

Limitado as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes (BRASIL, 2015), os livros didáticos, em formato de “volume único”, são uma minoria frente aos “livros-coleção”, que obviamente representam uma fatia maior de lucro dos grupos editoriais na venda ao Estado. Sob o argumento na facilitação no atendimento às demandas da escolarização pública, o edital amplia o papel do Estado na ambientação neoliberal da política de livros didáticos. Via de mão-dupla essa conceituação, uma vez que amplia as possibilidades de subjetivação via livro, ao mesmo tempo em que maximiza os lucros do mercado editorial e define os termos para participação de empresas nacionais e internacionais via consórcio com empresas brasileiras. Mais um ponto que evidencia a simbiose entre a política de livros no Brasil e o mercado livreiro.

Outra faceta desse mecanismo de objetificação é a inserção na modalidade digital de coleção didática. O edital de seleção de obras da edição do PNLDEM – 2015 (BRASIL, 2013) definiu duas tipologias para as obras didáticas que serão adquiridas pelo FNDE. “Tipo 1: Obra Multimídia composta de livros digitais e livros impressos. Tipo 2: Obra Impressa composta de livros impressos e PDF” (BRASIL, 2013, p. 1). Além de ampliar as possibilidades de alcance do discurso do livro didático, em função da fluidificação discursiva produzida pelas tipologias digitais, essa inserção também multiplica os produtos para aquisição: CD, DVD, plataformas digitais, etc.

Os editores deverão converter as obras selecionadas para MecDaisy. O livro digital MecDaisy consiste em uma solução tecnológica para a geração de livros em formato digital acessível que permite a reprodução audível utilizando gravação ou síntese de fala, a navegação pelo texto, a reprodução sincronizada dos trechos selecionados, a ampliação de caracteres e a conversão para o Braille. O livro digital acessível MecDaisy deverá ser apresentado em DVD, ser produzido exclusivamente para leitor MecDaisy, corresponder a obra impressa (BRASIL, 2013, p. 33).

No que se refere às incisões sobre a materialidade do livro, o edital define diretrizes para as coleções didáticas como um todo, sejam elas digitais ou impressas. As instruções descrevem especificações das capas, do miolo do livro, da organização dos volumes e das informações que devem constar e as que devem ser omitidas no processo de submissão (BRASIL, 2013, p. 15-17). O processo burocrático envolve a entrega de uma série de documentos de editores, editoras, sobre as obras e os autores. Eles têm relação com a obra inscrita, tendo em vista o aprofundamento do esquadramento das obras selecionadas pelo PNLDEM.

Os exemplares das obras deverão ser entregues em edição finalizada, com todos os textos, as imagens, a diagramação, as cores e os número de páginas definitivas, inclusive com acabamento e matéria prima definitiva (papel, grampo, cola etc.), e deverão guardar consonância com as especificações informadas no SIMAD por ocasião da pré-inscrição das obras, prevista no subitem 5.2. Todas as características do projeto gráfico e editorial da obra inscrita deverão ser mantidas caso a obra seja selecionada (BRASIL, 2009, p. 5).

A inscrição de obras implica a cessão de uma série de dados dos editores junto ao programa. Em sua versão contemporânea, os dados são armazenados e gerenciados pelo Sistema de Controle – Material Didático – SIMAD (BRASIL, 2009, it. 5.1, p. 3). Uma plataforma digital que coleta dados de toda a cadeia de sujeitos que alimenta a rede de saberes que constitui a política de livros didáticos. Sujeitos: professores, avaliadores, alunos, editores, autores, secretários de educação; instituições: editoras, universidades, escolas, empresas, MEC e FNDE; e discursos: livros, fichas, pareceres, resenhas, guias, relatórios, projetos de avaliação, etc. Cada um desses sujeitos, contextos institucionais e discursos em que estão inseridos passam a ser objeto de um mecanismo de segurança complexo, que atua na produção do livro didático. Esse é um importante nó para compreender a ambientação de saberes pelo PNDLEM via edital.

Comportam também instruções de formato, matéria-prima utilizada na produção, acabamento, configurações das mídias digitais e até a forma de embalagem de todo o material. Além disso, a fixação de um limite máximo e mínimo de páginas para as diferentes disciplinas do currículo (BRASIL, 2013, p. 3-4; BRASIL, 2015, p. 3) estabelece uma fronteira espacial para a abordagem das temáticas nas coleções. O não-cumprimento desses critérios implica em exclusão das obras do processo de seleção e compra dos livros didáticos, mesmo antes de ser realizada a avaliação pedagógica, numa etapa descrita como “triagem”. “Constituem etapas do processo de avaliação e seleção das obras didáticas a triagem, a pré-análise e a avaliação pedagógica” (BRASIL, 2009, p. 5). Trata-se da primeira incisão avaliativa do PNLD em relação às coleções didáticas inscritas.

A Triagem consiste na verificação dos atributos físicos, editoriais e documentais, sendo que as obras e a respectiva documentação deverão atender às exigências contidas no Anexo I, à conformidade dos documentos relacionados no Anexo XI e aos demais requisitos deste edital, sob pena de exclusão (BRASIL, 2015, p. 6, it 6.2.1).

As exigências previstas no “Anexo I” (BRASIL, 2015, p. 15-27), constituem um filtro para formatar as obras já no processo de triagem e pré-inscrição. Nas edições de 2012, 2015 e 2018, o referido anexo indicava, respectivamente, 61 (sessenta e um), 95 (noventa e cinco) e 81 (oitenta e um) códigos de exclusão. É evidente como essa complexa rede de exigências sobre o formato das obras, mesmo antes da realização da avaliação pedagógica, reforça a territorialização do edital na produção de livros didáticos, na ambientação de seus saberes, no estabelecimento do seu papel político. Inclusive porque cria, já nessa primeira etapa da avaliação, um índice de permissividade de erros, ou seja, um nível tolerável de equívocos a serem corrigidos num período exímio de tempo ante a exclusão sumária. “Verificada a existência de falhas pontuais nas obras apresentadas, o editor será notificado e terá o prazo de 5 (cinco) dias úteis para correção, limitado a 5% (cinco por cento) das páginas de cada volume e a 8 (oito) volumes por editor” (BRASIL, 2009, p. 5). Nesses termos, o programa obriga as obras a se adaptarem às correções realizadas nas avaliações anteriores que, por ventura, tenham excluído uma obra que está sendo novamente inscrita. “A pré-análise das obras será realizada com o objetivo de examinar a

conformidade dos documentos apresentados em relação às obras inscritas, respeitando-se os requisitos estipulados neste edital” (BRASIL, 2015, p. 7, it. 6.3.1).

A etapa seguinte diz respeito à avaliação pedagógica. É ela que fixa os limites para enunciação de saberes geográficos nos livros didáticos. O objetivo da avaliação pedagógica é incidir sobre os saberes. Ela se desenvolve na estreiteza das relações entre o Estado e a Universidade. Funciona como uma importante ferramenta de legitimação da política de livros didáticos. Aciona os enunciados de “qualificação”, “cientificidade”, “rigoriedade” e “conformidade” para justificar o mecanismo regulador do edital. É a partir também dessas prerrogativas que a avaliação pedagógica incidirá na conformação dos saberes presentes nesses manuais. Nesse sentido, foi imprescindível a fixação de uma série de critérios para os componentes curriculares, conforme descrito a seguir:

Considerando-se as características e as demandas do Ensino Médio foram definidos critérios que representam um padrão consensual mínimo de qualidade para as obras didáticas. Neste sentido, a avaliação das obras didáticas, inscritas no PNLD 2012, se fará por meio da articulação entre critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e critérios eliminatórios específicos para cada área e componente curricular (BRASIL, 2009, p. 19).

Os critérios eliminatórios gerais, ou seja, que se aplicam às coleções de todas as disciplinas incidem a partir dos seguintes eixos, no processo de avaliação: 1 - respeito às leis; 2 – coerência com os princípios democráticos; 3 – parametrização teórico-metodológica com as disciplinas acadêmicas; 4 – correção conceitual e atualização de informações; 5 – concatenação com a lógica de formação de professores; e 6 – aspecto gráfico-visual das obras. Cada um desses eixos esquadrinha, de maneira diferenciada, as práticas discursivas e não-discursivas que constituem os livros didáticos.

I - O respeito à legislação, às diretrizes e normas gerais da educação; II - a observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; III - a coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica; IV - a correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; V - a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor; e VI - a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico (BRASIL, 2010, Art. 19º, p. 5).

Cada um desses critérios foi replicado nos instrumentos de avaliação das coleções de todas as disciplinas objeto do edital. Uma vez que “A não observância de qualquer um desses critérios, detalhados a seguir, resultará em proposta incompatível com os objetivos estabelecidos para o Ensino Médio, o que justificará, ipso facto, sua exclusão do PNLD 2018” (BRASIL, 2015, p. 33). Esses critérios sobrepõem-se ao discurso temático presente nos livros, fazem com que a avaliação necessite se organizar de acordo com a parametrização produzida pelo discurso jurídico-legal em questão.

É nesse contexto que se insere o livro didático para o Ensino Médio, constituindo-se como mais uma ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo com vistas a assegurar tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento quanto a articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia nesta etapa da educação básica (BRASIL, 2009, p. 18).

Por outro lado, o estabelecimento de critérios específicos para diferentes componentes curriculares, produz um esquadramento temático dos saberes que circulam nos livros didáticos. É o discurso da ciência que serve como baliza para a organização dos saberes geográficos no interior dessa moldura das relações entre Estado e mercado materializada no edital. Na medida em que fixa no conhecimento científico a atribuição de validação dos “[...] conteúdos e conceitos geográficos aceitos pela comunidade científica e aplicados a todas as regiões do país, demonstrando conhecimento atualizado dos avanços teóricos e das pesquisas publicadas na área”, o instrumento legal não apenas restringe outras cosmologias espaciais, como reforça o cientificismo subjacente a governamentalidade de Estado inerente à política de livros. Além disso, deixa claro seu estratagema biopolítico ao condicionar a possibilidade de uso do material produzido, em TODAS as regiões do país. Produz uma planificação dos saberes, uma vez que coloca a importância de abordar as temáticas “[...] sem reducionismos, que podem ser fonte de erros ou podem induzi-los”. O erro, nesse sentido, ocorre quando: “[...] conceitos e conteúdo são apresentados de forma incompleta ou relacionados tão resumidamente que os processos envolvidos não possam ser corretamente compreendidos (BRASIL, 2009, p. 29).

A reafirmação do discurso científico como prerrogativa para a avaliação pedagógica de livros didáticos de Geografia do Ensino Médio ocorre ainda a partir das seguintes enunciações: a) da fixação das noções de “espaço geográfico”, claramente dicotomizado pelas variáveis “espaço físico” e “espaço humano; b) Centralização das noções de “Sociedade” e “Natureza” como elementos básicos da polarização moderna dos saberes geográficos brilhantemente abordada por Gomes (2007), já discutida no capítulo anterior, e reafirmada no trecho abaixo como mais um critério eliminatório de coleções de Geografia enquanto componente curricular do Ensino Médio:

[...] apresenta os conceitos plenamente a partir dos processos, dinâmicas e fenômenos, em suas relações espaço-temporais. Por isso, são considerados erros conceituais: - ideias incompletas ou errôneas e lacunas que não permitam a compreensão das relações entre Sociedade e Natureza; relações espaço-temporais que não possibilitem compreender a construção histórica do espaço geográfico; - ideias incompletas ou errôneas e lacunas que não permitam a compreensão da formação, desenvolvimento e ação dos elementos constituintes do espaço físico, suas formas e seus processos, ou do espaço humano, assim como os processos sociais, econômicos, políticos e culturais, suas formas e suas relações” (BRASIL, 2009, p. 29).

Essas prerrogativas são amarradas ao regime de visibilidade espacial delineado nas coleções didáticas. Três outros critérios eliminatórios deste componente curricular posicionam a linguagem visual como campo para a produção de saberes geográficos. Uma das incisões ocorre na linguagem cartográfica, tida como imprescindível a partir da seguinte redação: “[...] apresenta mapas, gráficos e tabelas utilizando a linguagem cartográfica, localizando corretamente a informação geográfica no espaço e no tempo e articulando diferentes escalas geográficas”. Além disso, em outro critério, cria uma correspondência direta entre imagem e saber geográfico, na medida em que demanda isenção de preconceito nos elementos imagéticos “[...] tais como fotos, mapas, tabelas, quadros ou outros tipos de ilustrações necessárias para a compreensão dos conteúdos geográficos” (BRASIL, 2009, p. 29).

Nesse sentido, a visibilidade espacial passa por um filtro analítico sobre as imagens, tendo em vista a identificação de qualquer espécie de preconceito “[...] de origem, condição econômico-social, étnica, gênero, religião, idade, orientação sexual ou outras formas de discriminação ou doutrinação religiosa, tanto nos textos como nas ilustrações” (BRASIL, 2009, p. 29). A mesma prerrogativa é colocada em relação as

imagens que remetam a propaganda de marcas, empresas ou instituições. Embora o documento faça uma ressalva para determinados casos em que a citação da empresa está contextualizada com o tema em discussão no livro didático (BRASIL, 2009, p. 29), não é estranho que, numa governamentalidade neoliberal, o Estado atue como difusor do consumo como prática natural das populações sobre seu governo. O trecho a seguir aponta as expectativas colocadas pelo edital para a Geografia enquanto componente curricular. Desse ponto de vista:

Para a Geografia, é importante localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, fundamentando-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. Essa fundamentação deve ter, 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, articulando-se os fenômenos considerando as dimensões local, regional, nacional e mundial. É importante, também, dominar as linguagens gráfica, cartográfica e iconográfica para reconhecer as referências e os conjuntos espaciais e compreender o mundo articulado ao lugar de vivência do aluno e ao seu cotidiano (BRASIL, 2009, p. 27).

A avaliação pedagógica não é produzida livremente e à revelia pelas universidades, ela se desenvolve nas fronteiras traçadas pelo arcabouço jurídico-legal das leis e pela ambientação desenhada no edital. É a partir dessa parametrização que os saberes geográficos são avaliados, aferidos, discutidos, descritos, categorizados, validados, autorizados e finalmente resenhados em um catálogo para escolha das obras pelos professores. Não é o princípio de exclusão que é protagonista na lógica de avaliação delineada no edital, mas a multiplicação discursiva produzida pelos diferentes produtos da avaliação.

Considero, nesse sentido, que o edital atua por ambientação, ou seja, ele cria um espaço, uma espacialidade para a multiplicação de práticas discursiva e não-discursiva. Na medida em que estabelece formatos específicos, ou seja, que fixa fronteiras para os saberes, define papéis, direitos e atribuições para as partes envolvidas e propõe um produto, o livro didático. O edital não apenas disciplina os saberes ou dá uma coerência populacional à política pública de livros didáticos, mas territorializa um dispositivo de saber. Que atua a partir de discursividades e

visibilidades espaciais e que atravessa cotidianamente a vida de diferentes sujeitos e populações escolares no Brasil.

A leitura demorada e monumental desse corpus analítico permitiu desenhar um mecanismo complexo, constituído por práticas discursivas e não-discursivas, que misturam o visível e o enunciável tendo em vista a subjetivação de determinados saberes. Saberes situados, integrantes e constitutivos de mecanismos políticos que envolvem uma complexa rede de relações que imbrica saber e poder na espacialização dos corpos, no posicionamento geográfico do sujeito. Nesse sentido, cabe questionar: Como a avaliação incide sobre o espaço visto, feito imagem, localizado nos mapas, quantificado nos gráficos, ironizado nas charges? Que reverberações a avaliação, enquanto prática legitimadora da política nacional de livros didáticos, produz nos saberes que circulam e constituem o livro didático de Geografia do Ensino Médio?

4.2 A avaliação como incisão na visibilidade do saber geográfico

O modelo de avaliação por “duplos-cegos” é uma ferramenta utilizada nas diferentes edições do PNLDEM para a condução da avaliação pedagógica de livros didáticos submetidos ao edital de convocação. “Para pautar o trabalho avaliativo, os avaliadores receberam uma Ficha de Avaliação com itens determinados, orientando as leituras das coleções e os elementos a serem observados durante esta leitura” (BRASIL, 2017, p. 10). Este instrumento avaliativo serve, nesse sentido, como um roteiro para realizar as análises e organizar os diferentes produtos avaliativos. Sua estrutura é replicada nas fichas consolidadas, nos pareceres e nas resenhas das obras aprovadas, conforme indica o edital de convocação do PNLDEM – 2015.

Atendendo ao princípio da avaliação duplo-cega, montaram-se duplas para avaliação de uma mesma coleção, e cada avaliador recebeu exemplares descaracterizados das obras (sem identificação de título, autoria e editora). Ao longo do processo, cada avaliador analisou duas coleções (impressas e/ou digitais, dependendo do caso). Os avaliadores só se reconheceram enquanto dupla por ocasião da reunião geral da equipe. Além disso, as duplas foram distintas para cada coleção. Cada avaliador elaborou um parecer individual sobre a coleção analisada, com base em uma ficha-padrão e, após a consolidação da análise feita pela dupla, um único parecer foi produzido,

como resultado do debate de ideias e posições acerca da coleção, seguido da elaboração da resenha (BRASIL, 2014, p. 10).

Além de corporizar a sistemática da avaliação, as questões que constituem a ficha de avaliação articulam procedimentos que incidem mais enfaticamente nos saberes das disciplinas escolares. Atuado por legitimação, a discursividade gerada por essa movimentação avaliativa inicial replicará as prerrogativas enunciadas no discurso jurídico-legal e aglutinadas no edital. Nesse sentido, a perspectiva de uma análise científica das coleções é reafirmada a partir dos elementos traçados para saber geográfico pela avaliação. Nos termos da própria ficha de avaliação:

O raciocínio geográfico forma-se a partir de um referencial teórico metodológico, assentado sobre os conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região e lugar, congregando dimensões de análise que abordam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais (BRASIL, 2017, p. 100).

É a partir desse rol de conceitos que a avaliação assume que devam ser tratadas as temáticas. É essa perspectiva que ela assume como padrão e é a partir delas que deverão ser concebidas as diferentes práticas espaciais inerentes ao livro didático de Geografia. Nesse sentido, a abordagem geográfica das coleções deve estar voltada para o estudo do espaço, da espacialidade do livro, tendo em vista o estabelecimento de relações com a realidade do estudante. A definição desse rol de conceitos e dimensões de análise faz com que as enunciações do edital reverberem tanto na produção dos livros, quanto nas práticas de avaliação. É a partir dessa dupla reverberação discursiva (das legislações e dos editais) que os procedimentos de avaliação criam uma correspondência com a lógica de reinvenção do capitalismo preconizada na sua versão neoliberal.

[...] o estudo espacial deve estar voltado para a identificação das variáveis básicas que permitam perceber a totalidade: localização, distância, semelhanças, diferenças, hierarquias, atividades e sistemas de relações, de maneira a articular formas, conteúdos, processos e funções, observando as articulações e contradições existentes entre essas dimensões da realidade (BRASIL, 2017, p. 100).

O “estado de crise”, o “governo pelo perigo” e a “economia de liberdade”, enquanto axiomas do neoliberalismo contemporâneo, impõem um redirecionamento

permanente das ações políticas, dos papéis atribuídos ao Estado e das práticas de subjetivação traçadas nas relações de poder. No que diz respeito à Escola, é a partir do currículo e do correspondente discursivo do livro didático que esses procedimentos de avaliação incidirão como lógica de reorganização da governamentalidade contemporânea.

Nesse sentido, as orientações gerais fornecem horizontes para a produção de uma diversidade de discursos pelos avaliadores. Elas definem elementos para a padronização do formato das fichas, organização dos exemplos e tipologia da redação. Coleção e avaliador são indicados via código, impossibilitando a identificação de autores, editoras ou demais sujeitos envolvidos, exceto pela coordenação pedagógica que assinou as ficha. A avaliação incidirá no conjunto da coleção e não a partir dos volumes, isoladamente. Seguindo o princípio de rankerização, a ficha se baseia ora nas qualificações do tipo “ótimo”, “bom”, “regular” e “não” (BRASIL, 2009; BRASIL, 2014), ora num nivelamento de cumprimento dos critérios “plenamente”, “parcialmente”, “muito superficialmente”, e “não” (BRASIL, 2017, p. 101) no que se refere ao cumprimento dos critérios de avaliação. Quaisquer desses posicionamentos necessitam vir acompanhados de uma argumentação coerente e que se justifique a partir de exemplos textuais e da respectiva descrição do enquadramento no ranking assinalado.

A pretensão de compreender o espaço em sua totalidade a partir da implementação de múltiplos procedimentos de interpretação e análise é mais uma evidência do caráter cientificista da avaliação pedagógica. Esses parâmetros são acionados nas questões que compõem a ficha e reafirmados nos blocos de análise ao longo do preenchimento da ficha. São ao todo 5 blocos de questões ou camadas analíticas acionadas: 1 – descrição global; 2 – formação cidadã; 3 – proposta pedagógica, conteúdos, atividades e ilustrações; 4 – manual do professor; e 5 – aspectos do projeto gráfico-editorial da obra.

A descrição compreende o primeiro bloco de análise das coleções avaliadas. Segundo a ficha, a descrição deve “Apresentar uma súmula com uma Descrição Global da Obra, do conteúdo de cada volume da obra didática e do Manual do Professor, bem como indicar a compatibilização, entre as partes dos livros do estudante e do Manual do Professor” (BRASIL, 2017, p. 102). Essa discursividade é marcada pela identificação da generalidade dos enunciados que circulam nas obras.

Possibilita, por exemplo, a identificação das temáticas e dos conceitos científicos que balizam sua interpretação. Permite a produção de uma mirada panorâmica sobre a composição temática da obra e sua correspondência com a conceituação colocada como imprescindível na ficha para as avaliações das coleções de Geografia.

O bloco sobre a formação cidadã produz um esquadramento das obras a partir dos marcos legais fixados para as políticas de educação encabeçadas pelo Estado na Contemporaneidade. As coleções necessitam cumprir as determinações contidas em cada um dos marcos legais indicados na ficha de avaliação. São pelo menos oito critérios de exclusão (BRASIL, 2017, p. 102), que criam uma obrigatoriedade na forma e na abordagem de temáticas relacionadas a determinados grupos populacionais (negros, índios, mulheres, idosos, crianças, etc.). As coleções, nesse sentido, necessitam adequar-se às demandas culturais de diferentes grupos populacionais e práticas de subjetivação espacial as mais diversas. A organização discursiva e não-discursiva da obra deve possibilitar diferentes enunciações temáticas a partir da diversidade espacial dos sujeitos que utilizarão o livro.

Além dessas prerrogativas legais, outro bloco, intitulado “princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” (BRASIL, 2017, p. 103) incide na adequação das obras, nos princípios jurídico-legais esquadridados pelo bloco de questões anterior. Questões que tratam de temáticas polêmicas na sociedade brasileira, tais quais: preconceitos, estereótipos, doutrinação, publicidade, sexualidade, gênero, religião, cultura, direitos humanos e diversidade, emergem como parâmetros para a análise da abordagem das temáticas geográficas nas coleções avaliadas.

O terceiro bloco de questões se intitula “Proposta pedagógica, conteúdos, atividades e ilustrações” (BRASIL, 2017, p. 103). Este bloco de questões incide mais diretamente sobre os critérios eliminatórios específicos do componente curricular Geografia. As preocupações teórico-metodológicas aglutinadas em torno de algumas questões evidenciam o caráter técnico-científico da leitura do livro a partir da ficha de avaliação. Nesse sentido, entre as questões nove (9) e dezessete (17) (BRASIL, 2017, p. 105-107), a ficha produz uma costura dos critérios gerais e específicos a partir da perspectiva do avaliador. Isso porque as noções de “modelo teórico-metodológico”; “articulação pedagógica”, “progressão da aprendizagem”; “abordagem processual contínua”; “articulação com o cotidiano”, etc. comportam múltiplos significados e

práticas, tanto do ponto de vista da reflexão acadêmica, quanto da sua enunciação nos currículos escolares.

É na junção desses dois tecidos que a argumentação do avaliador começa a reverberar na legitimação da política de livros didáticos. Não é apenas a partir do seu ponto de vista e das práticas analíticas que ele imprime. Na medida em que o avaliador se revira para compreender a ficha e decifrar seus mecanismos de aferição de saberes, ele a posiciona como grade de inteligibilidade do livro. Nesse sentido, a ficha produz o “sujeito avaliador”, e ele vai dobrando o instrumento de avaliação a partir dos saberes geográficos que o constituíram como especialista. Já aqui é possível desenhar processos de disputas e sobreposição de discursos oriundos das regiões enunciativas do currículo oficial e da pesquisa científica.

O esquadramento avaliativo se projeta a seguir sobre os conteúdos das coleções (BRASIL, 2017, p. 107-109). Esse “sub-bloco” de questões incidem mais diretamente sobre os conceitos geográficos que deverão organizar a reflexão das temáticas nas coleções. Conceitos tradicionalmente associados à pesquisa acadêmica ganham relevância nos questionamentos. Logo “[...] o processo de construção histórica do espaço geográfico”; as [...] “relações entre a Sociedade e a Natureza”; as dimensões de “[...] tempo/espaço”; os “[...] conceitos estruturantes da ciências geográfica”; “sociedade, cultura, história, poder e relações econômicas e sociais” e a compreensão dos “[...] processos de produção do espaço” (BRASIL, 2017, p. 107-109) funcionam como pontos de enunciação de discursos e visibilidades espaciais a partir do tratamento das temáticas ao longo da coleção.

O fato de prescindir de uma série nada limitada de conceitos considerados essenciais para as coleções do Ensino Médio já projeta as múltiplas perspectivas a partir das quais as coleções atuam na visibilização de determinadas temáticas, contextos, fenômenos e pontos de vista sobre o espaço dito geográfico. Isso passa a ser reafirmado mais enfaticamente no bloco de questões relativo às “atividades”. Primando pela identificação de correspondências práticas entre os conteúdos dos capítulos e as possíveis ações dos sujeitos sobre eles, as questões incidem sobre uma série de práticas linguísticas. Predominam como gêneros não apenas possíveis, mas necessários à investigação espacial a partir de diferentes procedimentos analíticos suscitados por cada uma dessas linguagens. O critério seguinte evidencia a ênfase da avaliação no regime de visibilidade espacial das coleções de Geografia:

Contêm textos, mapas, cartogramas, gráficos, tabelas, quadros, organogramas, fluxogramas, fotos e outras ilustrações que propiciem a problematização dos conteúdos, estimulem o trabalho com diferentes pontos de vista e promovam o desenvolvimento das capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico tais como a observação, investigação, comparação, compreensão, interpretação, criatividade, análise e síntese. (BRASIL, 2017, p. 110).

O “sub-bloco” seguinte “ilustrações” projeta uma série de critérios sobre as linguagens gráficas das coleções. “Precisão, fácil compreensão, capacidade de diálogo, clareza, legibilidade, pluralidade, diversidade e adequação escalar” são algumas das atribuições enunciadas para “mapas, gráficos, legendas, tabelas, ilustrações, fluxogramas e fotografias” presentes nas coleções (BRASIL, 2017, p. 109-113). As questões investem as linguagens visuais de múltiplas funções, o que faz com que a avaliação crie uma protuberância em torno da visibilidade espacial dos saberes geográficos.

Após o bloco de questões que incide diretamente sobre o Manual do Professor (BRASIL, 2017, p. 113-116), a análise do regime de visibilidade espacial do livro é novamente submetida ao escrutínio das questões presentes no bloco “aspectos do projeto gráfico-editorial da obra”. Na perspectiva da ficha, esse bloco de questões deve permitir uma correta “Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra” (BRASIL, 2017, p. 116), do regime de espacialidade presente nas coleções ao livro tomado como espacialidade ordenada de saberes. As questões desse bloco incidem na visibilidade espacial que orienta as coleções ao longo da abordagem das temáticas. A organização, legibilidade, impressão, fonte, espaçamento, indexação e adequação dos aspectos visuais do livro são submetidos ao filtro do avaliador. A ênfase da avaliação na visibilidade espacial, inerente às coleções de Geografia do Ensino Médio, evidencia o papel estratégico das diferentes variáveis imagéticas nas práticas de subjetivação mediadas, especialmente, pelas práticas não-discursivas que povoam o livro didático.

A Tabela 1 apresenta um quadro geral das avaliações de que trata essa investigação. Nas três edições, as obras avaliadas receberam três tipos de pareceres. Tipo 1: “aprovadas”, para obras aceitas na íntegra, sem a necessidade de qualquer ajuste pela editora, para utilização nas escolas. Tipo 2: “aprovadas condicionadas a correções de falhas pontuais”, para coleções que necessitam corrigir uma série de

itens indicados pela avaliação pedagógica. Tipo 3: “reprovadas” para obras não aceitas.

Tabela 1 – Avaliação pedagógica de obras de Geografia no PNLDEM

Edição PNLDEM	2012 (N/%)	2015 (N/%)	2018 (N/%)	Total (N/%)
Coleções aprovadas	2 / 11	0 / 0	0 / 0	2 / 3,6
Coleções reprovadas	4 / 23	2 / 10	3 / 18	9 / 16,4
Coleções corrigidas	12 / 66	18 / 90	14 / 82	44 / 80
TOTAIS	18 / 100	20 / 100	17 / 100	55 / 100

Fonte: Organizado pelo autor (2018).

Uma grande maioria das obras só foi aceita pelo PNLDEM considerando as correções indicadas pela avaliação pedagógica. Como um desdobramento analítico, a análise dos pareceres de reprovação e aprovação condicionada à correção de falhas pontuais, permitiu identificar que a maioria dos pontos de incidência da avaliação nas obras tem relação com as visibilidades do saber geográfico. Essa ênfase também pode ser comprovada a partir da análise das falhas pontuais presente em todos os blocos da ficha de avaliação e nos respectivos pareceres.

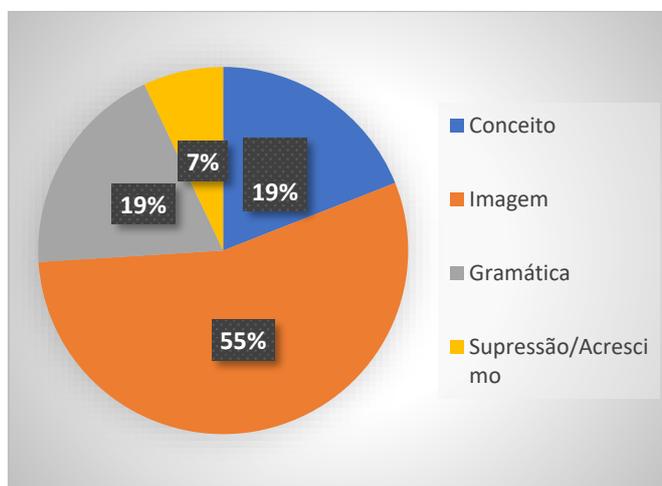
Considerando que: a) os instrumentos avaliativos em questão são preenchidos por dois avaliadores, que consolidam uma versão da ficha e do parecer com as duas análises e as falhas correspondentes; b) parte considerável das questões se remete à visibilidade espacial das coleções na abordagem dos conceitos; e c) as práticas imagéticas de cunho não-discursivo suscitam múltiplas interpretações, não é de se estranhar que a maior parte das falhas pontuais identificadas nas três edições, de que trata essa investigação, estão relacionadas a elementos visuais, materializado em diferentes linguagens imagéticas. No que diz respeito as falhas pontuais, o edital de convocação (BRASIL, 2017) pontua que

não se constituem falhas pontuais a supressão ou substituição de trechos do texto, a correção de unidades ou capítulos, a revisão parcial ou global da obra, a adequação dos exercícios ou atividades dirigidas ou, ainda, quaisquer outras falhas que, não se restringindo à simples correção de um ou outro ponto isolado, demandem reformulação de texto(s), atividade(s), exercício(s) ou proposta(s) didática(s) (BRASIL, 2017, p. 8).

Não parece retórico afirmar que, ao definir o que “não são falhas pontuais”, o edital abre um espaço muito mais amplo para a identificação de elementos corrigíveis a partir da avaliação. As falhas, nesse sentido, dão elasticidade à ação da avaliação na ambientação de saberes nos livros didáticos. Após a leitura e análise das falhas pontuais descritas nos pareceres, foi possível organizá-las em quatro tipologias: 1 – conceito; 2 – gramática; 3 – supressão/acrécimo; e 4 – imagem.

Na edição de 2012 do PNLDEM, foi possível identificar, nas dezoito coleções avaliadas, por volta seiscentas e oito (608) falhas pontuais. Há uma preponderância das falhas relativas à tipologia imagem (gráfico 1). Essa tipologia comporta o conjunto de elementos que possibilitam modificar mapas, fotografias, legendas, gráficos, tabelas, ilustrações, além de especificações técnicas relativas ao projeto gráfico-editorial das coleções. Os dados da figura refletem, em diferentes níveis, as incisões do PNLDEM na ambientação de saberes geográficos voltados à subjetivação via criação de um regime de visibilidade espacial.

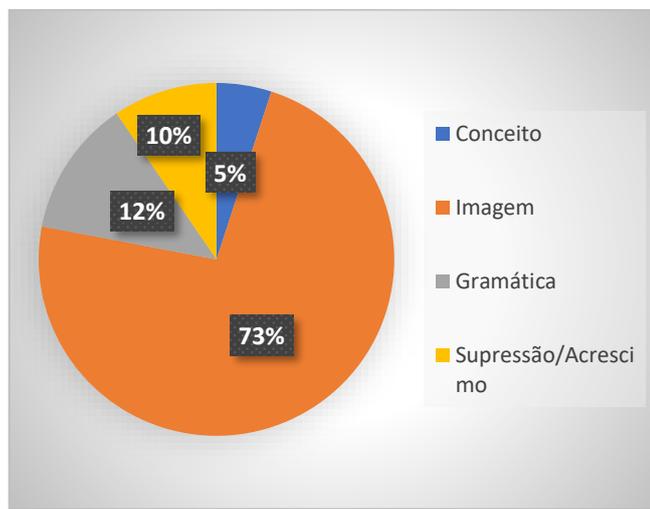
Gráfico 1 – Percentual de falhas pontuais por tipologia PNLDEM 2012



Fonte: Organizado pelo autor (2018).

Ao analisar os dados da avaliação da edição de 2015 do PNDEM (gráfico 2), é possível apontar um aprofundamento das incisões da avaliação nos elementos visuais das coleções de Geografia. Embora o número de falhas (seiscentas e vinte e oito) não tenha sido muito superior em relação à avaliação anterior em função das vinte (20) coleções avaliadas, a tendência da incisão da avaliação sobre as imagens, as visibilidades e as linguagens gráficas se acentuou.

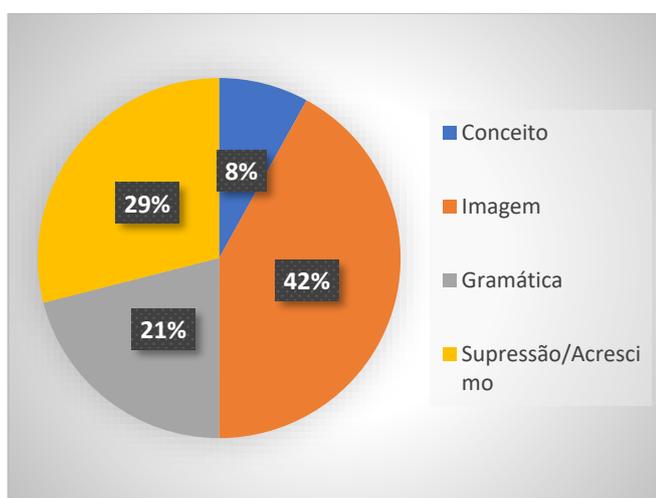
Gráfico 2 – Percentual de falhas pontuais por tipologia PNLDEM 2015



Fonte: Organizado pelo autor (2018).

Na edição de 2018 do PNLDEM (gráfico 3), é possível notar uma redução do percentual de falhas pontuais enquadradas na categoria imagem. O número absoluto de falhas relativas a essa categoria, no entanto, supera o quantitativo total de falhas da edição de 2012 e se aproxima dos números da edição de 2015, alcançando o total de seiscentos e treze (613) falhas pontuais. Nas dezessete coleções, foram contabilizadas mil quatrocentos e trinta e sete (1.437) falhas. A multiplicação das tipologias é proporcional ao grau de ambientação de saberes nas coleções.

Gráfico 3 – Percentual de falhas pontuais por tipologia PNLDEM 2018



Fonte: Organizado pelo autor (2018).

Na Contemporaneidade, os livros didáticos são cada vez mais organizados a partir da linguagem visual. Mapas, gráficos, infográficos, tabelas, fotografias, charges e uma outra série de referenciais imagéticos ocupam um espaço significativo das produções didáticas de Geografia que circulam entre professores e alunos do Ensino Médio no Brasil. As configurações de tempo e espaço traçam o caminho delineado para configuração de verdades destinadas à seleção, rejeição, ampliação, divisão, repartição, contradição de tais e tais práticas no campo do discurso. Entre tantas possibilidades de enunciação espacial (política, econômica, social, cultural, histórica), é a geográfica que passo a problematizar, considerando a atuação de uma perspectiva geografização do mundo para produção de subjetividades a partir da Modernidade.

A análise das práticas espaciais de saber enunciadas nos livros didáticos em circulação na Contemporaneidade apresenta possibilidades promissoras para analisar como as estratégias de governamentalidade tem investido sobre esses materiais escolares. Essa análise deve dar conta, por um lado de descrever, a partir de procedimentos arqueológicos, os enunciados que remetem a práticas voltadas a subsidiar um disciplinamento do corpo a uma perspectiva específica de espaço; e, por outro, debater o próprio livro e as práticas discursivas e não-discursivas que investem sobre ele e o posicionam como tecnologia de política.

Esse conjunto de enunciados que circulam nesse entroncamento discursivo que se constitui o livro didático assume um caráter de verdade para os sujeitos que dele fazem uso. Uma verdade interessada, mediada por práticas de saber, atravessada por diferentes relações de poder, que adquire contornos de tecnologia política na medida em que: a) disciplina saberes que subjetivam uma certa espacialidade e, dessa forma, produzem uma imagem do mundo organizada nas referências culturais contemporâneas; b) dirige-se a um corpo coletivo dos sujeitos que constituem a espacialidade escolar, interferindo na organização das diferentes práticas curriculares; e c) legitima saberes destinados a interferir no corpo e na mente dos sujeitos, na mesma medida em que subjetiva a ideia de população e faz uso dela como tecnologia política.

Tomando a discursividade jurídica como campo de espacialização de uma política nacional do livro didático e posicionando os saberes geográficos presentes nos livros didáticos do Ensino Médio, legitimados na avaliação pedagógica, no

diagrama da governamentalidade neoliberal, realizei uma leitura monumental do livro didático. O livro didático de Geografia suscita diferentes práticas inseridas numa temporalidade e espacialidade que o faz circular e reverberar. A linguagem imagética possibilita a multiplicação de sentidos das temáticas presentes nos livros didáticos. Como dimensão não-discursiva do saber, as variáveis visuais disputam com os textos o potencial de subjetivação espacial. Embora ligada aos enunciados, a visibilidade do saber não se constitui como correspondente direto das práticas discursivas. Sua compreensão implica em movimentações analíticas específicas, ligadas ao papel da imagem da espacialização do sujeito contemporâneo.

5. IMAGEM E VISIBILIDADE ESPACIAL: a colagem como contraponto não-discursivo

Vaidade todo mundo tem
 Quem disser que não tem vaidade, vaidade tem
 Desengano da vista é ver de perto
 Quem de perto está vendo vê melhor
 Vê melhor quem revista vendo certo
 Quem decerto não sendo nem pior
 Mas o caso pior de tudo isso
 É quem nisto está visto e não se vê
 Não se cala, não ouve, não se lê
 O que a cegueira da crença leva a crer
 (Desengano da vista,
 Pedro Santos, 1968)

A Contemporaneidade carrega como marca, uma série de práticas voltadas à intensificação da produção imagética. A espacialidade ativada pela governamentalidade neoliberal induziu a utilização de uma complexa rede de transporte material, mas principalmente de dados que têm mediado a circulação e o acesso a uma quantidade cada vez maior de imagens. O ritmo de produção dessas variáveis visuais é traçado pela demanda e como estratégia de consumo. Na mesma proporção, e talvez de um outro ponto de vista, a cadência também é marcada pelas possibilidades de circulação dessas produções imagéticas em função do potencial de subjetivação que elas comportam.

Posiciono, nesse sentido, a ascensão da cidade como centro político, artístico e cultural das sociedades ao longo do século XX e XXI, como um catalisador, um acontecimento, uma transformação, uma virada nas práticas de espacialização do sujeito via códigos visuais. As possibilidades técnicas suscitadas pela popularização da imprensa, pelas tecnologias reprográficas e pela manipulação digital do computador funcionaram como um ponto articulador do posicionamento da cidade como espaço de subjetivação, especialmente visual. Essa “virada” posiciona “o visual” como código de acesso ao visível, ou seja, ao que faz sentido, produz saber, subjetiva. A captura da subjetividade ocorre a partir da “luminosidade”, da configuração espacial do lugar onde ocorre o contato com o objeto visual que media a relação entre o sujeito e a coisa vista.

Tal configuração evidencia um destaque ao papel da imagem na produção de subjetividades, especialmente no que diz respeito às práticas espaciais dos sujeitos e das populações que habitam as cidades. Na paisagem, delineada na espacialidade urbana, uma série de práticas visuais se sobrepõe nas paredes das casas, muros, fachadas de lojas, placas de rua, corpos dos sujeitos. Nessa enunciação visual, que marca a espaço-temporalidade da cidade contemporânea, disputam espaço uma série de práticas visuais com referências artísticas, políticas e culturais que expressam conflitos, disputas e ordenamentos discursivos e não-discursivos dos grupos que ali habitam.

Considerando o papel privilegiado das imagens digitais nos processos de subjetivação mediados pelas tecnologias de comunicação contemporânea, não é de se estranhar que tais práticas de comunicação via imagem estejam cada vez mais presentes nos livros didáticos. Parece-me interessante, nesse sentido, a observação de Foucault (2008b) sobre a atuação do capitalismo na modificação dos padrões de comunicação entre os indivíduos, tendo como pano de fundo o fomento ao consumo. Contextualizando esse entendimento com as práticas contemporâneas de comunicação via dispositivos móveis, é possível um vislumbre vertiginoso da apropriação da imagem como bem consumível, voltado a normalizar múltiplas subjetividades, na maior parte, excessivamente baratas. Desse ponto de vista, Foucault (2008b, p. 154) argumenta ainda que

o capitalismo e a sociedade burguesa privaram os indivíduos de comunicação direta e imediata uns com os outros, e eles foram constrangidos a só se comunicar por intermédio de um aparelho administrativo e centralizado [...] A sociedade capitalista também sujeitou os indivíduos a um tipo de consumo maciço que tem funções de uniformização e de normalização.

No sentido da discussão aqui proposta, propagandas, grafites, pichações, pessoas, prédios, lixo, árvores passam a constituir, articuladamente, uma sobreposição de formações discursivas e não-discursivas na espacialidade da cidade contemporânea. Essa complexa rede de imagens incita padrões de comportamento predominantemente ligadas ao consumo e a capitalização da existência. “Camadas de informação aparecem justapostas/sobrepostas [...] fragmentos heterogêneos de imagem e tipografia disputam com as atraentes vitrines das lojas a atenção do passante” (IWASSO, 2010, p. 39). Sujeitos e populações moldam a cidade, na medida

em que são produzidos por ela, operam a partir do espaço ao mesmo tempo em que são objetificados pelo posicionamento que se impõem. É evidente que cada estrato histórico guarda suas peculiaridades em relação aos mecanismos a partir dos quais as práticas de saber e das relações de poder operam nas relações entre visível e enunciável. Ao refletir sobre o tema, Deleuze pontua que

uma época não preexiste aos enunciados que a exprimem, nem às visibilidades que a preenchem. São os dois aspectos essenciais: por um lado, cada estrato, cada formação histórica implica uma repartição do visível e do enunciável que se faz sobre si mesma; por outro lado, de um estrato a outro varia a repartição, porque a própria visibilidade varia em modo e os próprios enunciados mudam de regime (2013, p. 58).

Uma vez que essa mecânica não é linear, nem homogênea, ela não se processa da mesma maneira, em diferentes contextos espaço-temporais em que se desenrolam as relações de poder. É a partir desse olhar, que se projeta na problematização das visibilidades, que enxergo uma potência para compreender os mecanismos pelos quais as imagens atuam na espacialização do sujeito. Atuando por mecanismos similares, a espacialidade dos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio contemporâneos, também é povoada das mais variadas composições imagéticas. Sua materialidade é marcada pela incidência de práticas de comunicação gráfico-visual, tomadas a partir da compreensão de Michel Foucault como práticas não-discursivas e ligadas simbioticamente a um conjunto de discursos que as atribuem sentido e por elas são alimentados.

Considerando a indissociabilidade das práticas de saber das relações de poder, entendo que as imagens atuam nos livros didáticos como arcabouço visual para subjetivação do rol de saberes presentes nesses manuais e possíveis para um determinado contexto temporal. A utilização de diferentes gêneros imagéticos varia, nesse sentido, em função de demandas específicas do contexto espaço-temporal e logo educacional em que são acionados a partir das relações de poder-saber que os animam. Elas fazem parte de estratégias que agem sobre os corpos dos sujeitos em dois contextos: a) individualmente, uma vez que cada aluno manuseia e imprime práticas específicas ao livro, inclusive a de não se relacionar com aquele material. Fazer anotações ou não, portá-lo nas aulas em função das demandas de ensino, dividir com colegas em dupla ou em grupo em função da disponibilidade, etc.; b) coletivamente, enquanto política de Estado para a Educação, tendo como campo de

inserção as diferentes etapas da escolarização e, nesse sentido, impactando as populações em suas variações culturais, regionais e logo espaciais.

Tomando essa configuração como problemática, esse capítulo reflete o papel do regime de visibilidade espacial das coleções didáticas aprovadas no PNLDEM – 2018 na organização dos saberes geográficos que circulam no Ensino Médio. As reflexões se organizam a partir de três procedimentos analíticos: 1 – Posicionamento das visibilidades do saber geográfico dos livros didáticos no cenário de uma “guerra das imagens”, nos termos de Gruzinski (2006), o que implica problematizar o livro como território de conflitos, cenário de disputas e meio de subjetivação espacial. 2 – Descrição dos procedimentos de análise e organização do quadro visual a partir do qual a investigação se desenrolou. Esse procedimento possibilitou multiplicar os sentidos da imagem a partir da digitalização do livro e do recorte digital das imagens. 3 – Problematização das visibilidades que operam na governamentalidade neoliberal a partir da multiplicação de sentidos das imagens. A colagem digital funcionou como um processo artístico-criativo-metodológico que possibilita multiplicar os sentidos das imagens presentes nos livros didáticos. Atuando por cópia, recorte e cola, a prática em questão sobrepõe visibilidades e fomenta outras possibilidades de subjetivação espacial.

Na imersão dessas questões e a partir das leituras realizadas sobre a bricolagem de metodologias como perspectiva analítica dos Estudos Culturais, tomei contato com a prática da colagem digital. Muito utilizada no campo da Arquitetura e das Artes Visuais, a colagem digital propõe uma sobreposição de diferentes referências iconográficas, de horizontes e em perspectivas que os fazem dialogar. Nesse movimento, espacializa o pensamento, produz discursividade, impulsiona a reflexão e fomenta a diferença em função de, intencionalmente, ser multifacetada.

Na medida que posiciona a iconografia, que define suas escalas, que opera conexões entre planos, que faz dialogar com as cores, que recorta e cola diferentes referências a partir dos quais o pensamento se organiza, a colagem digital potencializa posicionar as relações políticas. Na sua linguagem cínica, questiona os referenciais ergonômicos e cartesianos de organização do cientificismo moderno e das linguagens a partir das quais se organiza.

5.1 O livro didático de Geografia como território de uma “guerra de imagens”

As análises, realizadas no capítulo anterior, permitem enxergar a política nacional de livros didáticos enquanto uma guerrilha jurídico-legal, sintetizada num volume gigantesco de discursividade destinada a disciplinar, normatizar, mas principalmente regular os saberes dos livros. Esse campo de saberes, institucionalizado no PNLDEM, incide, na Contemporaneidade, ambientando a produção didática, tornando-a possível em termos econômicos, regulando, nesse sentido, a função enunciativa e articulando as formações discursivas e não-discursivas que o constituem. Enquanto operador da governamentalidade neoliberal, o discurso jurídico-legal recorta, seleciona, exclui e incita uma série de práticas editoriais sobre a imagem.

Se o visível e o enunciável entram em duelo, é na medida em que suas formas respectivas, como formas de exterioridade de dispersão ou de disseminação, transformam-no em dois tipos de multiplicidade, nenhum dos quais pode ser reduzido a uma unidade: os enunciados só existem numa multiplicidade discursiva, e as visibilidades numa multiplicidade não-discursiva (DELEUZE, 2013, p. 90).

Para compreender alguns dos papéis que a imagem desempenha no livro didático na Contemporaneidade, assumi que a multiplicidade de linguagens imagéticas que habitam suas páginas atua na materialização de um “regime de visibilidade espacial”. Ele se constitui a partir das diferentes composições não-discursivas que, juntamente com os textos, organizam os saberes geográficos que circulam nos livros didáticos do Ensino Médio. No sentido da problematização aqui proposta, o regime de visibilidade espacial opera nos saberes geográficos a partir de uma variedade de produções gráficas: mapas, gráficos, paisagens, infográficos, ilustrações, charges, tabelas e fotografias.

Imagem amarrada ao texto entremeado por coordenadas discursivas marcadas na espacialidade da página, como um mapa para ler mapas, fotografias, imagens, gráficos... Às vezes, inclusive, destacado em negrito, como **“observe a figura x”** ou **“com base no mapa y”**; **“examine o mapa na página z”** manipulada em escala e profundidade, distorcendo a relação entre o corpo que lê e o projetado na página do livro, e inundada de legendas, fontes e especificações técnicas. Cada “produto

imagético”, com sua respectiva “descrição”, “declaração de origem” e “proprietário”, faz lembrar um “catálogo de saberes”, com imagens prontas para serem consumidas ou descartadas, arrisco que, em parte, pela espacialidade em que são projetadas nas páginas dos manuais. A reflexão de Deleuze (2013, p. 76) sobre as relações entre visível e enunciável pontua que, na análise dessas duas “formas” do saber, é preciso considerar “[...] heterogeneidade das duas formas, diferença de natureza ou anisomorfia, pressuposição recíproca entre as duas, combates e capturas mútuas, primado bem determinado de uma sobre a outra”.

Ainda seguindo a trilha do entendimento de Deleuze, “[...] todo saber vai de um visível a um enunciável, e inversamente; todavia não há forma comum totalizante, nem mesmo de conformidade ou de correspondência biunívoca (DELEUZE, 2013, p. 48), então, é imprescindível organizar estratégias analíticas para problematizar o regime de visibilidade espacial dos livros didáticos de Geografia, dado seu papel no posicionamento dos corpos dos estudantes do Ensino Médio no Brasil. Na perspectiva que assumo nesta investigação, os procedimentos analíticos não objetivam o desvendamento ou análise do discurso que amarra elementos visuais e texto, visibilidade e discurso, imagem e legenda, mas a problematização das estratégias que incidem no seu potencial de subjetivação espacial mobilizado pelas variáveis visuais do livro. Uma vez que “Não há modelo de verdade que não remeta a um tipo de poder, nem saber ou sequer ciência que não implique ato, um poder se exercendo (DELEUZE, 2013, p. 48)”; a descrição do regime de visibilidade presente nos livros, feita a partir da quebra ou destruição dos caligramas que o constituem, propõe compreender as visibilidades do saber em sua especificidade e a multidimensionalidade a partir da qual são constituídas.

A investigação de Gruzinski (2006) sobre a “Guerra de Imagens” que balizou a colonização e expropriação espanhola na América Central, especialmente no México, a partir do século XV, parece-me instigante para problematizar o papel da imagem, enquanto prática não-discursiva, nos processos que envolvem a subjetivação espacial a partir da ativação de determinados saberes. Entendo por subjetivação espacial, o delineamento no sujeito e/ou numa população, de relações específicas com o espaço habitado. Relações que envolvem não apenas aquilo que se diz ou que se fala sobre algum lugar, mas aquilo que se faz visível no jogo das relações de poder e moldam o sujeito nesse movimento.

A partir da contextualização histórica de diferentes práticas sociais envolvendo a utilização de imagens religiosas como estratégia de produção de saberes, que balizariam a apropriação do espaço colonial, Gruzinski (2006) realizou um conjunto de incisões analíticas sobre os quadros visuais das relações de poder traçadas num período anterior à Modernidade, que, por sua vez, sintetizou uma luta permanente envolvendo a significação imagética. Uma luta que, segundo o autor, marca a produção de sentido na espacialidade mexicana até a Contemporaneidade. Nas palavras do autor:

Por ser a imagem, junto com o texto, um dos instrumentos maiores da cultura europeia, a gigantesca empreitada de ocidentalização que se abateu sobre o continente americano assumiu – ao menos em parte – a forma de uma guerra de imagens que se perpetuou séculos a fio e que nada indica que esteja encerrada (GRUZINSKI, 2006, p. 15).

Gruzinski (2006) descreve, a partir de diferentes documentos e tendo como referência a problematização de um múltiplo e complexo quadro imagético, uma série de articulações políticas, orientadas a partir do papel da religião como campo de saberes e estratégia colonizadora. Tais articulações envolvem: a) sujeitos, a partir das posições de comando ocupadas por alguns personagens que ele estabelece na análise (tais como os chefes das primeiras expedições colonizadoras ou líderes religiosos locais, que atuaram nas primeiras trincheiras da guerra); b) instituições, como a igreja católica em suas diferentes variáveis vocacionais (franciscanos, beneditinos e jesuítas); c) a Coroa espanhola e as práticas de governo que se organizavam na perspectiva da soberania, que imprime uma lógica de apropriação de um espaço já ocupado e, conseqüentemente, outro regime de visibilidade; e d) espacialidades (americana, espanhola, mexicana, europeia e colonial), uma vez que é a partir dessas referências espaciais que foi possível mapear os conflitos, os recuos, contra-ataques e uma série de outras posições assumidas em função dos contextos em que se localizavam, ao longo do recorte temporal definido pelo autor, sujeitos, instituições e as respectivas práticas desenroladas nessa relação.

Obviamente, a extensão é tomada aqui como condição de espacialidade, ou seja, como um dado inerente às práticas sociais mediadas por diferentes regimes de visibilidade. A utilização da imagem como prática de saber para subjetivação das lógicas espaciais (do império mexicano ou espanhol) teve destaque no processo

colonizador em função de uma série de razões. Em primeiro lugar, a massa de analfabetos na Europa e as diferenças linguísticas com a América posicionaram as imagens cristãs no centro da estratégia colonizadora. Nas palavras de Gruzinski (2006, p. 41), foi a “[...] consciência aguda dos recursos múltiplos oferecidos pela imagem: a transmissão, a fixação, a visualização de um saber” que fez a visibilidade operar, de maneira preponderante, na produção da espacialidade que ainda hoje liga a Espanha e o México.

Foram, nesse sentido, as possibilidades de transmissão, fixação e visualização dos saberes a partir das imagens, que operavam na ambientação da colonização, no estabelecimento de outra lógica espacial, destinada a operar sobre os corpos e as populações indígenas da América Central. Nas palavras de Gruzinski (2006, p. 120), “[...] o aparecimento da imagem dos invasores questionava muitas coisas. Ao subverter o espaço-tempo tradicional, ela prefigurava outras irrupções que, a cada vez, abalariam os hábitos visuais das populações”.

As práticas que balizaram essa lógica-outra de subjetivação espacial, a partir da dita “guerra de imagens” descrita por Gruzinski (2006), foram múltiplas e tiveram suporte de diferentes tipologias imagéticas. Além disso, elas envolveram táticas mútuas de apropriação cultural, técnica, simbólica e, obviamente, espacial dos sujeitos e populações envolvidas no processo colonizador. As reflexões, nesse sentido, sobre a multiplicidade das práticas de produção de imagens (pintar, esculpir, reproduzir, fotografar, digitalizar) e as correspondentes tipologias visuais (escultura, pintura, mural, fotografia, imagem digital) dão margem para compreender como, em diferentes contextos da história mexicana, a espacialização ou a subjetivação espacial de determinados saberes religiosos, fez-se e ainda se faz pela via das visibilidades.

As reflexões de Gruzinski (2006) abrem, nesse sentido, um amplo campo de possibilidades analíticas sobre o papel da imagem como campo de subjetivação espacial que atua na articulação das relações de poder e das práticas de saber no território mexicano ao longo de diferentes “estratos históricos”, para usar uma denominação de Deleuze (2013). Tomo emprestado o rigor da análise de imagens realizada por Gruzinski (2006) para posicionar o livro didático de Geografia do Ensino Médio como um dispositivo de subjetivação espacial, ou seja, como um espaço em que se encontram diluídos, em articulação, visibilidades e enunciados.

É possível situar os livros didáticos, a partir desse entendimento, no jogo das relações de poder-saber-sujeito que o tornam possível e desejável em diferentes contextos espaço-temporais. Esse posicionamento sobre o livro, no contexto de estratégias de governamentalidade neoliberal em operação na Contemporaneidade, envolve a ativação simultânea de estratégias disciplinares, biopolíticas e reguladoras. A ativação de tais estratégias é descrita a seguir, a partir dos procedimentos de análise das obras.

5.2 Escavar a visibilidade espacial: sobre a destruição de caligramas

A análise das visibilidades, entendendo-as a partir da perspectiva não-discursiva, foi produzida a partir do quadro visual traçado pelas 14 (catorze) coleções aprovadas no PNLDEM – 2018. As análises, nesse sentido, operaram a partir de diferentes procedimentos que incidiram sobre o dito quadro imagético na intenção de problematizar o regime de visibilidade espacial delineado em tais obras e como ele se associa às estratégias de Governo neoliberal da população de sujeitos escolares que constitui o Ensino Médio.

Pois as visibilidades, por sua vez, por mais que se esforcem para não se ocultarem, não são imediatamente vistas nem visíveis. Elas são até mesmo invisíveis enquanto permanecermos nos objetos, nas coisas ou nas qualidades sensíveis, sem nos alçarmos até a condição que as abre (DELEUZE, 2013, p. 66).

Nesse sentido, diferentes ações investigativas foram realizadas na montagem desse quadro visual. Entendo por quadro visual, uma mirada panorâmica da incidência de diferentes tipologias imagéticas nas coleções. Cada uma dessas ações investigativas suscitou práticas específicas de análise da espacialidade que constitui as coleções didáticas e das imagens que os constituem, o que, por sua vez, resultou na análise das visibilidades do saber geográfico nos livros didáticos do Ensino Médio que apresento a seguir.

5.2.1 A digitalização como destruição analítica das visibilidades

Uma vez que as coleções de que trata a análise foram adquiridas na sua versão impressa, a digitalização das obras se delineou como uma primeira ação de investigação, em função da amplificação das possibilidades de análise que essa ação investigativa fomentou. Foram escaneados e digitalizados ao todo 42 (quarenta e dois) volumes do livro do estudante, cada um contendo, em média 250 (duzentas e cinquenta) páginas, totalizando, aproximadamente, 10.500 (dez mil e quinhentas) laudas em formato A4. Metade desse processo²¹ foi feito manualmente, “folha por folha” com o objetivo de projetar uma primeira imersão no que chamo de quadro visual dos livros. Ao trocar freneticamente as páginas da máquina, ao marcar uma coreografia a partir do som da lente que percorre as páginas, ao abrir e fechar a tampa da “máquina de imagens”, ao posicionar as páginas e vê-las renascer na tela, já em outras dimensões, com outros elementos, em outras tonalidades e, definitivamente, outra materialidade, chego a sentir uma vertigem ao constatar de quantas muitas imagens são feitas um livro didático, e do campo imenso de possibilidades analíticas que já se delinearão nessa movimentação inicial da investigação. Segundo Lazzarato (2017),

o computador é uma máquina de decodificação instantânea e generalizada que instala, estrutura e organiza não apenas os fluxos de produção, mas também de comunicação, de imagens, de escrita, de consumo etc., atravessando e reconfigurando as modalidades de percepção, de atenção, de sensação, de visão e de pensamento (p. 177).

Pessoas, lugares, paisagens, mapas, gráficos, charges e ilustrações colam seus sentidos a textos, legendas, instruções, perguntas que se desenham na tela do computador. “As mídias alterando o ambiente, evocam em nós relações únicas de percepção sensorial. A extensão de qualquer dos sentidos altera a maneira como pensamos e agimos - a maneira como percebemos o mundo” (MCLUHAN E FIORE, 2018, p. 41). A digitalização, o retroceder o livro ao formato de imagem digital atribui

²¹ A outra metade das obras foi escaneada em uma máquina digitalizadora de alimentação automática. Aquele “monstro” engole freneticamente as páginas dos livros posicionadas numa “boca” que, com uma língua de borracha, “lambe” folha por folha e vomita arquivos digitais, em formatos e extensões pré-definidas e ajustáveis da máquina.

outra materialidade aos livros didáticos, já que não é mais o original produzido na espacialidade editorial e com as várias possibilidades de manipulação digital que esse procedimento suscita. Ao retroceder ao digital, esse procedimento de análise destrói a materialidade do livro em diferentes níveis.

A primeira destruição ocorre do ponto de vista da mudança de substância do livro, produto da digitalização, que já não é mais o livro impresso, produto direto e espelho versão digital, produzida via editoração técnica. Esse grupo de arquivos que foram impressos, anteriormente unido pela materialidade do casamento das páginas com o espiral, foi individualizado em muitos arquivos, cada um com suas respectivas imagens e textos. Inicialmente, os livros digitalizados foram organizados em pastas. Cada pasta continha as imagens do livro do estudante que traziam qualquer variável visual não-discursiva. Foi essa organização inicial que ainda mantinha certa unidade ao livro, que permitiu operar as análises dessa outra materialidade. Enxergá-lo em conjunto permitiu materializar o rastro das variáveis visuais na produção, difusão e ambientação de saberes sobre o espaço.

A digitalização das obras projeta as possibilidades de análise para esta “intersticialidade espacial” em que os saberes se desenrolam na Contemporaneidade. Esse espaço híbrido, “inter”, surgido entre o digital e o material, converte-se num espaço que apresenta uma potência para subjetivação de determinadas ideias, inclusive sobre o espaço e a Geografia (TONETTO, 2017). Moldada nas possibilidades de utilização de ferramentas digitais para problematizar questões de pesquisa, essa espacialidade híbrida, a partir da qual também meus cliques no teclado se desdobram em letras que dão sentido a esse texto (ou o tornam mais absurdo, segundo a perspectiva do leitor), permitiram-me ativar uma série de comandos que me possibilitaram, inclusive, ver com mais ou menos detalhes as imagens a partir das quais os livros são compostos, após a digitalização, como uma “pasta de arquivos” que contém um aglomerado de imagens. A partir da leitura de Lazzaratto (2017, p. 191),

as máquinas computacionais podem envolver a máquina social capitalista e dar o suporte de automatismo tecnológico para a repetição a ser produzida, consumida e apropriada, mas entre as duas repetições há uma diferença de natureza [...] As máquinas cibernéticas organizam um funcionamento modular, distribuído e descentrado, e uma microfísica tecnológica da produção, do consumo e da governamentalidade. Elas não se limitam a registrar, estocar e transmitir informação. Elas constituem plataformas de

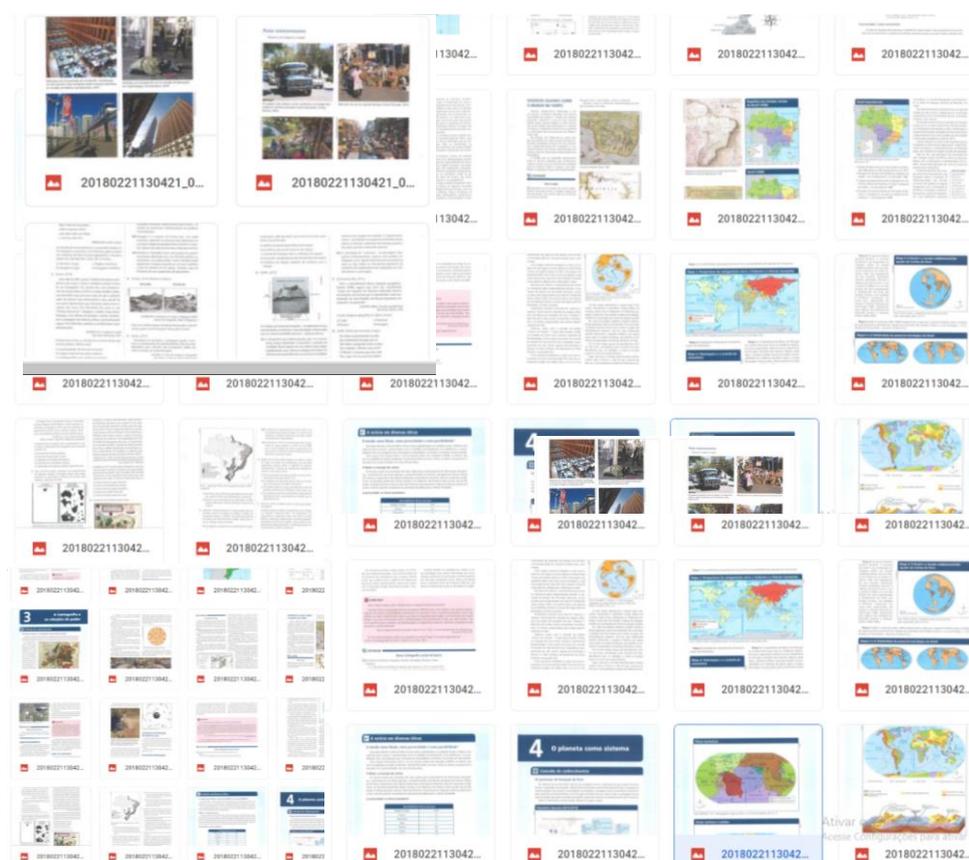
autorregulação e de retroação sobre o social, o econômico e a subjetividade, mas é sempre a axiomática – a máquina social capitalista – que as esquadra e limita.

A utilização do computador na manipulação digital de diferentes tipologias imagéticas alterou vertiginosamente a relação dos sujeitos com as imagens na Contemporaneidade. Tal afirmação pode ser comprovada, tanto na alteração das práticas de armazenamento de referências imagéticas, quanto no que se refere às intervenções e modificações que podem ser realizados por softwares de edição de imagens. Boa parte deles, inclusive já se encontram disponíveis nos dispositivos de conexão contínua, com ferramentas voltadas para edição e mesmo colagem de imagens.

Nas palavras de Deleuze (2013, p. 141) “As forças do homem entram em relação com as forças do fora, as do silício, que se vingam do carbono, a dos componentes genéticos, que se vingam do organismo, a dos agramaticais que se vingam do significante”. As colocações de Deleuze (2013) pontuam como, na Contemporaneidade, ocorre uma sobreposição de diferentes práticas de saber, sintetizadas nas relações do homem com o espaço. A negação de uma relação espacial pré-existente, porém, não apaga sua influência nas práticas atuais de subjetivação. A utilização ascendente de ferramentas digitais nas práticas de subjetivação espacial torna ainda mais relevantes os papéis assumidos pela imagem; e o papel cada vez mais estratégico que exercem nas relações de poder.

No que diz respeito ao livro didático, sua produção contemporânea é atravessada pela implementação de práticas de edição digital. A figura 2, produzida a partir dos processos de digitalização das coleções didáticas que foram objeto de análise da Tese, problematiza, a partir da sobreposição de imagens das pastas em diferentes escalas, como a incidência da imagem marca a produção de saberes geográficos nos manuais didáticos do Ensino Médio na Contemporaneidade.

Figura 2 – Caleidoscópio de visualização dos arquivos digitais das coleções



Fonte: Organizado pelo autor (2018).

Ao flexibilizar a escala de visualização dessas imagens, individual e coletivamente, é possível alterar a compreensão dos fenômenos quanto ao nível de percepção que as ferramentas “ampliar” e “reduzir” representam na organização das práticas de manipulação visual suscitadas pela intersticialidade do computador e dos respectivos programas de edição de imagens em circulação na Contemporaneidade. Essa **segunda destruição** do livro se deu na medida em que a digitalização possibilitou ampliar ou diminuir a escala de visibilidade das páginas, anteriormente amarradas a materialidade do papel. Influencia na percepção dos fenômenos, ressignifica a relação com os discursos e potencializa as possibilidades de reflexão sobre o posicionamento dos saberes geográficos do Ensino Médio no quadro das relações de poder contemporâneas.

Além da significativa interferência escalar, possibilitada pela articulação dos procedimentos de ampliar e reduzir as páginas como um todo, as ferramentas copiar, recortar e colar, representam possibilidades infinitas de multiplicação e

compartilhamento dessas imagens. Impactando espaço-temporalmente nas possibilidades de difusão dos saberes geográficos e na visibilidade espacial inerente a tais obras didáticas, chamo de **terceira destruição**, a ampliação quase infinita das possibilidades de multiplicação, manipulação e utilização desse quadro visual, construído a partir dessas destruições da materialidade pré-existente do livro provocadas pela digitalização.

Incidindo na substância dos livros, alterando sua percepção e perspectiva escalar e possibilitando a multiplicação quase infinita dos saberes ali contidos, as destruições provocadas pela digitalização das obras geraram alguns questionamentos: **a) Como as variáveis visuais atuam na organização dos saberes sobre o espaço? b) Que funções assumem na produção de sentidos e na conseqüente produção de verdade ? e c) Quais as relações estabelecem com os textos, ou seja, as formações discursivas que articulam os enunciados geográficos ambientados pelas imagens?**

Embora, aparentemente óbvias, as respostas às questões acima, devem se projetar para além do visual, incidindo na visibilidade dos saberes. Foi preciso, nesse sentido, construir ferramentas analíticas para compreender os livros didáticos na sua relação geral de organização do regime de visibilidade das obras. Nas palavras de Deleuze (2013, p. 62), “As visibilidades não se confundem com os elementos visuais ou mais geralmente sensíveis, qualidades, coisas, objetos, compostos de objetos [...]”. Entendi que, para compreendê-las, foi necessário descontextualizar as variáveis visuais da parte discursiva do texto. O procedimento de recorte dessas variáveis sintetizou um segundo movimento analítico.

5.2.2 O recorte como fragmentação visual: quebrando “caligramas”

Para individualização dos elementos visuais dos livros didáticos, implementei uma análise individualizada de cada “página-arquivo²²”. Os procedimentos de seleção

²² A alteração da materialidade dos livros didáticos, via digitalização, fez surgir uma série de imagens individualizadas das páginas dos livros. Cada uma das dessas páginas, tornou-se um arquivo no interior da pasta correspondente ao livro digitalizado; daí a denominação “página-arquivo”, para se referir ao objeto onde o recorte incidiu como corte caligramático.

e recorte de imagens foi seguido de um aperfeiçoamento na qualidade das imagens. As incisões sobre a cor, o contraste e a nitidez ampliam as possibilidades de significação, o que potencializa a análise da atuação desses elementos na organização dos saberes. Especialmente no que se refere a implementação de procedimentos de subjetivação de uma espacialidade inerente aos saberes que levaram a imagem a ser posicionada em tal escala, perspectiva ou nitidez na página. Inspiro-me, nessa direção, nas assertivas de Deleuze sobre a perspectiva de análise de Foucault.

É preciso rachar as coisas, quebrá-las. As visibilidades não são formas de objetos. Nem mesmo formas que se revelariam ao contato com a luz e com a coisa, mas formas de luminosidade, criadas pela própria luz e que deixam as coisas e os objetos subsistirem apenas como relâmpagos, reverberações, cintilações (DELEUZE, 2013, p. 62).

Porém, embora relacionado aos textos, e nesse sentido as formações discursivas, as imagens não podem ser entendidas como reflexo direto e decorrência dos enunciados que circulam a partir dos elementos linguísticos dessas obras. Elas atuam complementando a função enunciativa, mas articulam outras estratégias de subjetivação de saberes. Foucault (2016), num exercício de análise das relações entre o visível e o enunciável a partir da obra de René Magritte, intitulada “Os dois mistérios”²³; opera uma série de análises sobre a espacialidade traçada no desenho a partir da relação entre os elementos discursivos e não-discursivos que o constitui.

Em sua tradição milenar, o caligrama tem um tríplice papel: compensar o alfabeto; repetir sem o recurso da retórica; prender as coisas na armadilha de uma dupla grafia. Ela aproxima, primeiramente, do modo mais próximo um do outro, o texto e a figura; compõe-se de linhas que delimitam a forma do objeto e daquelas que dispõem a sucessão das letras; aloja os enunciados no espaço da figura, e faz dizer ao texto aquilo que o desenho representa (FOUCAULT, 2016, p. 23).

A obra em questão compõe a *Alvorada dos Antípodas* e foi publicada em 1966. Constituída por um conjunto de desenhos, em que *Magritte* tenciona a relação entre imagem e palavra, tendo como referência a técnica do desenho em perspectiva. Foucault faz uso da noção de “caligrama”, ou seja, de uma espacialidade em que se

²³ MAGRITTE, René. **L’Arte de la ressemblance**. Écrits complets. Paris: Flammarion, 1979.

associam texto e imagem na construção de sentidos, para refletir as operações de saber que sustentam a obra de Magritte. A desconstrução ocorre no nível da espacialidade inerente ao caligrama e opera por diferentes camadas de recobrimento enunciativo que Foucault escava. O procedimento multiplica os sentidos da obra, possibilitando entendê-la a partir da reversibilidade entre enunciados e visibilidades que a constituem.

Gonçalves (2013) espelhou as análises de Foucault (2016) para problematizar a relação entre visível e enunciável inerente às representações cartográficas correntemente utilizadas nas aulas de Geografia e parte significativa do regime de visibilidade espacial dos livros didáticos em diferentes contextos de escolarização. Propõe o “desfazimento de caligramas” como caminho para compreensão dos enunciados espaciais mediados pela linguagem cartográfica “[...] desfazer os enunciados cartográficos significa desfazer a dependência imediata entre os enunciados verbais que identificam o espaço mapeado e os enunciados visuais que compõem a imagem cartográfica” (GONÇALVES, 2013, p. 53-54). Segundo a autora, em função da configuração de caligrama de pode assumir, os mapas exercem três funções primordiais: operadora de sínteses, rede conceitual e condensador visível e enunciável de saberes geográficos. “Pontos, linhas, áreas, signos e palavras tentam expressar limites, espaços e fenômenos espaciais descritos em textos” (GONÇALVES, 2013, p. 59). É a partir de tais mecanismos que o mapa espacializa subjetividades e fornece contornos às populações.

Gonçalves (2013, p. 59), no entanto, ressalta que “ainda que as linhas do mapa não sejam desenhadas com palavras, tal como acontece nos caligramas, podemos dizer que seu conjunto de signos invoca a coisa da qual eles falam”. Acrescento que o contexto de produção midiática na Contemporaneidade ressignificou inclusive a noção de desenho, tomando como referência as práticas e ferramentas digitais voltadas para esse fim, que se multiplicam na Contemporaneidade. Espelhando a compreensão de caligrama sobre as visibilidades do livro didático de Geografia, foi possível afirmar que, numa escala macro, as imagens que constituem os livros didáticos estão amarradas aos textos, aos discursos que vão colando as palavras nas coisas. Isso pode ser verificado nas chamadas recorrentes que o texto do livro produz em relação às ilustrações, evidenciando sua positividade na relação com os saberes geográficos que media.

Partir desse princípio, implicou, inclusive, a possibilidade de entender cada página como um caligrama. Uma associação disruptiva e intencional entre elementos gráficos e léxicos na espacialidade dos livros didáticos do Ensino Médio. É nessa espacialidade que os enunciados criam correspondência com as visibilidades, articulam-se, entremeiam-se, mas jamais se confundem no processo de espacialização de que são coparticipantes. No que diz respeito essa espacialidade, a partir da qual visível e enunciável articulam-se nas práticas de saber, Foucault (2016, p. 30) ressalta que é necessário “[...] admitir entre a figura e o texto toda uma série de cruzamentos ou, antes, de um ao outro, ataques lançados, flechas atiradas contra o alvo adverso, trabalhos que solapam e destroem, golpes de lança e feridas, uma batalha”.

Assumindo que entre texto e imagem não há uma derivação assimétrica, linear e significativa, que cria uma correspondência entre discurso e visibilidade, é possível dobrar uma vez mais a noção de caligrama para problematizar, numa escala micro, como essa “colação” é reafirmada em cada uma das imagens, em suas diferentes tipologias, a partir dos enunciados das legendas. A análise realizada sobre as minúcias avaliativas implementadas pelo PNLDEM ao longo da sua existência, como campo enunciativo de saberes geográficos, permitiu problematizar, como os mecanismos criados pela dita política pública operam nas visibilidades, na sua amarração com as legendas, na reafirmação de códigos de saber. Mapas, gráficos, tabelas, ilustrações, fotografias, obras de arte e mesmo recortes de outros textos são assombrados continuamente por enunciados que se apropriam das suas margens, por vezes, mutila as imagens com referências de autoria, setas, glossários e uma outra série de violências visuais. Nas palavras de Deleuze, há uma relação de correspondência entre enunciados e meios ou visibilidades (2013, p. 41):

Certamente os meios produzem também enunciados, e os enunciados também determinam os meios. Além disso, as duas formações são heterogêneas, apesar de inseridas uma dentro da outra: não há correspondência nem isomorfismo, não há causalidade direta nem simbolização.

É a partir desses caligramas, formado pelas imagens e legendas das obras, que a operação de recorte operou no “desfazimento”, na quebra, no talho dessas relações entre imagem e legenda. Desfizeram-se as associações entre texto e

imagem, maculou-se a simbiose de sentidos que se reafirmam e consolidam a discursividade que mediam, página a página do livro didático. Anarquizou-se a tão sistematicamente organizada construção de sentidos espaciais preconizada na organização lógico-linear de saberes, evidente nas coleções didáticas objeto de análise. Quebrou-se o esquadramento espacial, marca dos saberes geográficos em suas diferentes regiões enunciativas.

A operação analítica de espacialização do material imagético ocorreu em dois níveis: 1) no nível da digitalização, a partir da intersticialidade em que a problematização das visibilidades passou a figurar; e 2) no nível do recorte, que possibilitou posicionar as imagens em outra disposição, seguindo outros critérios e, nesse sentido, constituindo outros sentidos para as ditas visibilidades. Deslocadas mais uma vez da espacialidade dos livros, desfeito o laço com textos e legendas, foi possível posicionar as imagens a partir de outros pontos de vista, dando margem para multiplicar as práticas espaciais correlatas. A cada clique do teclado, uma surpresa! Uma imagem atrás da outra. Não há mais encadeamento lógico-discursivo-iconográfico. Cidades sem lugares, mapas sem títulos, gráficos sem variáveis, apenas um amontoado esquizofrênico de cintilações luminosas.

O recorte, nesse sentido, permitiu jogar luzes nas imagens descontextualizadas dos textos, especialmente das legendas, que as aprisionam a determinados sentidos espaciais, permitiu a criação de outra espacialidade analítica, em que as formações não-discursivas puderam ser problematizadas pela visibilidade de saber que elas carregam. Essa compreensão implicou posicionar o conjunto de visibilidades que foi digitalizado, e depois recortado, como um território analítico. Um espaço delimitado por uma série de figuras, fragmentos de um discursividade despedaçada. “Aqui um fragmento é uma imagem, uma figura, um objeto recortado de um todo maior mas que passam a ganhar corpo (FUÃO, 2011, p. 14), na medida em que os olhos passam a percorrer freneticamente a tela do computador, eles passam a constituir “[...] uma unidade, algo dependente do todo a que estava ligado inicialmente e, independente por possuir características próprias, esteja ele íntegro ou despedaçado em suas formas” (FUÃO, 2011, p. 14).

Um “mar de imagens”, retrato esquizofrênico de uma sociedade cada vez mais vinculada à comunicação por elementos gráficos, em que os léxicos, eles mesmos, se fazem imagem e dobram-se a comunicação instantânea. Afinal, quem nunca recebeu

uma mensagem com textos, em formato de uma imagem digital? Gifs, emoctions e videoclipes, em suas diferentes variações contemporâneas, demonstram que os textos assumem um papel cada vez mais secundário nas práticas contemporâneas de comunicação, educação e cultura. “Nenhum entendimento da mudança social e cultural é possível sem saber de que forma as mídias operam como ambientes” (MCLUHAN E FIORE, 2018, p. 26).

A afirmação acima, feita na década de 1960, nunca foi tão contextual. Ela auxilia na compreensão de estratégias neoliberais de subjetivação de práticas voltadas à produção, reprodução, compartilhamento e consumo de imagens. Essas referências iconográficas são traçadas no espaço digital, geralmente em redes sociais, e passam a constituir verdades sobre diferentes práticas culturais. Fuão (2011) chama atenção para o fato de que as práticas cotidianas, cada vez mais intensas de subjetivação, terem causado uma certa indiferença na relação dos sujeitos com as imagens. A imagem parece funcionar, nesse sentido, como prova de verdade, algo já dado, não questionável e efetivamente útil na produção de saberes. Nesse sentido:

O homem, em vez de servir-se das imagens em função do mundo, vive em função das imagens. Não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas. Tal inversão da função das imagens é idolatria. Para o idolatra, a realidade reflete imagens. Imaginação torna-se alucinação e o homem passa a ser incapaz de decifrar imagens (FUÃO, 2001, p. 13).

Como desdobramento das “destruições analíticas” da materialidade dos livros, possibilitada pela digitalização, em nível substancial, escalar e de perspectiva, realizei mais uma operação analítica das visibilidades. Tal operação não objetivou produzir um “desvendamento”, “decifração” ou mesmo interpretação dos fragmentos imagéticos catalogados nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, avaliados e aprovados no PNLDEM – 2018. Afinal, seria possível constituir narrativas infinitas a partir da observação de um pequeno número dessas imagens e da descrição pormenorizada dos saberes que elas suscitam.

A operação de recorte e quebra caligramática, produzida por essa movimentação de pesquisa, gerou um quadro visual de aproximadamente 14.415 (catorze mil quatrocentos e quinze) imagens. Dos mais variados tipos, tamanhos,

tonalidades e resoluções, cada uma dessas imagens marca uma possibilidade de análise espacial. Elas guardam uma tecnologia que projeta enunciados destinados a ligar o sujeito a lugares, paisagens, contextos e pessoas. A imersão nesse quadro de visibilidade dos livros didáticos do Ensino Médio foi intensa, permanente e desconcertante. A quebra caligramática possibilitou implementar uma série de processos analíticos para descrever o dito quadro, sem se apegar a organização dos saberes previamente desenhada na composição com as legendas, individualmente, e com a página, considerando a relação com os textos que as amarram. Foi possível, nesse sentido, a organização das imagens em 5 tipologias. Elas se corporificaram em elementos multilinguísticos predominantes que reverberam enunciados e atuam na organização de práticas de saber.

A primeira dessas tipologias foi categorizada sob o rótulo de **paisagem**. Foram catalogadas, nesse grupo, as variáveis visuais dos livros que se apresentavam como fotografias de recortes espaciais. Em perspectiva frontal, panorâmica ou oblíqua, as imagens que se enquadram nessa tipologia posicionam o observador como um dado externo a espacialidade fotografada. Essa externalização também se materializa na multiescalaridade utilizada para apresentar diferentes e múltiplas frações do espaço que povoam os livros. As imagens de paisagens ampliam as possibilidades de capturar as subjetividades, já que criadas numa superfície entre elementos sociais e humanos, reafirmam a pretensão de totalidade e a forma dual de abordar o espaço, que caracteriza o saber geográfico moderno, conforme descrito por Gomes (2007).

Os **mapas**, segunda tipologia, marcam a presença significativa da linguagem cartográfica nos livros didáticos do Ensino Médio. Também assumindo múltiplas escalas e perspectivas de representação, eles atuam, do meu ponto de vista, na territorialização de subjetividades. Os enunciados de fronteirização, regionalização e as apropriações espaciais correspondentes funcionam, nas visibilidades dos mapas, como uma forma de naturalizar as relações de poder que levaram as respectivas delimitações espaciais. Além do problema clássico da ênfase das projeções e da centralidade das representações com ênfase nas regiões do planeta que apresentam os maiores índices de desenvolvimento econômico, o que produz uma modelização cartográfica do espaço liga as subjetivações do corpo a determinadas territorialidades, espacializa os sujeitos escolares.

Posicionei numa terceira tipologia **gráficos, tabelas e quadros**. Como correspondentes da linguagem estatística e instrumento amplamente utilizados nas pesquisas geográficas, essa variável visual torna ainda mais relevante o papel do conhecimento e da linguagem científica na constituição dos saberes nos livros. Enquanto “prova de verdade”, essa prática de visibilização do espaço cria um campo lógico de correspondências espaço-temporais que permitem a materialização de determinados fenômenos. Atua como instrumento de articulação do tema das populações, permite visualizar, dividir, agrupar, selecionar as subjetividades em função de uma infinidade de interesses.

As **ilustrações** sintetizam a quarta tipologia. Dizem respeito ao conjunto de produções visuais que assumem a função de ilustrar processos, contextos, fenômenos, questões sociais e temáticas. Charges, quadrinhos, infográficos e fotografias de objetos que assumem a função ilustrativa. Assumem a prerrogativa de elevar o grau de correspondência entre o tratamento textual da temática e sua configuração enquanto fenômeno observável. Para isso, fazem uso da ironia, do humor, da crítica e da modelização digital para multiplicar as possibilidades de alcance das narrativas espaciais, para torná-las mais palatáveis a diferentes grupos e populações escolares.

Por último, isolei as imagens que posicionam o “homem espécie” na centralidade das representações. Denominei essa variável de **gênero, geração e etnia**, uma vez que ela reúne diferentes tipologias imagéticas que dizem respeito à multiplicidade de contextos que essas temáticas podem assumir nos livros didáticos. Foi possível reunir as imagens de sujeitos em suas práticas culturais, econômicas, religiosas, políticas, etc. Esse grupo de imagens acentua as diferenças entre os sujeitos e força a assunção de pontos de vista que capturam o corpo dos sujeitos pela cor, credo, sexo e região dos estudantes. Aciona recorrentemente capturas da dimensão biológica desses sujeitos para submetê-los as estratégias de uma espacialização visivelmente compartimentada.

Atuando por associação, sobreposição e reordenação visual, utilizei a colagem digital como ferramenta analítica que incidiu sobre as figuras, os fragmentos, as imagens recortadas dos livros. Esta postura analítica buscou também manter certa coerência entre a ferramenta analítica e o objeto de investigação, a saber: as visibilidades espaciais nos livros de Geografia do Ensino Médio. Nessa direção, me

pareceu imprescindível situar a colagem digital como variante da collage enquanto procedimento criativo e descrever algumas de suas nuances técnicas. Por último, a partir da produção de colagens digitais, problematizei as visibilidades espaciais e posicionei o livro didático como dispositivo de espacialização animando por relações de poder que, nesse sentido, o faz objeto estratégico de tecnologias disciplinares, biopolíticas e reguladoras.

5.2.3 Da collage a colagem digital: uma análise de visibilidades

Na contramão dos desvendamentos, a análise balizou-se pela construção de outras narrativas visuais a partir da espacialização dos fragmentos obtidos na investigação do dito quadro visual. Para operar com essa perspectiva de problematização, mobilizei procedimentos artísticos e técnicos que envolvem a collage. Nas palavras de Fuão (2011, p. 10):

A collage é um processo de produção de novos objetos, formas e imagens, provenientes da associação de objetos e figuras já existentes. É um procedimento que tem seu produto originário da função associativa, de formas e ideias segundo um modo de deixar o mundo falar através de suas imagens, signos e fragmentos. É uma linguagem, uma conversa que grita contra a ordem das coisas, de seus conceitos e significados, de suas intolerâncias e preconceitos. É uma anti-linguagem, uma linguagem de violação dos códigos (FUÃO, 2011, p. 10).

Em seu livro “A collage como trajetória amorosa”, Fernando Fuão (2011) analisa a prática em questão como um acontecimento, um encontro entre fotografias. Encontro que envolve um espaço, uma materialidade, quiçá uma territorialidade. A “trajetória”, definida pelo autor, além de comportar uma metáfora espacial, indica um caminho a partir da qual a collage vai se constituindo tomando forma com a sobreposição de diferentes referências iconográficas, de horizontes e em perspectivas que os fazem dialogar. Nesse movimento, espacializa o pensamento, produz discursividade, impulsiona o pensamento e fomenta a diferença em função de, intencionalmente, ser multifacetada. Nada mais instigante para compreender a imagem do que metaforizá-la como um sentimento: o amor.

Os amantes, como ninguém, sentem o impacto dos encontros. Vibram com cada contato, sentem dor nos afastamentos, choram “a rasgos” nas bruscas separações. O trajeto amoroso marca o corpo com outras espacialidades, nos faz enxergar, por vezes em excesso, determinados códigos fornecidos pelo ato de amar e cega uma outra série de visibilidades, para as quais não estamos ou não queremos estar atentos. E porque é amor, não quer dizer que não é forte, que não dói, que não há sofrimento. A trajetória do amor, tal qual a da collage, nos instiga e amedronta. Instiga pela potência de viver, colar, amar; e amedronta pela forma como passamos a enxergar as imagens e, no reverso, a nós mesmos. Analisando o papel das técnicas de collage a partir da Modernidade, Harvey (2006, p. 30) aponta que

[...] O recurso às técnicas da montagem/colagem fornecia um meio de tratar desse problema, visto que diferentes efeitos extraídos de diferentes tempos (velhos jornais) e espaços (o uso de objetos comuns) podia ser superpostos para criar um efeito simultâneo. Ao explorar a simultaneidade desse modo, os modernistas estavam aceitando o efêmero e o transitório como lócus de sua arte, ao mesmo tempo que eram forçados coletivamente a reafirmar o poder das próprias condições contra as quais reagiam.

A Modernidade, como modelo de fragmentação do espaço, impôs uma série de cortes, recortes e quebras em relação a diferentes domínios da vida. Educação, ciência, saúde e cultura são tomadas, nesse sentido, como práticas fragmentadas de saber. Fuão (2011), porém, indica que a generalização do uso do termo collage para se referir a procedimentos diversos de cola de matérias no mundo das artes, perverteu a técnica e contribuiu para o “esvaziamento poético” da linguagem a partir das peculiaridades que lhe são próprias. Nas palavras do autor, “A importância e a extensa produção de collages foram brutalmente recortadas pelos historiadores da arte, que preferiram, comodamente, e às vezes até por ignorância, associá-la a um acontecimento que aconteceu dentro do universo da pintura” (FUÃO, 2011, p. 9). Esse posicionamento simplificador faz com que a collage seja tratada como uma decorrência do cubismo. Considera que os trabalhos de *papier-coller* de Pablo Picasso e Charles de Braque, na primeira metade do século XX, são a matriz de emergência das técnicas da collage. Nas palavras de Fuão (2011, p. 93):

Os historiadores da arte continuam associando a origem da collage a Braque, Picasso e Gris, ignorando toda uma trajetória de tradição popular da manipulação da imagem, desde os poemas japoneses do século XII que eram

escritos em cima de recortes de papéis colados, passando por toda uma série de criações populares, como ilustrações de diários, biombos, *Valentines* (cartões românticos que se enviavam aos namorados, como mostrou Herta Wescher em seu extenso livro *A história da collage*). Essa prática nunca morreu e persiste ainda no cotidiano, seja através de collages em cadernos, pastas, cartas e etc.

Foi um conjunto de diferentes práticas, por vezes desarticuladas, mediadas pelas relações dos sujeitos com as imagens, que fez surgir, em torno da fotografia, especialmente a partir do século XIX, as possibilidades técnicas da imagem como instrumento de subjetivação espacial. “A imagem fotográfica vem acompanhada por uma estética da visão, por uma modalidade higiênica e de mais luz, que tem orientado e conduzido toda a história da prática pictórica (FUÃO, 2011, p. 18). A instantaneidade da fotografia na produção, impressão e consequente manipulação do registro visual fornece a ideia de uma captura do real. Suscita, nesse sentido, uma possibilidade infinita de significações, práticas e subjetivações.

Nas fotografias, a distância entre o objeto e o observador é completamente falsa, a distância entre objeto e objetiva confundem o sujeito que vê as fotos, fazendo-o crer que a distância que está vendo é a mesma distância real existente entre o fotógrafo e o objeto, levando a uma falsa interpretação topológica (FUÃO, 2011, p. 25).

A estética da fotografia produz outra relação com a espacialidade objeto da representação fotográfica. Uma vez que a câmera impõe uma distância espacial entre o lugar onde a imagem foi capturada e as possibilidades de leitura de um sujeito do espaço fotografado; age na perspectiva e na escala, modelando as relações com a topografia do terreno. “A perspectiva é uma construção, ela foi e ainda é um dos instrumentos mais eficazes de controle da realidade, da racionalização do espaço” (FUÃO, 2011, p. 21).

É a partir das especificidades pelas quais a fotografia atua na produção de sentidos espaciais, que a collage se posiciona como outra possibilidade de visada do campo de visibilidade que atua na subjetivação espacial. Atuando como um campo de articulação visual, uma espacialidade de embate de perspectivas, um campo cínico para a construção de sentidos; essa prática propõe fazer dialogar com as visibilidades, separadas por uma articulação discursiva previamente existente. Embora atue colando espacialidades, a collage não pode ser vista como ponto de chegada, ela está

muito aquém da cola; se faz presente desde a produção dos fragmentos, no ato de recortar, na quebra “caligramática” que ensajou. No percurso frenético dos olhos, na busca por conexões, na territorialização de ideias no espaço definido para criar um campo de visibilidade. Considero assim que

nosso tempo é o tempo de ultrapassar barreiras, apagar antigas categorias – e sondar o mundo a nossa volta. Quando dois elementos aparentemente dispares são combinados de forma imaginativa, justapostos de maneiras novas e singulares, é comum surgirem descobertas espantosas (MCLUHAN E FIORE, 2018, p. 10).

É a partir da realização de colagens digitais que descrevo como as formações não-discursivas que povoam os livros didáticos de Geografia operam como articuladora de saberes voltados para espacialização de uma forma contemporânea de existência. Uma forma marcada por uma espacialidade fragmentária, contaminada pelas articulações da disciplina e da biopolítica nos saberes presentes nas visibilidades do livro. O choque produzido pela colagem digital, ao aproximar lugares, modificar a escala das paisagens, recodificar mapas, criar outras etnias, múltiplas, diversas e, definitivamente, miscigenadas. Fronteiras impensadas passam a povoar essa nova espacialidade, onde as imagens vão constituindo um jogo de relações que necessita de uma experiência demorada. Uma experiência que não se guia pela leitura lexical, que não é instantânea em significados e definições. Que não se dobra a observação desinteressada, mas intenta povoar o pensamento de pontos de vista, anteriormente, impensáveis.

Foram produzidas cinco colagens como territorialidades de articulação analítica do dito campo de visibilidade. Elas atuaram nas análises a partir de dois pontos de vista. O primeiro diz respeito as outras possibilidades de visibilizar os saberes geográficos do livro didático, tendo como prerrogativa a produção de uma série de “encontros” de espacialidades que a prática artística em questão imprime. Um segundo desenrola-se pela problematização de como as colagens possibilitam discutir elementos como a predominância de determinados gêneros imagéticos ou de padrões de visibilidade de cada um deles, em suas articulações com a lógica de governamento acionada na Contemporaneidade.

A produção de colagens, como ferramenta analítica das visibilidades espaciais nas coleções didáticas de Geografia do Ensino Médio faz uso da potência analítica da

imagem indicada por Gruzinski (2012). Segundo esse autor, a imagem atua na “transmissão”, “fixação” e “visualização” de saberes. Um meio, um caminho, uma rota (transmissão) a partir da qual é possível fixar, ligar, prender alinhavar (fixação) um conjunto de elementos, contextos, práticas visuais (visibilidades). Considerando sua indissociabilidade das práticas discursivas, mas ao mesmo tempo atuando por outros mecanismos, a problematização da imagem abre espaço para outras práticas de subjetivação. Potencializa, nesse sentido, uma outra diversidade de capturas para além daquelas sintetizadas nos textos escritos. Na perspectiva de Lazzarato (2017, p. 2017):

Se as máquinas não falam, elas funcionam como vetores de subjetivação e como focos de enunciação. Que as máquinas (e os signos, os objetos, os diagramas etc.) constituam focos de protoenunciação e de protosubjetivação, significa que elas sugerem, tornam possíveis, solicitam, incitam, encorajam e impedem certas ações, pensamentos e afetos e favorecem outros.

A colagem, por sua vez, criou outros espaços para enunciação e reverberação de saberes. Imprimiu outros sentidos a imagens anteriormente organizadas em torno de determinadas práticas. Essa descontextualização/recontextualização imagética promovida pelos encontros da colagem demanda um certo nível de cinismo por parte daquele que realiza a colagem. Isso porque a multidimensionalidade que alimenta essa prática possibilita refletir como somos governados pelo consumo de visibilidades, e como nossa relação com o espaço se organiza cada vez mais a partir de práticas neoliberais de subjetivação imagética.

Para refletir a ativação desses mecanismos, produzi cinco (5) colagens digitais a partir da sobreposição de diferentes imagens num mesmo campo visual, operando com as diferentes tipologias imagéticas para criação de uma narrativa visual. A utilização da colagem digital, como ferramenta analítica, amplia as possibilidades de refletir a multiplicidade de espacialidades que o livro de Geografia do Ensino Médio carrega. Nos cruzamentos reflexivos para a busca e produção de sentidos, a fuga do absurdo e a sedimentação de um campo de entendimento da espacialidade ali representada, a colagem possibilita visibilizar o estratagema neoliberal que opera a partir da política nacional de livros didáticos e reverbera na visibilidade espacial inerente ao saber geográfico.

Nesse sentido, a utilização da colagem digital diz respeito a uma última dobra analítica da Tese. Uma vez que discute, no avesso da ambientação do livro, como ele mesmo se configura como uma espacialidade discursiva e não-discursiva. Como um dispositivo de subjetivação espacial que, na articulação de saberes geográficos, fornece relevância a sua dimensão imagética. Posicionado nessa teia de práticas de saber mediadas por relações de poder, o livro torna-se parte de uma estratégia política para ambientação de subjetividades. Entre os instrumentos ativados pela governamentalidade contemporânea, que age moldando as subjetividades e conduzindo as populações, tomo como exemplo a mobilidade espacial. Não por acaso, o tema das migrações humanas, absurdamente naturalizada, ressignificada e difundida nas diferentes variáveis visuais, é pontualmente questionada a partir da colagem seguinte (figura 3).

É possível refletir como a disposição dos gráficos na colagem, conjugados com as variáveis humanas, atua na Contemporaneidade como a possibilidade conjugar uma série de habilidades e competências na resolução de problemas cotidianos. O gráfico pessoal de cada indivíduo tem relação com o espaço ocupado por ele no quadro das relações de poder. O sujeito precisa se deslocar ou não em função das possibilidades de sobrevivência suscitadas pela posição, o score do seu gráfico no quadro de demanda e oferta para realização de tarefas. Essa configuração produz uma fluidificação das subjetividades na Contemporaneidade, operada na figura do homem econômico, do sujeito que capitaliza a existência a partir da definição de um “capital humano”.

A migração é um investimento, o migrante é um investidor. Ele é empresário de si mesmo, que faz um certo número de despesas de investimento para obter certa melhoria. A mobilidade de uma população e a capacidade que ela tem de fazer opções de mobilidade, que são opções de investimento para obter uma melhoria na renda, tudo isso permite reintroduzir esses fenômenos, não como puros e simples efeitos de mecanismos econômicos que superariam os indivíduos e, de certo modo, os ligariam a uma imensa máquina que eles não dominariam; permite analisar todos esses comportamentos em termos de empreendimento individual, de empreendimento de si mesmo como investimentos e renda” (FOUCAULT, 2008b, p. 317).

Do ponto das variáveis visuais que constituem o livro e que puderam ser organizadas a partir dos procedimentos de digitalização e recorte, a colagem acima reflete: 1 – a espacialidade de uma paisagem ocupada por sujeitos, seres humanos, membros de diferentes grupos populacionais; 2 – as possibilidades de identificar relações de gênero, geração e etnia a partir das quais eles se organizam, considerando os elementos visuais da colagem; e 3 - a sobreposição de uma série de gráficos, que ironiza o lugar do economicismo nas práticas de vida e nas práticas de subjetivação neoliberais. O sujeito-migrante, desterritorializado, retirado de sua espacialidade, castrado do contexto cultural e afetivo que significa sua existência, é tomado como mão-de-obra barata num outro território, que o expelle, exatamente por ele não ser, nesse momento, de lugar algum. O gráfico desse sujeito, seu capital-humano, passa a ser subvalorizado. Segundo Veiga-Neto (2002, p. 174), essa perspectiva espacial contemporânea se materializa na

[...] vontade de percorrer e ocupar, sempre transitoriamente, mais e mais lugares o que nos empurra para um mundo cada vez mais transitório. No caso do hiperconsumo – e seu correlato, o descarte –, a questão é a mesma: é a vontade de pertencer a um novo espaço simbólico, em que se reúnem os que já consomem isso ou aquilo, que leva ao abandono do espaço simbólico do qual, até então, se fazia parte.

Alienados de sua espacialidade, expulsos pelas macrodisputas econômicas, sedimentadas pelo capitalismo financeiro, seres humanos de variados gêneros, gerações e muitas etnias vagam pelas cidades e campos de concentração em várias espacialidades. Os migrantes estão quase sempre em movimento, em deslocamento, perdem-se nas páginas dos livros, são capitalizados e descapitalizados em função de seu posicionamento geográfico, acionado como componente subjetivo da mecânica atual das relações de poder. Cabe, nesse sentido, as reflexões de Foucault, segundo as quais

[...] considerar o sujeito como homo economicus não implica uma assimilação antropológica de todo o comportamento, qualquer que seja, a um comportamento econômico. Quer dizer, simplesmente, que a grade de inteligibilidade que será adotada para o comportamento de um novo indivíduo é essa. Isso quer dizer também que o indivíduo só vai se tornar governamentalizável, que só vai poder agir sobre ele na medida em que, e somente na medida em que, ele é economicus (FOUCAULT, 2008b, p. 345).

Na Contemporaneidade as subjetividades são reduzidas a instrumentos de capitalização e geração de dividendos financeiros para as grandes empresas. Os dispositivos de segurança foram flexibilizados e tomados como convencionais em função da capacidade do Estado em ambientar a geração de capital. O mesmo se aplica às relações e às práticas de trabalho, que passam a ser cada vez menos regulamentadas pelo Estado. A economia de liberdade funciona aqui como justificativa para o traçado de relações de poder cada vez mais assimétricas, entre os que detêm um capital financeiro e funcionam como articuladores políticos; e os que necessitam submeter-se a um jogo cada vez mais competitivo, em troca de uma existência que beira sempre o limite da vida, uma “quase vida” ou uma “quase morte”. Nas palavras de Lazzarato (2017, p. 132-133),

a relação capital-trabalho foi deslocalizada (mudança de território) e flexibilizada (mobilizada no interior do território nacional); os serviços do Estado social foram indexados de maneira diferencial à mobilidade imposta à

força de trabalho e à população e privatizados; o Estado-nação e sua governamentalidade foram abalados e enfraquecidos pelos movimentos de capitais, pelos movimentos migratórios e pelas transferências e tecnologias que, à sua maneira não conhecem fronteiras; os fluxos de comunicação e informação estruturados pelo Estado foram desestruturados e transferidos aos capitais privados etc. (LAZZARATO, 2017, p. 132-133).

Não é por acaso que a visibilização dessas subjetividades são enunciadas nos livros didáticos. Ocorre, porém, que o isolamento, a compartimentação e a amarração textual das imagens no livro impossibilitam a reflexão integrada das variáveis visuais. Mediadas por relações de poder, as disputas pelos saberes que são acionados pelos livros didáticos do Ensino Médio fornecem elementos para pensar como as práticas contemporâneas de governamentalidade neoliberal têm conduzido a “precarização” das instituições como as conhecíamos no capitalismo industrial e projetam, inclusive para as políticas públicas em educação, um terreno de instabilidade, em que diferentes insurreições emergem como reação as estratégias de desterritorialização de práticas locais de currículo e sua substituição por tendências globais. Guy Standing fala dos processos de mercadorização atualmente em curso na área da educação. Nas palavras do autor, “O Estado neoliberal vem transformando os sistemas escolares para torná-los uma parte consistente da sociedade de mercado, pressionando a educação na direção da formação de capital humano e da preparação para o trabalho” (STANDING, 2015, p. 110).

A proliferação de relações sociais de trabalho flexível, aliadas a indicadores de insegurança social e desconfiança de instituições tradicionais na Contemporaneidade, fez surgir uma nova classe social, denominada precariado. O precariado se constitui numa nova classe social, que emerge marcada pela insegurança nas instituições sociais, que definiam as relações sociais durante o liberalismo na perspectiva do capitalismo industrial. A instabilidade, gerada por um conjunto de políticas voltadas para a reorganização das formas de lucro, assume uma configuração perigosa, já que é uma ameaça, via de regra, a sociedade como um todo.

[...] o precariado poderia ser descrito como um neologismo que combina o adjetivo “precário” e o substantivo relacionado “proletariado [...] tem características de classe. Consiste em pessoas que tem relação de confiança mínima com o capital e o Estado, o que as torna completamente diferente do assalariado [...]. E ela não tem nenhuma das relações de contrato social do proletariado, por meio das quais as garantias de trabalho são fornecidas em troca da subordinação e eventual lealdade, o acordo tácito que serve de base para os Estados de bem estar social. Sem um poder de barganha baseado

em relações de confiança e sem poder usufruir de garantias em troca de subordinação, o precariado é *sui generis* em termos de classe (STANDING, 2005, p. 25).

O precariado abrange, nesse sentido, um número cada vez maior e diversificado de indivíduos. Jovens, idosos, mulheres e migrantes, são os mais atingidos pelos processos de precarização. Ocupando uma posição de vulnerabilidade no mercado de trabalho, esses grupos são cada vez mais alcançados por formas de existência precarizadas. “Ser precarizado é ser sujeito a pressões e experiências que levam a uma existência precariada, de viver no presente, sem uma identidade segura ou um senso de desenvolvimento alcançado por meio do trabalho e do estilo de vida” (STANDING, 2015, p. 37). Constituído de recortes de diferentes subjetividades, o precariado povoa cada vez mais as ruas das grandes e médias cidades. Castrados das práticas culturais ancestrais, imersos nas práticas de comunicação instantânea via dispositivos móveis de conexão contínua, mediados cada vez mais por códigos de concorrência intersubjetiva e constituídos cada vez mais como um aglomerado de competências, os jovens do Ensino Médio são fortes candidatos a assunção ao precariado. A impossibilidade de consumir ou consumir apenas para “sub-existir” faz com as múltiplas subjetividades do sujeito sejam direcionadas para a tarefa de consumir.

É essa a medida do sujeito problematizada a partir da visibilidade espacial significada na colagem a seguir (figura 4). A imagem de um sujeito que, revestindo-se de múltiplas identidades, expressa uma tentativa de construir uma identidade híbrida. Formada por diferentes matrizes e contextos culturais, possibilitada pelas intersecções de diferentes espacialidades, a visibilidade espacial produzida possibilita traçar mais uma correspondência das imagens nos livros didáticos com a governamentalidade neoliberal. A ênfase no modelo econômico como parâmetro para organização das diferentes práticas culturais, atua na naturalização da competição e do consumo como dados intocáveis na subjetividade contemporânea.

Figura 4–Colagem 2



COMO TER UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Fonte: organizada pelo autor, 2018.

Sobre essas questões, Foucault (2008b, p. 35) afirma que “[...] nesse momento, a sociedade aparece como consumidora de comportamentos conformes, isto é, segundo a teoria neoliberal do consumo, produtora de comportamentos conformes que a satisfazem mediante certo investimento”. Tais formatos aprofundam ainda mais a individualização, ao mesmo tempo em que consomem uma multiplicidade de subjetividades. O ponto de confluência entre elas é o capital, a capitalização, o dinheiro como extensão e oxigênio da existência. É essa baliza que conduz as práticas de sujeição numa governamentalidade neoliberal. Nas palavras de Lazzarato (2017, p. 172),

a sujeição implica técnicas de governo que passam por, e que mobilizam, a representação (política e linguística), os saberes, as práticas discursivas, visuais, etc., e produzem “sujeitos de direitos”, “sujeitos políticos” e sujeitos tão simplesmente – “eus”, indivíduos. Produzindo-nos como sujeitos individuados, a sujeição nos fixa uma identidade, um sexo, uma profissão, uma nacionalidade, etc. ela constitui uma cilada semiótica significativa e representativa da qual ninguém escapa (LAZZARATO, 2017, p.172).

Essa compartimentação das subjetividades, essas múltiplas divisões dos sujeitos e as diferentes formas de agrupá-los inerente às variáveis visuais dos livros didáticos, produz uma espacialidade de acomodação de uma série de temáticas rotuladas como “geográficas”. Cada uma delas atua como elementos de captura, de conversão à perspectiva espacial colocada pelas temáticas traçadas nos livros. Nesse sentido, “Parece-nos fundamental a observação de Foucault segundo a qual a governamentalidade é ‘ambiental’” (LAZZARATO, 2017, p. 196-197), uma vez que ela cria um campo de possibilidades ao mobilizar simultaneamente diferentes tecnologias políticas orientadas para o exercício do poder sobre sujeitos e populações.

A colagem a seguir (figura 5) sobrepôs em planos e perspectivas, referências imagéticas para fazer dialogar diferentes ambiências, codificadas em códigos paisagísticos e posicionadas de acordo com seu papel paradigmático para a produção do espaço na Contemporaneidade. As mazelas sociais, advindas da capitalização financeira, são materializadas na visibilidade espacial das grandes cidades e das redes que as alimentam e as constituem. Os sujeitos que povoam esses ambientes são posicionados na escala da cidade, tendo em vista a reflexão sobre a posição que ocupam, as ações que executam e as relações que constituem e que os constituem.

Figura 5 – Colagem 3



Fonte: organizada pelo autor, 2018.

A complexidade da paisagem esboçada na colagem da página anterior, a interface de reflexão possibilitada pela disposição de diferentes referências imagéticas, também possibilita problematizar como o capitalismo contemporâneo tende a multiplicar-se a partir de máquinas de significação e subjetivação corporificadas na visibilidade espacial dos livros didáticos. Assim, a multiplicidade de referências imagéticas, o “multiculturalismo” inerente as obras e as enunciações democráticas de acesso aos saberes, curiosamente convergem com a publicidade, a competição e a economia de liberdade, práticas básicas, axiomas que articulam a governamentalidade neoliberal.

A materialização de diferentes códigos espaciais, a partir de códigos visuais, funciona como uma vitrine para espacialização geográfica dos sujeitos escolares. É preciso que essa modelização inerente à visibilidade espacial do livro didático desenhe possibilidades de amarração das subjetividades aos novos e imprevisíveis contextos políticos da fase financeira do capitalismo. Nas palavras de Lazzarato (2017, p. 145), para que o capitalismo possa funcionar, é preciso que a indústria, os serviços, o mercado de trabalho e a sociedade em seu conjunto sejam submetidos a novas normas de valorização, de mobilidade, de flexibilidade e de avaliação.

As múltiplas apropriações espaciais, materializadas no regime de visibilidade espacial inerente às imagens dos livros didáticos do Ensino Médio, dão conta de articular como a governamentalidade contemporânea prescinde de uma sobreposição de práticas de capitalização do espaço mediadas pelo saber geográfico. Parte dessas práticas podem ser tomadas como anacrônicas, uma vez que elas representariam uma contradição com a perspectiva neoliberal, que pressupõe a liberdade como “produto” básico das práticas governamentais. É nesse sentido que “[...] a axiomática do capital financeiro organiza o governo e a apropriação das formas de produção industriais, pré-industriais e pós-industriais, escravistas, tradicionais, sociais e comunicacionais” (LAZZARATO, 2017, p. 145). A catalisação de estratégias políticas que sufocam liberdades individuais e coletivas das sociedades em função do acúmulo de capital, via fluxos financeiros:

Os fluxos financeiros são também indiferentes à qualificação do trabalho (industrial, cognitivo, de serviços, doméstico, sexual, mediático etc), eles estão interessados apenas em tirar dessas diversas modalidades da produção e do trabalho um excedente expresso em quantidades abstratas de moeda (LAZZARATO, 2017, p. 134).

É na interface desses fluxos financeiros que as visibilidades espaciais se reorganizam. É a partir do traçado econômico, tecido por referenciais de verdade situados nas relações de poder, que as práticas de divisão do espaço se materializam. A repartição dos territórios, bem atrelada a lógica do Estado governamentalizado, é uma prática recorrente nas práticas de saber visibilizadas nos livros didáticos. A redução das populações a “setas” de deslocamento territorial, objetifica ainda mais o lugar da vida frente ao paradigma da fluidez do capital. A linguagem cartográfica possibilita replicar essa objetificação em diferentes espacialidades, multiplicando seu potencial de subjetivação bidimensional dos lugares. Segundo Gonçalves (2013, p 62),

é o caso do mapeamento das categorias em que as pessoas são classificadas e transformadas em corpos-espécies, como em ‘migrante’ nos mapas de fluxos migratórios, como, literalmente, em ‘população’ nos mapas das taxas de crescimento populacional, em ‘alfabetizado’ ou ‘analfabeto’ nos mapas de alfabetização e, assim, ocorre também nos mapas dos índices de natalidade, de renda, do IDH, de modelos de urbanização, de crescimento econômico, com categorizações que generalizam as características do sujeito e as características geográficas de um lugar, facilitando uma situação de governo do Estado e de funcionamento da política, gerindo a conduta de grupos sociais e, desse modo, a conduta de cada indivíduo.

Enquanto operador biopolítico, o mapa multiplica as possibilidades de posicionamento dos sujeitos em diferentes contextos espaciais ao mesmo tempo em que alimenta um desejo pelo consumo de lugares. Nas palavras de Gonçalves (2013, p. 64): “O que vemos é efeito de um biopoder que esquadrinha o tempo, o espaço, os movimentos e dissolve qualquer individualidade num corpo-espécie: a população migrante”. O caráter técnico do mapa possibilita produzir uma série de enunciações deslocadas dos contextos sociais e culturais dos sujeitos que habitam os espaços representados. Ele naturaliza conflitos, desastres ambientais, divisões territoriais e uma outra série de fenômenos que incidem sobre o sujeito “enforcado” pelas linhas das coordenadas geográficas. Tais operações espaciais são problematizadas na figura 6, que ironiza o papel da linguagem cartográfica na repartição do espaço habitado. É uma tentativa visibilizar as variáveis visuais negadas pelas representações cartográficas, ao mesmo tempo que funciona como uma perspectiva cínica a despeito do mapa, desnaturalizando seu discurso de verdade absoluta.

Figura6–Colagem4



Fonte: organizada pelo autor, 2018.

As práticas biopolíticas são retomadas não apenas como táticas de regulação da vida biológica, que se orientariam pelo princípio de “fazer viver ou deixar morrer” sujeitos e populações, a vida biológica é ativada como princípio de multiplicação das populações (raciais, sociais, sexuais) e justificativa para “fazer morrer” determinados grupos não alinhados ou contraditórios a lógica de multiplicação do capital e financeirização do biológico.

Mas o que me interessa é a axiomática financeira ao mesmo tempo como quadro de incitação e limitação dessas instituições, pois ela pode exigir não apenas sua transformação, mas também sua destruição. O fechamento de escolas, de universidades, de hospitais e de instituições públicas e culturais imposto a Grécia não se configura como um caso-limite, mas como um laboratório da governamentalidade neoliberal. Transformar, em sentido autoritário, suspender ou anular os dispositivos de governamentalidade para nela instalar modalidades de governo não democrático, eis o que foi experimentado com a crise (LAZZARATO, 2017, p. 149).

A figura 7 problematiza o movimento cíclico a partir da qual o capitalismo impõe paradigma da crise como justificativa para ampliar a utilização de tecnologias políticas que tornam os ambientes governáveis. A naturalização de formas de trabalho flexíveis e a precarização de contextos e instituições modernas, naturaliza-se nas paisagens que organizam as narrativas visuais dos livros didáticos do Ensino Médio. É possível afirmar nesse sentido que o capitalismo “[...] não liquefaz as relações sociais, a economia e as semióticas sem, ao mesmo tempo, solidificá-las, petrificar as diferenças de classe – solidificar como nunca antes a propriedade privada e o patrimônio e petrificar a mobilidade social, intensificando a exploração etc.” (LAZZARATO, 2017, p. 162). É possível traçar uma relação direta entre esse regime de visibilidade e a atuação dos fluxos de dinheiro descritos por Lazzarato (2017, p. 148):

Nesses fluxos de dinheiro deterritorializado, não há nem sujeitos, nem objetos, nem indivíduos, nem coletivos, nem profissões, nem ocupações etc. E, ao mesmo tempo, para se realizar concretamente, ela deve necessariamente produzir e reproduzir essas mesmas qualificações que o dinheiro, o grande igualizador, elide ao organizá-las em divisões e hierarquias não apenas de classes, mas raciais, sexuais e sociais.

Figura 7: colagem5



Fonte: organizada pelo autor, 2018.

Outra faceta da atuação do capital nas práticas de subjetivação espacial contemporâneas, diz respeito ao posicionamento da educação como mercadoria, o que atende a lógica de um processo de empresariamento da sociedade, levado a cabo pela razão neoliberal. A forma “empresa” tem sido replicada em diferentes setores da vida social, inclusive no sujeito, que passa a ser visto como portador de um capital intelectual. As práticas atuais estão voltadas para construir competências ligadas à formação do indivíduo capaz de lidar com situações problema. Os conteúdos são descredenciados em função de um conjunto de competências formativas. “O homo economicus que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção” (FOUCAULT, 2006, p. 201).

Peters (1994, p. 213) observa que “[...] o mercado é visto como um construto social em desenvolvimento, que deve ser protegido e que exige, portanto, um quadro jurídico e institucional positivo para que os jogos do negócio funcionem plenamente”. Nessa perspectiva, a educação nos moldes neoliberais busca aperfeiçoar a figura do “Homo Economicus”, que se constitui, na Contemporaneidade, no indivíduo “empresário” de si mesmo, capaz de tomar decisões, resolver problemas e lidar com a própria formação. Baseando-se nas análises de Michel Foucault, o autor relaciona essas prerrogativas de formação profissional aos processos de governamentalidade. Nas palavras de Peters (1994, p. 212), esses processos dizem respeito ao “[...] poder em seu sentido mais amplo como a estruturação de um campo possível da ação de outras pessoas”.

CONSIDERAÇÕES: os saberes espaciais e o livro-ambiente

A época atual seria talvez de preferência a época do espaço. Estamos na época do simultâneo. Estamos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso. Estamos em um momento em que o mundo se experimenta, acredito, menos como uma grande via que se desenvolveria através dos tempos do que como uma rede que religa pontos e que entrecruza sua trama (FOUCAULT, 2011, p. 411).

Na perspectiva que assumi, a problematização do livro didático de Geografia do Ensino Médio funcionou como uma movimentação para tornar inteligível a política contemporânea de livros didáticos no Brasil. As “idas e vindas” pressupuseram a delimitação de determinadas formas de pensar que forneceram coerência a articulação das ideias e possibilitaram um desenho analítico para a temática. Uma vez que toda via de deslocamento pressupõe uma espacialidade de onde se parte, por onde se passa, e outra onde se objetiva chegar, a descrição das reflexões filosóficas, dos campos teóricos e das abordagens metodológicas por metáforas espaciais possibilitou tornar produtivos os questionamentos que destaquei como organizadores do pensamento e da pesquisa.

O tema do espaço como instância de subjetivação, de produção do sujeito contemporâneo, atravessou as discussões realizadas ao longo dos capítulos a partir de dois pontos de vista. Primeiro, numa escala macropolítica, ele foi mobilizado a partir da descrição sobre a atuação de múltiplas e diversificadas tecnologias políticas que incidiram de diferentes maneiras na produção de subjetividades situadas temporalmente. Ao analisar as relações entre espaço, tempo e currículo, Veiga-Neto (2002, p. 165) afirma que “[...] o currículo contribuiu para a espacialização do tempo, isto é, para o entendimento de que o tempo é redutível ao espaço, pode ser pensado em função do espaço, na medida em que passou a ser visto como rebatível ao espaço”.

Em termos espaciais, o currículo funcionou – e certamente ainda funciona – como o grande dispositivo pedagógico que recolocou, em termos modernos, a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual começam os outros; não propriamente o limite a partir do qual nos perdemos, mas o limite a partir do qual os outros passam a existir para nós, o limite a partir do qual a diferença começa a se fazer problema para nós. Em suma, o currículo

contribuiu – e ainda contribui – para fazer do outro um diferente e, por isso, um problema ou um perigo para nós (VEIGA-NETO, 2002, p. 165).

Na perspectiva de um Estado governamentalizado, os saberes espaciais têm sido amplamente utilizados na definição de estratégias políticas, que tem se multiplicado ascendentemente, desde o século XIX, a partir de um conjunto de enunciados ligados ao espaço e as espacialidades. No traçado desse papel estratégico do espaço, não é de se estranhar que suas enunciações tenham se espreado em torno de diferentes campos de saber ou regiões enunciativas. A arquitetura, a biologia e as engenharias urbanas são algumas das disciplinas a partir das quais a espacialidade foi enunciada e reverberada a partir da Modernidade e até a Contemporaneidade. Em múltiplos contextos: escolas, prisões, asilos, hospitais, cidades, nações, etc. e a partir de diferentes códigos visuais: gráficos, tabelas, mapas, plantas, charges, fotografias, infográficos, livros etc., o espaço foi acionado no estratagema das práticas de governo modernas. Na discussão sobre o papel assumido pelo currículo nesse contexto de espacialização, Veiga-Neto (2002, p. 170) ressalta que

é preciso segmentar a massa informe; é preciso criar singularidades para primeiro distinguir e, depois, hierarquizar. É justamente o caráter demarcador das disciplinas que as torna tão úteis, tão funcionais, numa episteme baseada na ordem e na representação. Assim, a disciplinaridade contínua, abstrata e infinita funciona como um eficiente operador da ordem e da representação; ela não apenas serve de matriz de fundo para que a cada individualidade seja designado um lugar específico como, ainda, ela fornece as regras de designação, isto é, os critérios de enquadramento que permitem tanto localizar cada indivíduo, cada caso, em categorias, quanto agrupar, desagrupar e hierarquizar tais categorias.

Foi a pista de uma estratégia espacial funcionando a partir das políticas de Estado voltadas para o disciplinamento e o controle dos saberes escolares que tornou possível a delimitação, a territorialização de uma política nacional de livros didáticos desenhada a partir da década de 1930 e redesenhada desde então pelo discurso jurídico-legal. A espacialização (1937-1968); a popularização (1969-2002); e a ambientação (2003-2018) funcionaram como diferentes movimentações estratégicas da governamentalidade neoliberal na ampliação, e cada vez maior capitalização, de uma política nacional de livros didáticos atrelada ao mercado editorial. O posicionamento do PNLDEM enquanto região enunciativa de saberes geográficos,

emoldurada por uma discursividade legal, atuou na produção de verdades enunciadas de diferentes instâncias de saber geográfico. Verdades concatenadas com os contextos temporais, que se sobrepuseram num programa que atualmente ambienta a produção dos livros didáticos no Brasil (mediando ainda a avaliação, compra e distribuição desses materiais estratégicos da política educacional no país).

Ainda, segundo Veiga-Neto (2002, p. 171), “O que ocorre é que a estrutura disciplinar do currículo, no eixo dos saberes, cria uma matriz de fundo para que pensemos e compreendamos também disciplinarmente nossas práticas no mundo”. Ela funciona na Contemporaneidade na ambientação de saberes sobre os lugares, narrativas visuais. Fornece seus contornos, constitui uma região enunciativa, fixa sentidos espaciais congruentes com as temporalidades em atuação para um determinado contexto histórico.

Uma segunda forma de mobilização do espaço enquanto dimensão de análise, projetou a investigação numa escala micro, pontuando a própria espacialidade do livro didático de Geografia do Ensino Médio. Descrevendo-o enquanto dispositivo de subjetivação espacial que opera a partir de uma rede de práticas discursivas e não-discursivas, destaquei a dimensão visual do saber geográfico que circula nesses manuais. A análise da linguagem visual, não-discursiva, das coleções aprovadas no PNLDEM-2018, desdobrou-se na decomposição do regime de visibilidade espacial imposta aos saberes veiculados pelo livro didático. A digitalização, a quebra caligramática e a colagem digital funcionaram como movimentações analíticas para problematizar as estratégias que investem a espacialidade do livro de diferentes vetores de subjetivação espacial.

Desse modo, o regime de visibilidade espacial, que se materializa na dimensão visual dos saberes geográficos, individualiza-se na relação com cada sujeito escolar e nesse sentido incide sobre os corpos e coletiviza, na medida em que está voltado e afeta uma população de sujeitos escolares, potencializando seu papel enunciativo. A análise deixou marcado o papel absolutamente relevante das variáveis visuais na subjetivação espacial, na definição de fronteiras, na multiplicação ao infinito das possibilidades de posicionamento dos corpos dos estudantes a partir de uma multiplicidade de narrativas geográficas.

A reflexão de Foucault (2011) pontua a inerência de diferentes práticas espaciais nas situações culturais de sociedades em diferentes contextos históricos.

Desse ponto de vista, ele deixa marcado como as características que o espaço assume em determinados contextos temporais, fornecem características aos sujeitos um contorno para seus corpos, suas práticas, suas existências. É no nível das relações do corpo com os lugares que o espaço atua, se faz saber, alimenta relações de poder, produz subjetividades.

O desenho de tais relações torna cada lugar peculiar e faz de todos os demais, “outros” e também únicos. A noção de heterotopia²⁴ possibilita descrever essa peculiaridade a partir da mobilização dos seguintes princípios analíticos: 1 – A cultura como vetor de multiplicação de espacialidades; 2 – O tempo como fator de ressignificação de lugares; 3 – A paisagem como sobreposição; 4 – A coerência entre tempo e espaço em cada lugar; 5 – A divisão e diferenciação do espaço a partir de códigos que delimitam fronteiras; 6 – Conexão e articulação com outros e demais contextos circundantes.

Uma experiência espacial, articulada ao contexto temporal em que se desenrola, mobilizada a partir de elementos culturais que projetam divisões, dispersões e conexões entre lugares. Ao analisar o desenho das relações espaciais em diferentes contextos históricos, Foucault (2011) ressalta como na Idade Média o espaço atuava na fixação de lugares. Essa “plurilocalização” espacial se impunha por hierarquizações, contradições e conflitos a partir dos quais operavam as relações de poder naquele contexto temporal. Nesse sentido, “[...] o lugar na Idade Média se encontrava aí de uma certa maneira dissolvido, o lugar de uma coisa não era mais que um ponto em seu movimento infinitamente ralentado” (FOUCAULT, 2011, p. 412). Ainda sobre a mudança nos parâmetros de espacialização da sociedade ocidental no fim da Idade Média, Veiga-Neto (2002, p. 169) pontua que

no fundo, então, o que se colocava, na ruptura do medieval para o moderno, era uma nova geometria e uma nova temporalidade no mundo europeu. De fato, a concretude, a descontinuidade e a finitude do espaço e do tempo medievais deram lugar, ao longo de poucas décadas dos séculos XV e XVI, à abstração, à continuidade e à infinitude, de modo que a percepção, a significação e o uso do espaço e do tempo, desde então, libertaram-se do

²⁴ “[...] lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis” (FOUCAULT, 2011, p. 415).

imediatismo, ampliaram-se sem cessar e tornaram-se moldáveis às novas necessidades que se criavam e se criam ainda hoje.

A partir do século XVII, aprofunda-se uma relativização do espaço fixo e localizável da Idade Média. A “extensão” torna-se o paradigma a partir do qual a espacialidade investe como vetor de subjetivação nas práticas culturais. A perspectiva do espaço infinito, sintetizada no trabalho de Galileu, tornou relativa a localização que se impunha aos lugares. A experiência das colônias funciona como um exemplo das heterotopias que se desenrolaram a partir dessa lógica espacial. Foucault (2011) afirma que o paradigma da extensão é substituído pelo paradigma do posicionamento. Em suas palavras “O posicionamento é definido pelas relações de vizinhança entre pontos ou elementos: formalmente, podem se descrevê-las como séries, organogramas, grades” (FOUCAULT, 2011, p. 412).

Desse ponto de vista, não são apenas os pontos com suas especificidades, suas peculiaridades locacionais que fixam um sentido ao espaço, tampouco a multifronteirização produzida pela perspectiva do espaço relativo e em permanente extensão. Na perspectiva do espaço em rede, a Contemporaneidade investe na multiplicação dos acessos, das vias, das conexões entre lugares. Desse ponto de vista, Foucault (2011, p. 414) afirma que

dito de outra forma, não vivemos em uma espécie de vazio no interior do qual se poderiam situar os indivíduos e as coisas. Não vivemos no interior de um conjunto de cores com diferentes reflexos, vivemos no interior de um conjunto de relações que definem posicionamentos irreduzíveis uns aos outros e absolutamente impossíveis de ser sobrepostos (FOUCAULT, 2011, p. 414).

Ora, a sobreposição de lugares, temporalidades, visibilidades nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio encerra o papel estratégico do espaço na mobilização de relações de poder. Permite posicionar o dispositivo em questão como espaço aglutinador de heterotopias, como articulador de conflitos, contradições, divergências. A amarração caligramática dos saberes geográficos, materializada na associação entre imagem e texto, faz das páginas do livro um território em permanente movimentação entre a dimensão enunciável e visível de tais saberes. Não por acaso a avaliação incidu preponderantemente nos elementos visuais das coleções submetidas ao PNLDEM (2012, 2015 e 2018), como pode ser verificado a partir da análise das falhas pontuais identificadas nos respectivos processos de avaliação. A

visibilidade espacial é enunciada nos editais, nas fichas, nos pareceres, nas resenhas e se multiplica na variedade de gêneros imagéticos que encorpa os saberes nos livros didáticos.

A imagem, em suas diferentes modalidades, fornece os contornos das práticas contemporâneas de comunicação. Na espacialidade em rede, são elas que traduzem a instantaneidade e flexibilidade demandada para a produção de subjetividades concatenadas com o neoliberalismo. O homem econômico, empreendedor de si, portador de um capital humano, eixo mobilizador de competências, se constitui, se quer e se faz sujeito a partir de um amplo leque de gêneros imagéticos que o alcançam e o posicionam no traçado das relações de poder. Funcionam como visibilidades de captura, fixam o corpo numa espacialidade que se propõe totalizante, que se posiciona os lugares numa espécie de “catálogo heterotópico”. Um cardápio visual dos saberes geográficos, um incentivo ao consumo frenético e apressado de práticas espaciais a partir de um incrementado regime de visibilidade. Veiga-Neto (2002, p. 174) posiciona a volatilidade como consequência da espacialidade contemporânea e das práticas que a corporificam:

Temos ainda uma outra consequência no que se pode chamar de volatilidade, esse estado de contínua mudança, essa crescente leveza do ser, essa sensação de instabilidade em que só é constante a própria inconstância. Cada vez mais, vive-se a curto prazo: tudo muda rapidamente e tudo parece (ou deve) estar pronto para ser descartado – objetos, valores, moda, alianças, compromissos, afetos.

Ao analisar o papel das mídias nas práticas culturais em curso na década de 1960, McLuhan e Fiore, em “O meio é a mensagem” (2018), refletem como a multiplicidade de tecnologias de reprodução e circulação de imagens tornou-se o meio a partir do qual os sujeitos são posicionados nas relações de poder. Esse contexto tecnológico-informacional produziu a metáfora do espaço terrestre ter se tornado uma “aldeia global”. A perspectiva de uma conexão informacional generalizada projeta as relações sociais para uma complexa rede de imagens, sons e sabores que mobilizam saberes, subjetividades em diferentes ambientações. “O meio, ou processo do nosso tempo – a tecnologia eletrônica – vem mudando a forma e a estrutura dos padrões de independência social e todos os aspectos da nossa vida pessoal” (MCLUHAN E FIORE, 2018, p.8). Nas palavras de Alain Touraine,

as construções a que chamamos de sociedades, feitas de atividades e leis, de hierarquias e solidariedades, dissolvem-se como se os monumentos que nós concebíamos feitos de mármore e cimento não passassem de castelos de areia que tem uma aparência de solidez, mas que desagregam na secura do vento. Esse vento que se tornou tempestade, é o movimento acelerado das trocas financeiras, econômicas, midiáticas; ele sopra sobre o planeta inteiro e põe tudo em movimento [...] A sociedade desaparece porque nenhuma instituição, nenhuma vontade coletiva consegue dominar a economia mundial (2007. p. 114).

A política contemporânea de livros didáticos como um todo, especificada nas etapas de concepção, escrita e produção das obras, e de inscrição, avaliação, escolha e distribuição dos livros nas escolas, opera graças as tecnologias digitais e as práticas que elas possibilitam, inclusive, no que diz respeito à disposição espacial dos saberes. É nesse sentido que o meio tecnológico, a partir do qual essas enunciações se tornam possíveis e se multiplicam nos saberes dos livros, “[...] nos obriga a reconsiderar e a reavaliar praticamente cada ideia, cada ação e cada instituição que antes nos pareciam estabelecidas” (MCLUHAN E FIORE, 2018, p.8). Talvez seja essa perspectiva de instantaneidade da informação que anima a utilização massiva da visibilidade como prática de subjetivação, e a consequente replicação dessa prática para os livros de Geografia do Ensino Médio no Brasil. Esse caleidoscópio de espacialidades incide sobre os corpos, marcando uma perspectiva totalizante, povoada de binarismos e disparidades, uma Geografia que alimenta o capitalismo em sua versão neoliberal.

Meu corpo está, de fato, sempre em outro lugar, ligado a todos os outros lugares do mundo e, na verdade, está em outro lugar que não o mundo. Pois, é em torno dele que as coisas estão dispostas, é em relação a ele – e em relação a ele como em relação ao soberano – que há um acima, um abaixo, uma direita, uma esquerda, um diante, um atrás, um próximo, um longínquo (FOUCAULT 2013a, p. 14).

As imagens do “livro-ambiente”, os muitos lugares que povoam suas páginas; os territórios que rasgam seus corpos; as regiões que dividem e separam indefinidamente sujeitos e populações marcam o estratagema do biopoder radicalizado pela lógica da governamentalidade neoliberal. Desse ponto de vista, “Ambientes não são invólucros passivos e sim processos invisíveis ativos. As regras básicas, a estrutura difusa e os padrões gerais do ambiente escapam à percepção superficial” (MCLUHAN E FIORE, 2018, p. 68). As múltiplas perspectivas visuais, a

partir das quais o espaço é apresentado nos livros didáticos, buscam por um saber espacial totalizante, que forneça elementos para pensar o espaço terrestre como um todo, e o jogo de relações enunciativas que realiza, a partir de textos e imagens, marcam a ambientação de saberes pelo livro didático de Geografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe. Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcos A. T de; RANZI, Serlei M, F. (Orgs). **História das Disciplinas Escolares: contribuição para o debate**. São Paulo: Ed. CDPH, p. 09-38, 2000.

BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção I.

_____. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1939. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção I, Página 277.

_____. Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, DF, Seção I, Página 19208.

_____. Decreto-Lei nº 59.355, de 4 de outubro de 1966. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção I, Página 11468.

_____. Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção I, Página 7809.

_____. Portaria nº 35, de 11 de março de 1970. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção I, Página 2340-2341.

_____. Decreto 68.728 de 9 de julho de 1971. Diário Oficial da União. Senado Federal. Brasília, DF.

_____. Decreto nº 77.107 de 4 de fevereiro de 1976. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. Diário Oficial da União. Senado Federal. Brasília, DF.

_____. Decreto nº 88.295 de 10 de maio de 1983. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I, Página 7891.

_____. Lei nº 7.091 de 14 de abril de 1983a. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I.

_____. Decreto nº 91.542 de 18 de agosto de 1985. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I.

_____. Portaria nº 542 de 10 de maio de 1995. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I, Página 6842.

_____. Resolução do FNDE nº 21 de 25 de novembro de 1998. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I, Página 98.

_____. Resolução do FNDE nº 23 de 13 de setembro de 1999. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I, Página 77.

_____. Resolução do FNDE nº 22 de 5 de setembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I, Página 29-30.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000b.

_____. Resolução do FNDE nº 5 de 21 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I, Página 19.

_____. Resolução do FNDE nº 14 de 20 de maio de 2003. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I, Página 14.

_____. Lei nº 10.753 de 30 de outubro de 2003. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I, Página 1-2.

_____. Resolução do FNDE nº 38 de 15 de outubro de 2003a. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I, Página 12-13.

_____. Resolução do FNDE nº 30 de 04 de agosto de 2006. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I, Página 31-32.

_____. Resolução do FNDE nº 18 de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I.

_____. Resolução do FNDE nº 3 de 11 de janeiro de 2008. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I, Páginas 8-9.

_____. Resolução do FNDE nº 51 de 16 de setembro de 2009. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I.

_____. Resolução do FNDE nº 60 de 20 de novembro de 2009a. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I.

_____. Edital FNDE 2009b. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=4130:pnld-2012-ensino-medio-retificado>>. Acesso em 31 de out. de 2018.

_____. Decreto nº 7.084 de 27 de janeiro de 2010. Diário Oficial da União – Edição Extra. Brasília, DF.

_____. PNLD 2012: geografia. Guia de livros didáticos – Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2011.

_____. Resolução do FNDE nº 42 de 28 de agosto de 2012. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I.

_____. Edital FNDE 01/2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4032-pnld-2015>>. Acesso em: 31 de out. de 2018.

_____. **Guia de livros didáticos do Ensino Médio: geografia.** Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2014.

_____. **Guia de livros didáticos do Ensino Médio: geografia.** Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2017.

_____. Edital FNDE 04/2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2018.

_____. **Guia de livros didáticos do Ensino Médio: geografia.** Secretária da Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Secretária de Educação Básica, 2017.

CASTRO, Edgard. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CHARTIER, Roger. **El orden de los libros**. 3 ed. Barcelona: Gedisa, 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. São Paulo: **Revista Educação e Pesquisa**, set-dez, vol. 30, n. 3. Universidade de São Paulo, p. 549-566, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DEFERT, Daniel. “Heterotopia: tribulações de um conceito entre Veneza, Berlim e Los Angeles”. In: Foucault, Michel. **O corpo utópico e as heterotopias**. São Paulo: n-1 edições, 2013.

FAE. **Definição dos critérios para avaliação dos livros didáticos**. MEC/FAE/UNESCO. Brasília: FAE, 1994.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Revista Perspectiva**: Florianópolis, v. 21, n. 2, jul/dez: 2003, p. 371-389.

_____. O Visível e o enunciável: contribuição dos estudos foucaultianos aos estudos de comunicação. In: _____. **Trabalhar com Foucault – Arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 133-148.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução: S. Muchail. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução: R. Machado e E. Morais. Nau Ed., 2002.

_____. Poder e saber. In: _____. **Ditos e Escritos IV. Estratégia poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 223-240.

_____. Sexualidade e solidão. In: _____. **Ditos e Escritos V. Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 92-103.

_____. Verdade, poder e si mesmo. In: _____. **Ditos e Escritos V. Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 294-300.

_____. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Segurança. Território e População**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo, Martins Fontes, 2008a (Coleção Tópicos).

_____. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo, Martins Fontes, 2008b (Coleção Tópicos).

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Os anormais**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. Outros espaços. In: _____. **Ditos e Escritos III. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, p. 411-422.

_____. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980: excertos**. Tradução: N. Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011a.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013.

_____. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 edições, 2013a.

_____. “Que é o senhor, professor Foucault?”. In: _____. **Ditos e Escritos X. Filosofia, Diagnóstico do presente e verdade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 29-49.

_____. **A história da sexualidade a vontade de saber**. 2 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **A sociedade punitiva**. São Paulo: Martins Fontes, 2015b.

_____. **Isto não é um cachimbo**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GALLO, Silvio D.; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma Filosofia da Educação. Educação. São Paulo: **Segmento**. n.3 (Especial Foucault Pensa a Educação), mar., 2007. p.16-25.

GASTALDO, Denise. Prefácio. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012

GIORDANI, Ana Claudia Carvalho. **Geografia escolar: a mediação pedagógica na autoria de objetos de aprendizagem por alunos**. 2010. Dissertação de Mestrado em Geografia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Santa Maria, 2010.

_____. **Cartografia da autoria de objetos de aprendizagem na Cibercultura: potenciais de e-práticas pedagógicas contemporâneas para aprender Geografia**, 2016. Tese de Doutorado em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Porto Alegre, 2016.

GONÇALVES, Amanda Regina. Desfazimento de caligramas do espaço. In: CAZETTA, V. e OLIVEIRA JR. W. M. de. **Grafias do Espaço – Imagens da educação geográfica contemporânea**. Campinas: Editora Alínea, 2013.

GOMES, Paulo Cesar da. **Geografia e Modernidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GORDON, Colin. Governamentalidade e a genealogia da política. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, out/dez: 2013, p. 1049-1065.

GRUZINSKI, Serge. **A guerra das imagens: de Cristóvão Colombo a Blade Runner (1492-2019)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2006.

LAZZARATTO, Maurizio. **O Governo do Homem Endividado**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, setembro, 2002.

MAGRITE, René. **L'Arte de la ressemblance**. Écrits complets. Paris: Flammarion, 1979.

MARCELLO, Fabiana Amorim. O conceito de jn em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. **Revista Educação e Realidade**. n 29 (1): p. 199-213. Jan/Jun 2004.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. **Pro-Posições**. 2014, vol.25, n.2, p. 157-175. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 de set. de 2016.

MCLUHAN, FIORE. **O meio é a mensagem**. São Paulo: UBU, 2018.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MORAES, Antônio Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. In: **Anais...** do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Florianópolis: UFSC, 2008. p.1-18. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwi8mru8h5jTAhUHYyYKHZoFAUoQFgghMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.ulbra.br%2Fupload%2Fca88ddd1db0e4f7928fcf83432a48ff.pdf&usg=AFQjCNHIIHlw7q8JPEaTzUUJJB8SSxjY6g&sig2=luvtVDKdGr4cre8l7EpVcw&bvm=bv.152180690,d.eWE&cad=rja>>. Acesso em 20 de ago. de 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo Conhecimento e Cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 20 dez. 2016.

NOGUERA, Carlos Ernesto. Foucault professor. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 21, n. 55, Bogotá, sep.-dic. 2009. p. 131-149. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9762/8976>>. Acesso em: 20 de junho de 2015.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. **A cartografia escolar e o ensino de geografia no brasil: um olhar histórico e metodológico a partir do livro didático (1913-1982)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba. Departamento de Geociências. João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. GIORDANI, Ana Claudia de Carvalho. Guia do Livro Didático: textualidades em tensões. IN: TONINI, et. al. **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. GIORDANI, Ana Claudia de Carvalho. TONINI, Ivaine Maria. A imagem regulada: visualidade espacial no PNLD do Ensino Médio. IN: TONINI, Ivaine Maria et. al. **Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo**. São Leopoldo: Oikos Editora, 2018.

ORTEGA, Francisco. Dobra, re-dobra, des-dobra. In: _____. **Amizade e Estética da Existência em Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999, p. 31-63.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, v. 39, n. 137, p. 383-400, mai./ago., 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. MEYER, Dagmar Estermann. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de geografia**. São Paulo: Cortez, 2012.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de Ensino Médio sobre a Geografia atual**.

Dissertação. (Mestrado em Geografia). 2007. Universidade Federal da Paraíba. Departamento de Geociências. João Pessoa, 2007.

PETERS, Michael. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

RABINOW, Paul. Nikolas, Rose. O conceito de biopoder hoje. Política e Trabalho. **Revista de Ciências Sociais**, n. 24, abril: 2006, p. 27-57.

RAJCHMAN, John. **Foucault: a liberdade da filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

ROCHA, Genylton Odilon R. da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1937 – 1942)**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Supervisão e Currículo, PUC – SP. São Paulo: PUC, 1999.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática – problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Thiago Mota Fontenelle e. **Direito e Neoliberalismo: tecnologias jurídicas e governamentalidade em Michel Foucault**. 2017. Tese (Doutorado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Universidade Federal do Ceará. Instituto de Cultura e Arte. Fortaleza: 2017.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Uma reforma curricular em um contexto de muitas mudanças. In: GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: ciências humanas, ensino religioso e diversidade sociocultural**. Secretaria de Educação e Cultura/ Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental. João Pessoa: SEC/Grafset, 2010, p. 11-37.

SPOSITO, Eliseu Savério. O livro didático de geografia: necessidade ou dependência? Análise da avaliação das coleções didáticas para o ensino fundamental. In: SPOSITO, Maria da Encarnação Beltrão (Org.). **Livros didáticos de história e geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, pp. 55-71.

TOMKINS, G. S. **A common countenance: stability and change in the Canadian Curriculum**. Scarborough: Prentice, 1986.

TONETTO, Élida Pasini. **Geografia, Educação e Comunicação: dispersões, articulações e conexões na cibercultura**. 2017. Tese de Doutorado em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Porto Alegre, 2017.

TONINI, Ivaine. **Identidades Capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de geografia**. 2017. Tese de Doutorado em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2002.

_____. **Legislação e o livro escolar de geografia: localizando questões entre o Brasil e a Espanha no século XIX**. Porto Alegre: 2004 (mimeo), 17 p.

_____. Livro didático: textualidades em rede? In: TONINI, Ivaine e outros (orgs). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

VEIGA NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 1996.

_____. De geometrias, currículos e diferenças. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002, p. 163-186.

_____. **Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas**. Resumo da Aula Inaugural no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPG-Educação/PUC-Rio), em março de 2005. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. Governo ou Governo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.79-85, Jul/Dez 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>> Acesso em: 27 dez. 2018.

_____. Uma vila voltada para trás. In: GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo. **Fundamentalismo & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 67-106.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI,

Anderson (org.). **Foucault, Deleuze e a Educação**. Juíz de Fora: UFJF, 2010, p. 33-47.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana L. Esquecer Foucault? **Pro-posições**, v. 25, n. 2, Campinas, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072014000200004>>. Acesso em: 20 de maio e 2015.

VEIGA_NETO, Alfredo. Gloria Victis. In: RAGO, Margareth e GALLO, Silvio. Michel Foucault e as insurreições. **É inútil revoltar-se?** São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017.