

**DISCURSOS GEOGRÁFICO-POLÍTICOS PRODUZIDOS
PELO LIVRO DIDÁTICO:
FORMANDO SUJEITOS REPRESENTADOS**

Ludmila Losada da Fonseca



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**DISCURSOS GEOGRÁFICO-POLÍTICOS PRODUZIDOS
PELO LIVRO DIDÁTICO:
FORMANDO SUJEITOS REPRESENTADOS**

LUDMILA LOSADA DA FONSECA

Porto Alegre

2024

LUDMILA LOSADA DA FONSECA

**DISCURSOS GEOGRÁFICO-POLÍTICOS PRODUZIDOS
PELO LIVRO DIDÁTICO:
FORMANDO SUJEITOS REPRESENTADOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini (POSGEA/UFRGS)

Coorientador: Prof. Dr. Aldo Gonçalves de Oliveira (UFCG)

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

da Fonseca, Ludmila Losada
Discursos geográficos-políticos produzidos pelo
livro didático: formando sujeitos representados /
Ludmila Losada da Fonseca. -- 2024.
221 f.
Orientadora: Ivaine Maria Tonini.

Coorientador: Aldo Gonçalves de Oliveira.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de
Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Livro Didático. 2. Geografia Política. 3. PNLD.
4. Sujeito representado. 5. Contrarreformas
educacionais. I. Tonini, Ivaine Maria, orient. II.
Gonçalves de Oliveira, Aldo, coorient. III. Título.

LUDMILA LOSADA DA FONSECA

**DISCURSOS GEOGRÁFICO-POLÍTICOS PRODUZIDOS PELO LIVRO
DIDÁTICO: FORMANDO SUJEITOS REPRESENTADOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Geografia.

Aprovação em: 10 de Julho de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini (Presidente) (POSGEA/UFRGS)

Profa. Dra. Ana Cláudia Carvalho Giordani (UFF)

Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto (USP)

Profa. Dra. Élide Pasini Tonetto (POSGEA/UFRGS)

Prof. Dr. Joaquim Rauber (IFRS)

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de colocar fim a uma caminhada que culmina nesta produção, mas que foi para muito além. Acredito muito que toda a boa e frutífera pesquisa, o que cabe também à vida, ocorre de forma coletiva, no ato dos encontros. E é a eles que quero agradecer.

Ao encontro com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, por consequência, com o Posgea – que foi palco do meu encontro com a minha ciência, a Geografia. Aqui, expresso meu agradecimento ao governo brasileiro pela concessão da bolsa PROEX durante dois anos e meio. Que muitos outros possam gozar da oportunidade de pesquisar e de estar em uma sala de aula. Que tantos outros possam ter acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, como eu tive.

Ao encontro com a Professora Doutora Ivaine Maria Tonini, que ocupou brilhantemente o lugar de minha orientadora (da Tese e, por horas, da vida – “vai lá e faz!”). Obrigada pela confiança, segurança e a coragem necessária. Obrigada pela acolhida e pelas leituras certas. Faltam-me palavras para agradecer... Eu vou, mas te levo junto!

Ao encontro com os “mios bambinos”, que foi grupo de pesquisa e grupo de apoio, daqueles encontros que só Tonini arranja. Claudinha, Davi, Ju, Joana, Simone, Taís e Talita, obrigada pelos intercâmbios durante esse processo. Ao Dr. Joaquim, grata por começar essa jornada comigo e pelas trocas na caminhada.

Ao encontro com os mestres, àqueles que nos marcam em texto, em perguntas, na presença e na acolhida. Prof. Aldo, Profa. Ana Giordani, Profa. Denise, Profa. Élide e Prof. Giroto, vocês me marcaram profundamente nesse processo. Ao mestre Nestor Kaercher, sempre grata por seu “docenciar”.

Ao encontro com a sorte de ter nascido da Gorete e do Zé! Obrigada por tanto, meus amores. Vocês me deram todas as condições para uma vida digna, tranquila, repleta de afeto e de consciência da urgência de transformação desta realidade para outra que seja digna e solidária para todos. No nome da Tia Márcia e da Vó Evelina, agradeço ao afeto e ao orgulho dos lutadores e lutadoras da nossa família. Sonia, PRESENTE! Losada, PRESENTE!

Ao encontro com os afetos mais duradouros e sagrados que já construí, aos meus amigos. Agradeço pela presença, ainda que na distância. Obrigada Ana, Flávia, Paulo e Silvio por sempre estarem comigo! Agradeço aos amigos de uma vida toda, que cresceram comigo e partilham de sonhos e de futuro: Gab, Tata, Terena, Naiara, Luísa, Rayssa, Laura, Bruna, Vladi e Pedro. Agradeço aos amigos que partilham comigo da docência, das alegrias e sufocos desta vida: Leca, Fran, Matias, Nunes e Jane.

Ao encontro com o Marcos, que me trouxe ânimo e garra para não desistir, para não sucumbir na primeira queda. Obrigada por caminhar ombro a ombro comigo nessa jornada de estudos e viagens SC-PR, por partilhar das angústias e alegrias desta vida docente. A vida é bem melhor contigo, meu amor. Obrigada à família Bohrer, que muito me apoiou nesse processo.

Gracias!

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo compreender como os discursos geográfico-políticos produzidos pelo novo Livro Didático de Ciências Humanas e Sociais aplicadas corroboram a formação de um sujeito representado. Motivado pelas mudanças nas políticas educacionais brasileiras alicerçadas na racionalidade neoliberal, buscou-se, nos discursos produzidos por livros didáticos – que são produtos de uma racionalidade neoliberal –, identificar e refletir sobre a fabricação de um sujeito representado. Para cumprir com tal intento, esta tese serviu-se de dois métodos: a Hermenêutica Crítica – utilizada a fim de detalhar o processo de produção dos livros didáticos, este marcado pela razão neoliberal –; e a segunda abordagem deu-se para a análise da materialidade dos livros – em textos e imagens – em que foi utilizada a Análise do Discurso de base foucaultiana. Esses caminhos percorridos permitiram perceber a importância da dimensão política nos editais, cada vez mais restritivos a essas temáticas, mas que, nas discursividades dos livros analisados, a política está presente nos conteúdos que tematizam a Geografia Política e a Geopolítica. A partir dos discursos, concluiu-se que os materiais didáticos produzem um afastamento dos estudantes frente a uma prática política que seja efetiva em suas vidas. Ainda assim, foram individuadas, por meio da Antigeopolítica, fissuras e possibilidades do uso desses livros didáticos analisados para a aproximação dos estudantes com uma prática política efetiva.

Palavras-chave: PNLD 2021; Racionalidade neoliberal; Discurso geográfico-político.

ABSTRACT

The research aimed to understand how the geographical-political discourses produced by the new Textbook of Applied Human and Social Sciences corroborate the formation of a represented subject. Motivated by the changes in Brazilian educational policies based on neoliberal rationality, it was looked for in the discourses produced by textbooks – which are products of neoliberal rationality – to identify and reflect on the fabrication of a represented subject. To achieve this objective, this thesis applied two methods: the Critical Hermeneutics, in order to detail the production process of textbooks, marked by neoliberal reason; and a second approach for the analysis of the materiality of books – in texts and images – in which it was used the Foucauldian-based Discourse Analysis. These analyses allowed us to perceive the importance of the political dimension in the Public Notices, which are increasingly restrictive to these themes. However, in the discursiveness of the books analyzed, politics are present in the contents that thematize Political Geography and Geopolitics. From the discourses, it was concluded that the didactic materials produce a distancing of the students from a political practice that would be effective in their lives. Notwithstanding, we point out, through Anti-geopolitics, fissures and possibilities of the use of these analyzed Textbooks to bring students closer to an effective political practice.

Keywords: PNLD 2021; Neoliberal rationality; Geographical-political discourse.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo comprender cómo los discursos geográfico-políticos producidos por el nuevo Libro de Texto de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas corroboran la formación de un sujeto representado. Motivado por cambios en las políticas educativas brasileñas basadas en la racionalidad neoliberal, se buscó, en los discursos producidos por los libros de texto – que son productos de una racionalidad neoliberal –, identificar y reflexionar sobre la fabricación de un sujeto representado. Para cumplir con este objetivo, esta tesis utilizó dos métodos: la Hermenéutica Crítica, con el fin de detallar el proceso de producción de Libros de Texto, marcado por la razón neoliberal; y el segundo enfoque fue para el análisis de la materialidad de los libros – en textos e imágenes – en el que se utilizó el Análisis del Discurso foucaultiano. Estos caminos recorridos permitieron percibir de la importancia de la dimensión política en las Notas, que son cada vez más restrictivas a estos temas, pero que, en las discursividades de los libros analizados, la política está presente en los contenidos que se centran en la Geografía Política y la Geopolítica. A partir de los discursos, se concluyó que los materiales didácticos producen un distanciamiento de los estudiantes de una práctica política que puede ser efectiva en sus vidas. Aun así, a través de Antigeopolítica se identificaron grietas y posibilidades de utilización de estos libros de texto para acercar a los estudiantes a la práctica política efectiva.

Palabras clave: *PNLD 2021*; Racionalidad neoliberal; Discurso geográfico-político.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Gráficos sobre o livro didático no mercado editorial brasileiro: exemplares vendidos e o livro didático no mercado editorial brasileiro: faturamento real. | 21 |
| Figura 2 - Olhares sobre o LD: múltiplas escalas, múltiplas funções. | 39 |
| Figura 3 - Gráfico do número de autores da Geografia que participaram de Editais anteriores do PNLD. | 104 |
| Figura 4 - Gráfico da proporção de autores da Geografia de livros didáticos do PNLD 2021 e proporção de autores do PNLD 2021 autores de editais anteriores. | 105 |
| Figura 5 - Perfil dos autores do PNLD 2021 com formação em Geografia | 106 |
| Figura 6 - Propostas de organização dos Livros Didáticos – coleção Diálogos..... | 116 |
| Figura 7 - O Magnífico | 122 |
| Figura 8 - Rei Sol..... | 123 |
| Figura 9 - Marcha das mulheres a Versalhes..... | 123 |
| Figura 10 - Liberdade guiando o povo, de Eugene Delacroix | 124 |
| Figura 11 - Greve Geral de 1917 | 126 |
| Figura 12 - Manifestação do Occupy Wall Street | 132 |
| Figura 13 - Manifestação de mulheres | 133 |
| Figura 14 - Manifestação do coletivo Vidas Negras Importam..... | 134 |
| Figura 15 - Capa da Primeira Unidade do LD Construção da Cidadania, coleção Diálogos . | 139 |
| Figura 16 - O movimento das mulheres | 141 |
| Figura 17 - O voto | 141 |
| Figura 18 - Representação de mulheres na política institucional | 143 |
| Figura 19 - Joenia, deputada federal indígena | 144 |
| Figura 20 - Políticos sul-americanos (Juan Perón e sua esposa Eva Perón)..... | 149 |
| Figura 21 - Políticos sul-americanos (Getúlio Vargas) | 149 |
| Figura 22 - Políticos sul-americanos (Salvador Allende)..... | 149 |
| Figura 23 - Manifestação de grupos de extrema direita | 151 |
| Figura 24 - Manifestação de grupos de extrema direita | 151 |
| Figura 25 - A instituição do MDB..... | 152 |
| Figura 26 - Manifestação de deputados em ambiente institucional..... | 155 |
| Figura 27 - Manifestação de deputados em ambiente institucional..... | 155 |
| Figura 28 - Quadro percepção da corrupção | 157 |
| Figura 29 - Manifestação de trabalhadores..... | 160 |

| | |
|---|-----|
| Figura 30 - Manifestações de rua em defesa da vida da população negra..... | 162 |
| Figura 31 - Manifestações de rua em defesa da vida da população negra..... | 162 |
| Figura 32 - Mediação na luta por moradia | 163 |
| Figura 33 - Conflito Rússia e Ucrânia | 168 |
| Figura 34 - Mobilizações de rua a favor e contrárias à independência da Catalunha | 170 |
| Figura 35 - Mobilizações de rua a favor e contrárias à independência da Catalunha | 170 |
| Figura 36 - Imagem de Simón Bolívar | 172 |
| Figura 37 - Lideranças dos processos de independência em continente africano (Jomo Kenyatta, C.) | 174 |
| Figura 38 - Lideranças dos processos de independência em continente africano (Ahmed Sékou Touré)..... | 174 |
| Figura 39 - Lideranças dos processos de independência em continente africano (Amílcar Cabral)..... | 175 |
| Figura 40 - Congolese comemorando a independência em 1960. | 175 |
| Figura 41 - Manifestação estudantil contra as mudanças curriculares | 178 |
| Figura 42 - Ocupar a Pirâmide | 183 |
| Figura 43 - Mulheres de tempos e espaços na política | 185 |
| Figura 44 - Resistir e Existir para além da Geopolítica..... | 188 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Revistas selecionadas pela plataforma Latindex | 49 |
| Quadro 2 - Produções resultantes – 1ª busca | 52 |
| Quadro 3 - Número de trabalhos por Eixo | 52 |
| Quadro 4 - Competências da Área de Conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | 91 |
| Quadro 5 - Períodos das Políticas Educacionais voltadas aos LDs | 96 |
| Quadro 6 - Objetos vinculados ao PNLD - EM 2021 | 101 |
| Quadro 7 - Livros didáticos relacionados à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas por coleção. | 109 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| AGB | Associação dos Geógrafos Brasileiros |
| ANPEGE | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia |
| BM | Banco Mundial |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAQi | Custo Aluno-Qualidade inicial |
| CBL | Câmara Brasileira do Livro |
| CNLD | Comissão Nacional do Livro Didático |
| COLTED | Comissão do Livro Técnico e Didático |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EBTT | Ensino Básico, Técnico e Tecnológico |
| EC | Estudos Culturais |
| EM | Ensino Médio |
| ESP | Escola Sem Partido |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento ao Estudante |
| IFC | Instituto Federal Catarinense |
| LD | Livro Didático |
| LDB | Leis de Diretrizes Básicas da Educação |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MP | Medida Provisória |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNLD | Programa Nacional do Livro e do Material Didático |
| PNLEM | Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio |
| POSGEA | Programa de Pós-Graduação em Geografia |
| SAE | Sistema Apostilado de Ensino |
| SAEB | Sistema de Avaliação de Educação Básica |
| STF | Supremo Tribunal Federal |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | SOBRE ENCONTROS..... | 16 |
| 1.1 | DOS ENCONTROS COM O LIVRO DIDÁTICO..... | 19 |
| 1.2 | DOS ENCONTROS DA GEOGRAFIA (ESCOLAR) COM A POLÍTICA | 23 |
| 2 | O PROCESSO DESTA PESQUISA: CAMINHAR, BRICOLAR, LUTAR!..... | 30 |
| 2.1 | O LIVRO DIDÁTICO COMO PRODUTOR DE DISCURSOS..... | 31 |
| 2.2 | PROCESSO METODOLÓGICO..... | 38 |
| 2.3 | UM DUPLO CAMINHAR: A HERMENÊUTICA CRÍTICA E A ANÁLISE DO DISCURSO | 41 |
| 3 | A PESQUISA COM OS LIVROS DIDÁTICOS: UM PANORAMA DOS ESTUDOS VINCULADOS À GEOGRAFIA..... | 48 |
| 4 | A RAZÃO NEOLIBERAL SOBRE O GOVERNAMENTO: CRIANDO SUBJETIVIDADES | 57 |
| 4.1 | O GOVERNAMENTO A PARTIR DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL | 58 |
| 4.2 | A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NO BRASIL | 67 |
| 4.3 | DAS SUBJETIVIDADES: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL | 71 |
| 4.4 | O SUJEITO REPRESENTADO PARA UMA SOCIEDADE NEOLIBERAL..... | 77 |
| 5 | O LIVRO DIDÁTICO NO PNLD 2021: POLÍTICAS PRECEDENTES, RACIONALIDADE NEOLIBERAL E RESISTÊNCIAS..... | 83 |
| 5.1 | AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB A RACIONALIDADE NEOLIBERAL..... | 84 |
| 5.2 | O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO E O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA | 95 |
| 6 | DOS DISCURSOS GEOGRÁFICO-POLÍTICOS PRODUZIDOS NOS LIVROS DIDÁTICOS | 113 |
| 6.1 | PODER POLÍTICO: QUEM EXERCE O PODER?..... | 118 |

| | |
|--|------------|
| 6.2 COMO A POLÍTICA INSTITUCIONAL REPRESENTA-NOS? (REPRESENTAÇÃO POLÍTICA)..... | 137 |
| 6.3 DO SABER GEOGRÁFICO-POLÍTICO: O TERRITÓRIO E AS RELAÇÕES POLÍTICAS..... | 164 |
| 7 MOVIMENTOS PARA A RESISTÊNCIA: RESISTIR A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO..... | 177 |
| 8 PALAVRAS FINAIS AQUI E QUE ECOEM POR AÍ..... | 190 |
| REFERÊNCIAS..... | 196 |
| APÊNDICES..... | 203 |
| ANEXO..... | 215 |

1 SOBRE ENCONTROS

Não há forma de iniciar esta produção sem a inserir no contexto que marcou boa parte de sua escrita. Esta tese fundamenta-se na presença do livro didático na prática dos professores e no aprender dos estudantes. Todavia, como pensar sobre isso e como encontrar sua relevância social quando a questão de ordem nas nossas vidas era sobreviver a uma realidade que nos era impiedosa? Quando o fazer docente fazia mais sentido fora de uma sala de aula, mais precisamente em campanhas de solidariedade nas comunidades escolares?

O cenário que marcou a pandemia¹ também marcou o livro didático (LD) (seus usos e presenças) e esta pesquisadora. É possível que ele tenha ocupado um lugar importante neste período, como uma ligação residual entre o estudante e a aprendizagem que possuía na escola. Coloco isso por acreditar que, mesmo em um momento adverso na vida e na escolarização dos jovens, o livro continuou tendo um papel relevante.

Para essa formulação, encontro mirada no futuro daquilo que voltará a ser, feliz ou infelizmente, a realidade da escola pública brasileira e da relação da comunidade escolar. Não tomo nosso contexto como uma pausa sobre as questões que trato aqui, mas sim como uma agudização da governamentalidade neoliberal em nosso país, em um aprofundamento das disparidades socioeconômicas.

Posto isso, explico que o proposto para a tese foi dirigir meu olhar para o livro didático do Ensino Médio mediante suas condições de existência (em especial, quanto ao contexto educacional brasileiro) marcadas profundamente pela racionalidade neoliberal e pelos discursos políticos produzidos pelo livro didático. Dessa forma, tem-se, como pano de fundo, algumas especificidades da realidade brasileira as quais elenco aqui: as profundas mudanças pelas quais o Ensino Médio (EM) e os livros didáticos passaram nos últimos cinco anos, a disseminação dos LDs em todas as escolas do país por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a função do LD como estratégia de governo na racionalidade neoliberal e a correlação de demais políticas públicas educacionais voltadas a essa racionalidade.

A partir disso, procurei desenvolver um olhar, por meio da análise de discurso de fundamentação foucaultiana, para os discursos políticos presentes nos LDs pertencentes ao PNLD 2021² destinados ao Novo Ensino Médio, através das lentes da Geografia Política. O

¹ A pandemia da Covid-19 foi marcada pelo espriamento do vírus SARS-CoV-2 no mundo, provocando doenças respiratórias agudas na humanidade e teve início em 2019, mas foi caracterizada como pandemia em 2020 – *status* que permaneceu até o início 2023. Foram mais de 15 milhões de óbitos. Desses, 700 mil ocorreram no Brasil.

² Cabe aqui ressaltar que, em 2023, deveria ter sido lançado o Edital do PNLD para o Ensino Médio para a produção de Livros Didáticos que seriam distribuídos em 2025. Contudo, em razão da mudança de governo, em 2023, e da

intuito desta proposta de tese foi o de perceber como esses discursos funcionam como mais uma estratégia na transformação dos nossos alunos em sujeitos próprios à razão neoliberal quando, por meio da dimensão política da Geografia³, corroboram a construção de um sujeito representado.

Penso neste trabalho como uma forma de contribuir com os professores que ministram aulas de Geografia ao mostrar como os discursos produzidos no/pelo livro didático estão intencionalmente colocados, e como as políticas educacionais (influenciadas por agentes privados e públicos) interferem nessa produção. Para tanto, situo esta pesquisa enquanto uma abordagem no campo da Geografia da Educação, e aqui dispendo de algumas linhas para tratar sobre o campo e este estudo.

A Geografia da Educação é compreendida como área de estudos (ou campo) que vem ganhando corpo com pesquisas recentes que trabalham com análise geográfica de fenômenos educacionais. Ao centralizarmos nossas pesquisas em objetos e ações educacionais, estamos criando conexões entre a educação e as práticas escolares que, em um dado momento, estão relacionadas ao espaço. Assim, essa produção do conhecimento também se associa a práticas espaciais relacionadas à produção e uso do livro didático. Nesse sentido, o campo de pesquisa está intimamente associado a compreender as políticas educacionais e suas reverberações espaciais a partir de fenômenos ligados à educação, como comentam Gomes e Serra (2019, p. 11):

O ramo da Geografia da Educação relaciona-se a um conjunto de trabalhos dedicados ao estudo e à especulação sobre as causas e formas de entendimento do fenômeno da dispersão em relação às redes, lugares, objetos e ações educacionais. Dito de outra forma, trata-se a GdE de um campo da Geografia, em interface com a Educação, que tem por característica a reunião de temáticas aparentemente preocupadas em responder sobre os porquês que envolvem a localização de práticas, objetos e arranjos relativos à educação, seja qual for a sua modalidade – formal ou não formal –, considerando os seus respectivos efeitos dentro da rede na qual esses elementos estão inseridos.

Compreendo, desse modo, essa relação entre o objeto relativo à educação como uma consequência das políticas educacionais vigentes. E isso permite que os fenômenos sejam

insatisfação em torno do Novo Ensino Médio e da BNCC, o edital para uma nova produção de livros ainda não foi publicado.

³ Nesta produção, a escrita do vocábulo Geografia será grafada com a inicial maiúscula. Essa opção está centrada em um posicionamento político diante das mudanças pelas quais a Geografia e as diferentes disciplinas estão passando frente às mudanças educacionais profundas que atingem a todos os níveis da educação. Ao escrever Geografia, quero reforçá-la e valorizá-la enquanto disciplina escolar necessária e em contrariedade ao esvaziamento disciplinar em nome de uma suposta interdisciplinaridade, elementos que abordo ao longo dos capítulos desta produção.

entendidos de forma particular, considerando suas especificidades. Conforme posto, o campo de pesquisa da Geografia da Educação pode ser aplicado na compreensão de distintos fenômenos que perpassam os processos escolares, a mobilidade espacial de pessoas, as relações de aprendizagem, as políticas educacionais e, também, os objetos escolares. Na pesquisa em questão, o foco deu-se em compreender os discursos produzidos nos livros didáticos, bem como inferir a relação entre a lógica neoliberal e a produção desses materiais didáticos. Essa perspectiva coloca o objeto da educação no centro do processo educativo, com isso, ampliando a forma de compreender as relações das políticas educacionais como produtoras do espaço escolar, especialmente na educação pública.

Nessa perspectiva, a dimensão espacial ganha protagonismo sobre os efeitos dos fenômenos educacionais à medida que as pesquisas buscam compreender como tais fatos reverberam na escola. Gomes e Serra (2019) destacam que as pesquisas no campo trabalham, dentro da produção anglófona, com as implicações das políticas neoliberais no sistema público de educação, sempre na reprodução de padrões relacionados ao conjunto de contrarreformas educacionais neoliberais. Nesta pesquisa, centramos a análise a partir da produção dos LDs (leis e editais) e nos discursos produzidos que chegam até as salas de aula.

Com foco em um arcabouço teórico da Geografia para analisar um fenômeno educacional, a Geografia da Educação comporta-se como um campo que busca evidenciar as reverberações espaciais dos eventos. Essa relação chega na escola, e em seu cotidiano, produzindo consequências para a comunidade escolar – aqui se examina a fabricação dos sujeitos representados a partir das políticas para a produção dos LDs e dos discursos produzidos por esses artefatos. Essa relação também reverbera na compreensão de Giordani e Giroto (2019, p. 16), “partimos do pressuposto que todo o debate sobre educação é também um debate sobre sociedade. Isso significa dizer que não é possível entender as formas-conteúdos dos processos educativos sem levar em consideração as dinâmicas sociais que as produziram”.

Ao aproximar os autores supracitados com a produção e entendimento de Gomes e Serra (2019), evidencio a necessidade de fortalecimento do campo de pesquisa da Geografia da Educação no entendimento da reprodução social vigente. Se, para Gomes e Serra (2019), os estudos das lógicas reprodutoras em larga escala são fundamentais para o campo, em Giordani e Giroto (2019) estão colocados o quão significativos o são para a sociedade e, assim, para a educação. O campo da Geografia da Educação deve, nesse sentido, romper com as lógicas reprodutoras e, conforme Giordani, Giroto e Soraes (2022), possibilitar a construção de um projeto de sociedade, indo além de um campo de pesquisa, e constituindo-se em uma ação política essencial para romper com a racionalidade neoliberal presente nos projetos

educacionais. Em diálogo com a perspectiva que aqui se assume, situo esta produção neste campo do conhecimento por compreender a ação política como cerne do entendimento para as pesquisas do campo educacional.

Para dar conta dessas relações, ao deparar com os discursos produzidos pelo LD, compreendo sua complexidade, os distintos atores inseridos na sua produção e também a sua potência na escola, no que pode ser o seu uso no cotidiano da sala de aula.

Desenvolvo a justificativa desta tese com lastro naquilo que me mobiliza e faço por meio de dois aspectos: o meu encontro com o livro didático no reconhecimento da sua espacialização e da sua função estratégica na educação; e a relação coadunada entre Geografia (escolar) e política, localizadas, ademais, no contexto neoliberal.

1.1 DOS ENCONTROS COM O LIVRO DIDÁTICO

Peço escusas para começar falando do meu percurso acadêmico, sobre o que aprendi com a Geografia e que me trouxe até aqui. Ingressei na Geografia (na Universidade Federal do Rio Grande do Sul) porque a mim a compreensão do mundo de uma forma mais holística possível era necessária e, principalmente, por ser encantada – em uma visão romanceada – pelos processos de integração política da América Latina. Desenvolvi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do bacharelado e minha Dissertação de Mestrado neste tema, revelando que a Geografia Política, a todo instante, acompanhou-me nesta jornada geográfica. O ponto de inflexão ocorreu durante o mestrado, quando decidi cursar a licenciatura e encontrei o meu fazer na Geografia, o meu ofício.-

Foi durante a graduação, cursando a disciplina *Preparação à Docência em Geografia: estudo de caso para a gestão pedagógica*⁴, que tive o primeiro olhar para o LD como professora (ainda que em formação), momento que observei toda a sua potencialidade. No TCC da licenciatura, consegui estabelecer o laço entre o LD e a Geografia Política. Com o trabalho *Os ditos da Geografia Política nos Livros Didáticos*, preocupei-me em investigar que Geografia Política se produzia naquelas páginas, do que se falava e sobre quais espacialidades. Percebi ao analisar as duas coleções mais demandadas no PNLD de 2018 (destinadas igualmente ao Ensino Médio), que os saberes relacionados à Geografia Política se davam em uma escala internacional, conformando senso comum sobre o Oriente Médio ser lugar de instabilidade política/institucional, enquanto a Europa, travestida de uma pacificidade por meio da

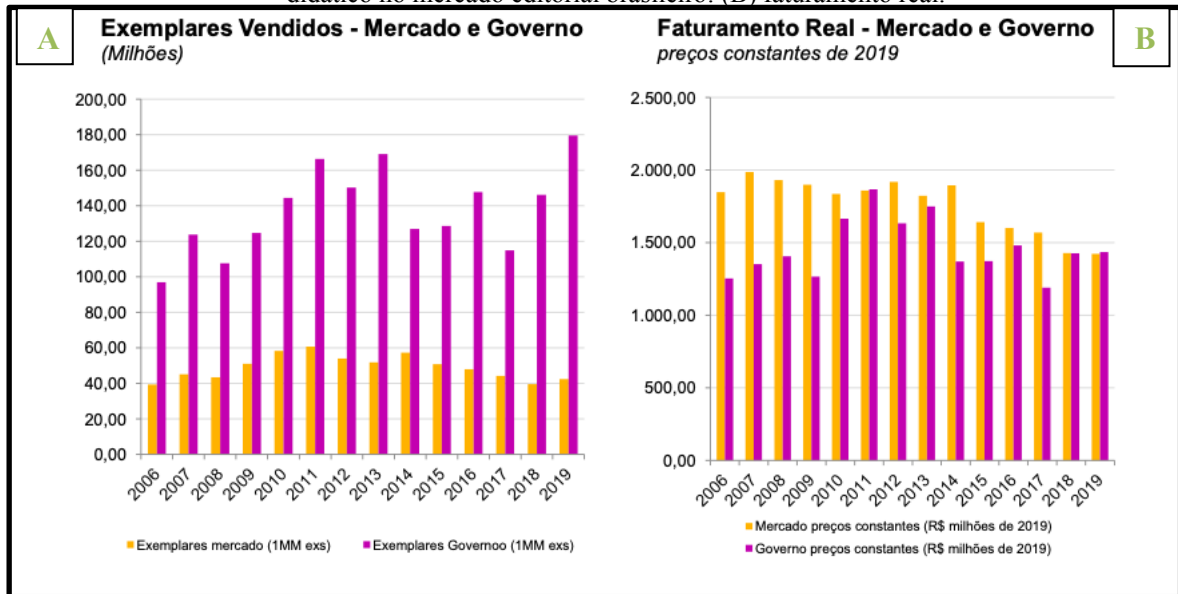
⁴ Ministrada pela Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini.

conformação da União Europeia. Do TCC restaram mais perguntas do que respostas, que me motivaram estar aqui.

Por meio desse primeiro contato, compreendi a importância do LD frente ao mercado editorial brasileiro. Os livros didáticos apareciam, quando da pesquisa supracitada, e ainda permanecem, como o subgrupo que mais gera faturamento ao mercado editorial. Segundo dados da Câmara Brasileira do Livro (CBL) de 2019, os livros didáticos representam pouco mais de 50% do faturamento total do setor com vendas para os mercados públicos e privados (CBL, 2020). Realidade como essa não é recente, em série estatística datada da década de 1990, os LDs já apareciam como responsáveis pelo maior faturamento dentre os segmentos editoriais (Gorini; Branco, 2000; Tonini, 2002). Esses dados revelam a relação do setor privado com o público, mostrando a importância do LD como uma mercadoria e por mostrar interesses múltiplos tanto nos conteúdos dos livros quanto na sua produção.

Os gráficos dos Exemplares Vendidos e do Faturamento Real (Figura 1: A e B) informam que, atualmente, a contribuição do setor estatal na compra dos LDs se equivale a do setor privado, o que se foi equiparando ao longo dos anos – a ter como ponto de partida o início da série histórica, 2006. Esse comportamento é atribuído mais em função da diminuição do aporte do setor privado, o que pode ter como uma das razões a adesão das escolas privadas ao sistema apostilado de ensino (SAE), algo que também ocorre nas redes municipais de ensino. Mesmo que haja equivalência com o valor investido, no ano de 2019, o Estado adquiriu um número de livros muito superior ao do mercado. Essa relação evidencia o baixo preço unitário dos LDs vendidos ao setor público – que o faz em grandes quantidades –, assim, possibilitando a sua difusão no contexto do PNLD.

Figura 1 - Gráficos sobre o livro didático no mercado editorial brasileiro: (A) exemplares vendidos e o livro didático no mercado editorial brasileiro: (B) faturamento real.



Fonte: CBL, 2020.

No ano de início da série histórica (2006), já existia o Programa Nacional do Livro Didático para o EM, contudo ele era destinado para as obras de Português e Matemática. Foi no PNLEM de 2009 que as demais disciplinas (inclusive, a Geografia) foram incorporadas ao sistema de avaliação e compra de LD. Desde o início do programa voltado ao EM (PNLEM 2009/PNLD 2012/PNLD 2015/PNLD 2018), a quantidade de livros comprados pela gestão pública aumentou, a exceção de 2015⁵.

Em razão das grandes quantias que gera e do volume de livros que circula, a produção de livros se enquadra no contexto político no qual o país está inserido e em um projeto de nação. O governo, à época, mergulhado na lógica da racionalidade neoliberal, propôs tanto a quebra do monopólio dos Correios na distribuição dos LDs como a privatização da empresa. No campo ideológico e político, encontro outros exemplos: as posições marcadas pelas propostas – defendidas por políticos e gestores – para que os novos editais do PNLD suprimissem termos como “respeito à diversidade” e “democrático”⁶, sendo esses substituídos por “convívio social republicano”, falas prometendo que os livros contivessem, obrigatoriamente, o hino nacional e

⁵ Na análise dos anos em que houve a distribuição do livro didático de Geografia, o único ano em que se registrou queda de exemplares vendidos e de faturamento foi no PNLD de 2015. Isso pode, provavelmente, ser explicado não por algum fator determinante desse ano, mas sim pelo que fez o PNLD de 2012 (PNLD anterior) obter bons números. Uma das possíveis explicações centra-se no fato de o PNLD de 2012, pela primeira vez, ter inserido livros das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Inglês e Espanhol.

⁶ Nos diversos veículos de imprensa foram publicadas informações sobre a posição do governo (2019-2022) com a produção do material didático. A exemplo dos termos destacados. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/bolsonaro-marcha-firme-para-impor-agenda-ideologica-no-ensino> Acesso em: 15 abr. 2022.

a bandeira do Brasil, novos decretos que modificavam o PNLD no sentido de diminuir a decisão de escolha do docente.

Com esses elementos colocados, posiciono o LD como peça da formação escolar, como instrumento para uma estratégia de governo e ainda como objeto importante de estudo para compreensão de como a Geografia é apresentada nas escolas. Agora, com maior profundidade teórica – do que aquela desenvolvida no TCC – e na perspectiva de uma análise do discurso, estudo o LD nesse emaranhado contextual – a cada página mais complexo – do neoliberalismo e de suas possibilidades na construção de um sujeito para essa sociedade.

Ainda que o encontro acadêmico tenha marcado profundamente meu interesse no LD, foi na escola que ele se consolidou em meus estudos e anseios. Um pouco disso relato na metodologia, mas, aqui, aproveito também para colocar este outro encontro com meu objeto, agora, como professora efetiva em uma escola.

Os primeiros anos do doutoramento foram acompanhados de mudanças e de novas realidades. Fiz minha formação inicial na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, cidade de uma vida toda. Contudo, um pouco antes do ingresso no doutorado, fui para uma cidade no interior de Santa Catarina, Videira, com uma população de 50 mil habitantes. Lá me tornei professora, com 33 períodos semanais, 11 turmas de Ensino Fundamental e sem voz, fazendo com que a minha principal ferramenta de trabalho se esvaísse com o passar dos dias. Essa condição colocava em xeque a minha prática de sala de aula (práticas dialogadas e expositivas) e a minha permanência na escola. Entretanto comecei a identificar e observar as estratégias de colegas que há muito se dedicavam ao ofício e, mais uma vez, reencontrei-me com o livro didático, com o quanto o uso dele era indispensável na prática diária daqueles docentes.

Quando passei na seleção do doutorado, tive de optar entre seguir como professora estatutária do município ou cursar o doutorado, não me foi dada qualquer possibilidade, pela Prefeitura, de fazê-lo de forma concomitante. Optei pela exoneração e por perseguir a vida acadêmica. Ainda assim, motivada pela minha orientadora, tinha a necessidade de estar em sala de aula. Por isso, na mesma cidade em que trabalhei, fui professora substituta por dois anos no Instituto Federal Catarinense (IFC), onde me foi permitido cursar a pós-graduação e estar em sala de aula. Lá percebi que a vida docente não precisa e não deve ser regada de rouquidão, que se deve lutar por condições de trabalho para a efetiva qualidade de ensino. Lá o livro didático ainda se fazia presente, talvez de uma outra forma, percebia-o como um apoio, e não como estratégia para sobreviver àquela realidade.

Essa experiência também me proporcionou um olhar mais crítico e reflexivo para o LD.

Naquele espaço fui acompanhando as mudanças que os livros de Geografia (e das demais disciplinas) passavam em razão das políticas educacionais recentes, marcadas pela agudização da racionalidade neoliberal, que transformaram sensivelmente o Ensino Médio. O fim do livro didático por disciplina e a escolha dos novos livros reascenderam a discussão sobre o material didático, obrigando a decisão coletiva dos professores que compunham a mesma área do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais). Dessa forma nos reunimos para decidir se a área iria aderir ao PNLD 2021. Pontuamos que, ainda que o estudante não dispusesse desse material didático atualizado, ele pouco contribuiria com a nossa prática, restando-nos o uso dos livros do PNLD anterior (2018).

Na última etapa do doutoramento, posterior ao exame de qualificação, ingressei como professora EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) do quadro permanente de duas instituições, IFPR (*Campus Palmas*) e IFC (*Campus Concórdia*), com 20h em cada uma delas, que distam 170 km. Quando ingressei nessas instituições, interessei-me em saber como havia sido o processo de escolha/adesão ao PNLD. Nos dois *campi*, o processo foi muito similar ao que eu havia vivenciado em Videira, quando substituta. Tanto em Palmas como em Concórdia, os professores da área de Ciências Humanas não optaram por nenhuma coleção do Objeto 2 (livro didático de cada grande área) e seguiam utilizando os LDs do PNLD 2018.

1.2 DOS ENCONTROS DA GEOGRAFIA (ESCOLAR) COM A POLÍTICA

A minha intenção, para além do meu interesse nos LDs, surge em razão da estreita relação entre a educação e política, e a negação disso, por parte de um conjunto da sociedade brasileira, por meio de movimentos como o *Escola Sem Partido* (ESP) e, com ele, a preocupação por quem o defendia sobre os conteúdos presentes nos materiais didáticos. Movimentos como esses mostram as relações de poder a que se credita à função da escola e professores e à influência que eles exercem na constituição dos sujeitos.

Por meio do ESP, intensificaram-se as discussões sobre o quão ideológicas/doutrinadoras/partidárias são as aulas ou o quão tendenciosos/imorais são os materiais didáticos, construindo um ambiente mais árido à prática docente. Essa iniciativa é entendida, por Frigotto (2017), como resposta a uma década de forte investimento no ensino público – principalmente em âmbito federal – quando, segundo o autor, a escola tornou-se um ambiente próprio ao desenvolvimento do pensamento plural e crítico. Em suma, por meio de uma proposta de alteração das Leis de Diretrizes Básicas (LDB), a “Escola Sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e

conhecimento válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial” (Frigotto, 2017, p. 29).

Com esse perfil, diferentes projetos de lei apresentam-se, de tempos em tempos, nas diferentes escalas administrativas, com o objetivo de construir uma escola na qual a educação moral, advinda de casa, deva sobrepor-se à educação escolar. Ainda que propostas normativas com esse perfil já tenham sido julgadas como inconstitucionais pelo Supremo Tribunal Federal (STF), o que restou foi o controle que se faz sobre os conteúdos ministrados por meio de gravações das aulas, cerceando o fazer dos professores e sua autonomia mediante o monitoramento – quadro que se aprofunda em meio às aulas remotas. Essa realidade materializa-se, por exemplo, na matéria vinculada pelo Instituto Humanitas Unisinos, que relata a vigilância sofrida pelos professores, durante as aulas remotas na pandemia⁷, exercida pelos pais dos estudantes e pela direção, sobre aulas que abordavam temáticas que envolviam vacinas, geopolítica e ditadura militar, bem como quanto aos cenários em que os professores davam suas aulas (os livros que apareciam/símbolos).

Esse contexto reforçou a relação estratégica entre educação e política evidenciada na disputa de um tipo de educação e quão decisiva ela é para a construção da sociedade que se acredita. Isso mostra o desafio de se trabalhar com saberes que mobilizam tantas divergências na sociedade brasileira e o pensar como o LD atua para tratar sobre eles, aqui, especificamente, sobre os discursos políticos presentes na Geografia que se apresentam nos livros.

Antes de fazer o movimento na compreensão da relação entre Geografia e política, esclareço meu entendimento sobre o vocábulo *política* e em que sentido utilizo na tese. Julgo importante mencionar a dificuldade de achar única definição de política, o que ocorre em razão dos usos que se faz do termo por causa das transformações da sociedade. Bobbio (1998, p. 954) situa sua difusão, na Antiguidade, a partir da obra aristotélica “Política”, cujo significado estava alinhado à “arte ou ciência do Governo”, falava-se de política para tratar das *coisas* da *pólis*, apresentando a política como um adjetivo para a forma de organização da cidade pensada por *alguns homens*. Na Modernidade, o termo assume relação quase que exclusiva com o poder estatal sobre as *coisas* e sobre as pessoas, o que ocorre muito em razão do surgimento do Estado territorial moderno e da concentração do poder por meio da soberania. Ao passo que pensar sobre a política, na Contemporaneidade, marcada pela globalização, faz emergir novos atores e o aumento de sua importância, a exemplo das empresas, organismos internacionais e

⁷ Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/615472-professores-relatam-vigilancia-em-aulas-remotas-na-pandemia>. Acesso em: 15 dez. 2022.

movimentos sociais na disputa de um futuro da sociedade.

Para construir um entendimento a respeito da política, com base nos estudos da Geografia Política, pontuo, então, que ela se dá no âmbito das relações coletivas, em que grupos sociais com diferentes interesses agem sobre outros grupos e sobre o espaço (Castro, 2005), é sobre a relação dos interesses díspares que se dá a política. Dessa forma, questiono: a direção dessa organização dá-se em que sentido? O que se almeja no controle desse conflito? Qual é o objetivo da política? Para Bobbio, é impossível definir, visto que o fim (a finalidade) da política não permanece o mesmo em razão do contexto histórico e/ou do grupo que possui poder político, nas palavras do autor:

[...] a Política não tem fins perpetuamente estabelecidos, e muito menos um fim que os compreenda a todos e que possa ser considerado como o seu verdadeiro fim: os fins da Política são tantos quantas são as metas que um grupo organizado se propõe, de acordo com os tempos e circunstâncias (Bobbio, 1998, p. 957).

A partir dessa compreensão, coloco, nas palavras de Castro (2005), uma possibilidade de significação múltipla do vocábulo:

Política: expressão e meio de controle dos conflitos sociais; arte ou ciência de governar, arte ou ciência da organização; direção e administração de nações ou Estados; aplicação desta arte aos negócios internos da nação (política interna) ou aos negócios externos (política externa); série de medidas para a obtenção de um fim; arte de guiar ou influenciar o modo de governo pela organização de um partido, pela influência da opinião pública, pela aliciação de eleitores etc. (p. 288).

Também Vesentini (1988) contribui, na abertura, à edição brasileira, do livro de Lacoste (1988), ao pensar na política com uma abordagem geográfica, tratando da diferença entre a política e o político. E coloca, então, que a Geografia se relaciona com *o político* por entendê-lo como um processo. *A política* teria um sentido mais monolítico, enquanto *o político* estaria relacionado ao futuro a construir-se, “o indeterminado” (p. 3), possibilitando a construção de algo.

Pontuadas essas concepções, reitero que a desta tese se fundamenta na visão de que há uma profunda ligação entre a Geografia e a política (Castro, 2005; Lacoste, 1988; Raffestin, 1993), e entre a Geografia Escolar e a política (Lacoste, 1988). Ao demonstrar essas imbricações, pretendo reafirmar o caráter não neutro do livro didático e da sua função enquanto materialização de um saber escolar, que atua na conformação de um conhecimento e na fabricação de um sujeito, que está imerso nas relações e estratégias de forças assimétricas de poder na sociedade.

O entrelace da Geografia com *o político* está também posto na etimologia da palavra política (*politikós*, que faz referência à *polis*, isto é, à cidade, àquilo que é público) que carrega consigo sua dimensão espacial. Toda política é espacializada e pensada sobre um terreno. Ela constrói, ou reformula, ou destrói os espaços que são pensados por quem consegue agir sobre eles. Aqui reside um ponto importante sobre *quem* pode agir. Se pensar sob a ótica de um mundo não globalizado, a centralidade da análise poderia residir no sentido estrito da política como “ação institucional do Estado” (Castro, 2005, p. 51), como se houvesse o poder superior estatal e que fosse possível uma “geografia unidimensional” (Rafesttin, 1993, p. 17). Ocorre que os estudos na Geografia Política, há um tempo, sobre os ares da globalização (Rosière, 2007), trazem para a cena atores sociais, ou, nas palavras do autor supracitado, atores territoriais, que influenciam politicamente na produção do espaço.

Para Castro (2005), é no tensionamento sobre o espaço que se dá a política com objetivo de organizar essa sociedade (e sua espacialidade), ainda que seu resultado garanta a permanência de quem detém o poder econômico, por exemplo. É pelo exposto que faço coro com o dito de que “não é possível ignorar a relação entre geografia e política” (Castro, 2005, p. 42), expresso, igualmente, pela existência dos estudos nas áreas da Geografia Política e da Geopolítica.

Todavia, por algum tempo, essa relação foi negada. Atravessada pelo contexto que a produzia, a Geografia apartou-se da dimensão política e, de certa forma, da sua gênese estratégica (Becker, 2012), contidas em Ratzel a Haushofer e apropriadas por outras ciências, a exemplo da Geopolítica. Esse afastamento teve lastro no determinismo de Ratzel e no uso *deformado*, por geopolíticos, daquelas teorias para a expansão do nazismo. Becker (2012, p. 118) comenta sobre isso:

Negar, portanto, a prática estratégica, seja a das origens da disciplina, seja a teorizada por Ratzel, seja a da Geopolítica explícita do Estado Maior, ou a implícita na prática dos geógrafos, é negar a própria Geografia, que foi, assim, prejudicada no seu desenvolvimento teórico e na sua **função social**. E repensar a Geografia envolve necessariamente o desvendar da Geopolítica, sua avaliação crítica e seu resgate, e trazer esse conhecimento para debate na sociedade (grifo próprio).

Assim, a política precisou ser resgatada na Geografia em razão da potencialidade do espaço na produção e reprodução do controle social, na sua instrumentalização por um poder hegemônico, inclusive, para uma leitura mais complexa, crítica e estratégica (Becker, 2012; Lacoste, 1988; Lima, 2013) da Geografia em razão da produção global do espaço. Isso se manifestou na dimensão do território, mais especificamente nas territorialidades e na gestão do

território (Becker, 2012).

A dimensão política ligada ao Estado, que acompanhou a Geografia, não foi percebida quando chegou nas escolas e universidades. Lacoste (1988), ao tratar do cenário escolar francês, afirma que o papel político-estratégico do saber geográfico, por meio do ensino de Geografia, estava alinhado a um discurso ideológico, essencialmente descritivo (vestido de uma suposta neutralidade). Isso funcionou para encobrir/mascarar seu valor estratégico na *organização do Estado* e na *prática do poder*. A Geografia praticada nas escolas, segundo o autor supracitado, ocorria por meio de uma abordagem mnemônica, transformando a Geografia em um *saber desinteressado*, enquanto uma “minoridade dirigente” – a Geografia dos estados-maiores – apropriava-se de maneira devida de sua função estratégica.

O saber desinteressado que estrategicamente foi/é difundido nas escolas acaba por não relacionar os diferentes elementos que se estuda, construindo uma Geografia que mascara “a trama política de tudo aquilo que se refere ao espaço” e que, para ela, basta, nada mais, “senão memória [...]” (Lacoste, 1988, p.15). Postura que, por muito, distanciou estudantes e professores de uma prática espacial consciente, com reflexão e ação, nas palavras do autor supracitado, uma *Geografia ativa*.

Essas mudanças, na compreensão da Geografia (e da sua função social), reverberam no ensino de Geografia, mais especificamente no ensino de Geografia Política. Pereira (2009), tendo como referência a obra de Delgado de Carvalho – que foi professor do Colégio Pedro II na década de 1920 –, aponta que, nas primeiras décadas do século XX, o ensino de Geografia Política foi em prol do nacionalismo, “na representação patriótica e afirmação da unidade nacional” (Pereira, 2009, p. 107). Já na década de 1930, visava-se aos assuntos referentes ao Estado, à fronteira e ao território. Em 1950, os debates internacionais tomaram maior importância em virtude do fim da Segunda Guerra Mundial (Pereira, 2009). Hoje, pode-se falar em uma Geografia Política que supera a visão estatal, que está mais conectada com questões relacionadas à identidade, aos movimentos sociais, abre-se espaço para se focalizar a escala local.

Atravessada por esses encontros, esta pesquisa fundamentou-se na inquietação sobre o novo cenário que se impõe à educação brasileira, qual seja: a agudização de uma proposta educacional neoliberal que reverbera em mudanças no Ensino Médio e, conseqüentemente, no livro didático. Isso perante um contexto em que o neoliberalismo se apresenta como uma racionalidade (Dardot; Laval, 2016) e, por isso, faz da educação e dos livros didáticos uma estratégia para conduzir as condutas dos sujeitos (Oliveira, 2019) à separação da dimensão política. A partir desse cenário, o problema de pesquisa consistiu em compreender como os

discursos geográfico-políticos produzidos pelo novo livro didático (não mais exclusivo à Geografia) corroboram a formação de um sujeito representado. Desse modo, a intenção foi de desenvolver a tese de que os discursos geográfico-políticos, por meio dos conteúdos da Geografia Política e da Geopolítica, produzidos no livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, corroboram a formação de um sujeito próprio à racionalidade neoliberal, mais especificamente a um sujeito representado.

Com essa problemática de pesquisa, este estudo teve como seu objetivo central compreender o papel político da Geografia por meio dos discursos produzidos no/pelo LD do PNL 2021 destinado às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a construção de um sujeito representado e de possibilidades de resistência a partir dele.

Para tanto foi necessário atender aos seguintes objetivos específicos:

- a) Entender as imbricações entre a Geografia e a política mediante os discursos geográfico-políticos;
- b) Relacionar o contexto histórico-social com a racionalidade neoliberal;
- c) Identificar e refletir sobre os discursos presentes no LD que colaboram para a construção de um sujeito representado;
- d) Apontar e fazer emergir as possibilidades de resistência e potências do LD a partir de uma Antigeopolítica.

Para construir o solo pelo qual esta tese percorre, desenvolvi outros cinco momentos, são eles: Capítulo 2 – *O Processo desta pesquisa: caminhar, bricolar, lutar!* – que trata das escolhas teóricas e metodológicas para desenvolver a investigação, onde apresento a bricolagem como metodologia baseada nos Estudos Culturais, bem como os conceitos que são basilares para esta construção; no Capítulo 3 – *A Pesquisa com os Livros Didáticos: um panorama dos estudos vinculados à Geografia* – há o esforço de mostrar o cenário recente das produções que abordam o LD de Geografia, com ênfase naquelas pesquisas que realizam a análise do discurso e/ou destinam sua atenção à dimensão política; no Capítulo 4 – *A Razão Neoliberal sobre o Governo: criando subjetividades* – apresento o entendimento sobre a racionalidade neoliberal enquanto construção necessária e que está entranhada na sociedade capitalista mundial e brasileira, de maneira que me interessa resgatar a relação entre os sujeitos e a política, desaguando na definição do sujeito representado; o Capítulo 5 – *O Livro Didático no PNL 2021: Políticas Precedentes, Racionalidade Neoliberal e Resistências* – objetiva mostrar essa racionalidade neoliberal na educação brasileira, em especial nas políticas que incidem no Ensino Médio e no LD, culminando na nova realidade apresentada do material

didático, não mais exclusivo à Geografia; o Capítulo 6 – *Dos Discursos Geográficos-Políticos produzidos nos Livros Didáticos* – momento que apresento as discursividades nos LDs analisados que poderão fabricar o sujeito representado; por fim, no Capítulo 7 – *Movimentos para a resistência: resistir a partir do Livro Didático* – abordo a construção de outras discursividades a partir da relação entre a Geografia e a política que aproximem os discentes de uma prática política.

2 O PROCESSO DESTA PESQUISA: CAMINHAR, BRICOLAR, LUTAR!

Certa vez, ainda naquele tempo pandêmico, em uma sessão de defesa de tese, escutei, do geógrafo Ivaldo Lima, que as pesquisas, do ponto de vista metodológico, preocupam-se mais com a técnica do que com a ética. Essa afirmação reverberou, por algum tempo, em mim, por isso, tomo aqui o espaço para descrever meus percursos e justificar minhas escolhas metodológicas. Eu sabia que uma pesquisa de doutorado exige rigor, mas entendi ali que a minha pesquisa deveria assumir um compromisso comigo, com as comunidades escolares nas quais trilhei meu caminho e com a Geografia (Escolar).

Tomada por essa intenção surgida a partir do que o professor Ivaldo mencionara, o encontro com o livro *Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação* (Meyer; Paraíso, 2012) impulsionou meu intento. No prefácio do livro, a professora Denise Gastaldo explicita que a perspectiva pós-crítica permite *a saída do armário* científico e resgata a dimensão subjetiva daquele que produz a investigação. E isso permite que me exponha e floresça a partir de uma teoria ou metodologia científica. A primeira concepção que pontuo para a produção desta tese é de que não sou sujeito feito folha em branco que goza de neutralidade. Sou sujeito político que faz do fazer acadêmico uma prática de luta.

O processo de uma pesquisa inicia-se com a vontade e o desejo de estudo sobre algo, já que não há como desfazer a relação “[...] entre as formas de ver de um pesquisador e o lugar social de sua própria história pessoal” (Kincheloe; Berry, 2007, p.16), escancarando sua subjetividade e sua posição no mundo. Dessa forma, a construção do meu processo de pesquisa – e de formulação do meu problema de pesquisa – inicia-se antes do ingresso no doutorado e tem seu ponto de partida nas observações dos meus estágios da formação inicial. Lembro que os planos de aula das professoras eram cópias dos livros didáticos que, no primeiro dia que pisei em uma sala de aula como professora, a pergunta inicial que me fizeram foi: “vamos usar o livro?”, que meus colegas planejavam a disposição dos conteúdos a serem ministrados a partir daquele material que fora produzido alhures. Tudo que elenco aqui se manifesta enquanto uma possível dependência dos professores a esse recurso didático. É desse ponto que minha pesquisa inicia, das reflexões suscitadas a partir da presença desse material na realidade escolar.

Pode ser que os leitores desta tese se perguntem: *mas ainda se estuda livro didático?* Sim, e acredito que ainda será objeto de estudo por um bom tempo. Tratarei mais especificamente disso no decorrer desta escrita, contudo faz-se mister colocar que, para mim, sua relevância dá-se na sua inescapável presença nas salas de aula de todo o país, por ser a materialização de uma política pública pensada por um único edital, por ser a entrada de grandes

empresas editoriais nas nossas escolas, por mostrarem para milhões de estudantes o que é/são a/as geografia/s. Imersa nesse contexto, quando entrei no POSGEA para cursar o doutorado, o que mais me instigava era o que (por quê? como?) estava naquelas páginas que se encontravam por todos os cantos do país; e era saber que Geografia é essa que se ensina por meio delas.

Posto esse encontro com o livro didático, devo tratar de um outro que aconteceu mais antigamente, que precede, inclusive, a minha existência, e que também molda os caminhos desta pesquisa: o encontro com a política. Minha casa sempre foi lugar de debate, de argumentação, de criticidade. Meus avós maternos foram operários e presos políticos; minha mãe e minha tia, professoras e sindicalistas; meu pai, bancário e sindicalista. A atmosfera em que eu respirava era feita de política, não houve espaço, na minha vida, para que fosse diferente. Essa minha formação exige de mim – não tomo isso como fardo, mas sim enquanto componente que fundamenta a minha ética – um compromisso com que este trabalho se constitua em mais um elemento para que os professores de Geografia desnaturalizem o livro didático, compreendendo seu papel político em sua sala de aula.

Para isso, eu precisava de uma fundamentação teórico-metodológica capaz de assumir esse compromisso sem perder o rigor acadêmico. Era necessário realizar meu processo de pesquisa respeitando essa constituição política, crítica e reflexiva. Desejava uma produção que se formulasse mediante uma realidade a fim de produzir uma interferência sobre algo naturalizado (o saber geográfico no LD) e com o escopo de gerar mais uma fonte para outra leitura quanto ao material didático, assim, visando encontrar formas de potencializá-lo para outro sentido que não foi pensado quando da sua elaboração.

Para a realização desta pesquisa qualitativa, encontrei, nos referenciais teóricos trazidos pelos Estudos Culturais (EC) e na bricolagem abordada pelos estudos Pós-críticos, uma perspectiva possível para dialogar com as minhas necessidades e angústias enquanto pesquisadora. Neste capítulo, trato de explicitar ao leitor como realizarei a análise e interpretação do livro didático, posicionando a minha visão teórica sobre o objeto.

2.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO PRODUTOR DE DISCURSOS

Com o intuito de valorizar a relação entre a pesquisadora e o que está sendo pesquisado – já em função da perspectiva metodológica que assumi – coloco-me na posição de professora da Educação Básica, pesquisadora e militante. Essas diferentes *personas* conseguem estabelecer leituras no LD de forma igualmente multifacetada. Facetas que foram sendo adicionadas ao longo da minha caminhada estudantil e profissional.

O livro didático aparece inicialmente como um objeto instigador quando, pela primeira vez, entro em uma escola como professora. Foi, no meu primeiro estágio, que me deparei com a importância do LD nas preparações das aulas pelos professores (para organização didática e enquanto fonte) e para os alunos, que já estavam condicionados ao seu uso. Enquanto professora estagiária, fui percebendo também suas potencialidades em uma realidade de poucos recursos. Depois, como pesquisadora, voltei-me para a qualidade dos livros, sobre sua produção enquanto uma política pública e sua capilaridade em território nacional.

Partindo dessas observações experienciadas, concebo LD como *estratégia de governamento*, como lugar em que as verdades são fabricadas, mas que também podem operar para rompermos com elas a depender dos diferentes usos e olhares sobre ele.

Para a elaboração deste trabalho, situo minha forma de compreender o LD por meio dos referenciais teóricos trazidos pelos Estudos Culturais (EC) por considerar a conexão existente entre cultura e as relações sociais (e suas divisões de classe, sexual, racial, etária) e a imbricação entre poder e cultura, sendo, esta, *locus* de disputas – como veremos posteriormente – e assimetrias. Colocar o livro didático na perspectiva da centralidade da cultura (Hall, 1997) é compreendê-lo como um modo de luta pelo poder mediante discursos e formas simbólicas que constituem a vida social. Concebe-se, assim, que “[...] a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significados às coisas” (p. 29). É como artefato cultural, por meio da produção dos discursos, que destino minha mirada.

Os EC promoveram deslocamentos importantes ao que se propunha anteriormente por colocar na centralidade de seus estudos a cultura. A partir dessa virada teórica (a “virada cultural”), a cultura é percebida como um lugar de disputa de sentidos e de significados que estão coadunados a processos sociais e econômicos – sem que haja uma hierarquia entre eles.

O que aqui se argumenta, de fato, *não* é que ‘tudo é cultura’, mas que toda prática social depende e tem relação como o significado: conseqüentemente, que a cultura é umas das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural (Hall, 1997, p. 33).

Nessa perspectiva, o sujeito é uma construção histórica – não há um sujeito universal – , assim como não há uma só realidade. Deixa-se em suspenso, nesta perspectiva, o intento de revelar a verdade, de trazer luz ao tema, que são características da modernidade influenciadas pelo Iluminismo, em que se concebe a existência de uma razão universal. Para os EC, essas concepções da Modernidade – de uma verdade, um tipo de sujeito, uma razão – são produtos

da cultura. E o livro didático também o é. Quando o denomino artefato cultural é essa dimensão que quero dar ao meu objeto: produto de uma cultura que está imersa em uma disputa de poder/de sentidos/de significado/de sujeitos.

Para perseguir nesse intento, utilizo-me da articulação entre os Estudos Culturais e as teorizações foucaultianas que encontram pontos de intersecção. Um deles é a importância que o poder assume em suas análises, pois os Estudos Culturais “partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder” (Nelson; Treichler; Grossberg, 1995, p. 11 *apud* Veiga Neto, 2004, p. 40), sendo o poder elemento indissociável dos processos culturais. É justamente aí que Veiga Neto (2004) aponta ser a *ponte* entre este campo e as teorizações foucaultianas, no sentido de “desnaturalizar e desvelar o caráter sempre contingente de qualquer verdade” (Veiga Neto, 2004, p. 47). Outrossim, o campo dos EC e Foucault também se encontram na “possibilidade de se articular um novo arranjo” (Veiga Neto, 2004, p. 48), assim a militância/ativismo emerge por meio de uma *inconformidade*. Há de se conhecer o poder e suas articulações para melhor intervir.

Posto isso, aprofundo melhor algumas relações que são fundantes para a compreensão do objeto de estudo, bem como conceitos que balizam a analítica da tese. O primeiro movimento dá-se na compreensão do *poder* para uma análise do livro didático.

Uma leitura que dê conta da complexidade em que o livro está situado exige um esforço de colocá-lo no emaranhado das relações de poder que o forjam. Para tanto, trago a definição de *poder* a partir das teorizações foucaultianas, em que se toma não como algo próprio da hierarquia social – pela qual quem manda está em um topo detentor de todo o poder e os de baixo despossuídos. O que se tem é o poder não enquanto coisa possuída, mas sim enquanto prática que se estabelece em todas as relações, independente do estamento social ou do tipo de relação (Foucault, 2014a). Com essa definição, pontuo que existe o poder estatal, mas também há um poder nas nossas casas, existe poder no nosso trabalho, ele está em todo o tipo de relação (conjugal, profissional, hierárquica e outras) e encontra-se em todas as escalas.-

O poder estatal – representado pelo *Poder*, com “p” maiúsculo e que já foi a centralidade da ciência geográfica e muito caro à Geografia Política clássica – há algum tempo está dividindo os espaços de análise com uma visão de que o poder não está centrado em um só lugar/instituição/pessoa. Ele acontece difusamente, na multiescalaridade⁸, manifestada nas

⁸ Foucault coloca que entre essas escalas de poder (da micro a macro) há uma *liga* estabelecida pelas *grandes dominações* com seus *efeitos hegemônicos* (Foucault, 1988, p. 89).

práticas discursivas e não discursivas. Assim, para Foucault (1988, p. 88), o poder aparece de forma onipresente

[...] não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares.

Coloco, então, que há um exercício de poder por meio do LD a partir de suas práticas discursivas. Como toda manifestação de poder, ele é fruto e condição das desiguais forças que manifestam distintas intenções, atravessadas por diferentes racionalidades. As forças de poder que produziram o livro didático não estarão em mesma composição de forças na sala de aula. Nessas correlações de poder, sempre, vejo emergir, na leitura foucaultiana, a resistência, posto que “onde há poder, há resistência” (Foucault, 1988, p. 90). Essas forças situadas em diferentes escalas, por diferentes sujeitos/instituições, estão inscritas no mesmo campo, no mesmo jogo.

Dessa maneira, não será suficiente colocar o LD enquanto produto de uma política estatal, mas, sim, posicioná-lo frente a todas as outras forças de poder que o constroem: editoras, professores, autores, avaliadores, organismos internacionais. Com todo esse enredo do poder, o LD assume uma dupla posição: produto das relações de poder e produtor de poder. Enquanto produtor de práticas discursivas, o LD contribui para a dispersão de certos saberes, em que, segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 38), “o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas”. Ficam, então, gravados nos livros o que é Geografia, quais são seus saberes, o que importa a estes saberes e, por meio disso tudo, que tipo de sujeito a Geografia está ajudando a construir.

Na perspectiva dos EC e dos estudos Pós-críticos, Tonini (2002, p. 35) considera “o LD como uma peça da maquinaria escolar que está inserida numa arena política, cujo jogo autoriza certos discursos e desautoriza outros”. Enquanto artefato e peça dessa arena política, o LD cumpre com o papel de produzir e reafirmar significados (naturalizar) por meio das diversas linguagens. Eles são resultado e expressão de uma cultura (hegemônica), não sendo produto de uma ordem natural. A busca desse olhar armado pelos EC sobre o LD coloca em xeque o fato de dificilmente se discordar ou de se colocar em dúvida o que está posto. Ali, parece que os conhecimentos estão estancados, congelados, como se o que está escrito nos livros não possa ser colocado em suspeição.

Dessa perspectiva, olho para os materiais didáticos, resignificando-os, realizando o exercício de “**estranhar, desfamiliarizar ou tornar explícito o que estava naturalizado,**

deslocando e ampliando, nesse processo, significados e seus efeitos produtivos” (Wortmann; Costa; Silveira, 2015, p. 35, grifo próprio). A intenção recai sobre o objeto e sobre a Geografia na sua relação com a política. Explico melhor. Por meio dos EC, quero tratar do LD não como algo dado, que está nas salas de aula do Brasil por um mero acaso. Sua presença, sua produção e seus saberes são frutos das relações de poder.

A segunda relação que importa nesta produção é a do livro didático como estratégia de governo⁹. Posicionar o LD nesse esquadro das relações de poder permite pensar nas intenções que estão postas na produção e no uso dele. É para esse sentido que os Estudos Culturais apontam ao tratar das formas/contextos/motivos da construção de tipos de sujeitos, por meio de uma razão de Estado – de uma *governamentalidade* – que serve a determinado tipo de sociedade (o que os sujeitos podem ser/devem ser) (Costa; Wortaman; Bonin, 2016). Logo, tornam-se relevantes e urgentes estudos que tragam a dimensão do poder exercida por meio de uma governamentalidade que se estabelece em razão de uma racionalidade.

Assumo o LD de Geografia (neste contexto, o livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) como atuante na lógica das relações de poder, como uma *estratégia de governo*, conforme defendido por Oliveira (2019). Essa atuação ocorre nos dois níveis de poder: o disciplinar (governo dos sujeitos) e o biopolítico (governo da população), assim, conformando o biopoder.

É no contexto do biopoder e da emergência do Estado, em seus estudos, que Foucault inicia a formulação do conceito de governamentalidade. Esta se caracteriza, inicialmente, como uma forma de exercício de poder a partir do século XVIII. Antes disso, entre os séculos XVI e XVIII, existiam artes de governar, que, por meio de tratados, discutia-se qual era a melhor forma de governo, quais deveriam ser os objetivos, as formas, quem se governa (e se deixa governar). Foucault desenvolve isso na aula de 1º de fevereiro de 1978¹⁰, quando inicia seu exercício de traçar a genealogia das artes de governar¹¹.

⁹ Veiga-Neto (2005) propõe uma distinção entre os diferentes sentidos que o vocábulo governo porta, quais sejam: a instituição e o ato ou ação de governar. Dessa forma, ele propõe que se utilize governo quando se referir à instituição; e governo para se referir à ação de governar. O vocábulo governamentalidade tem origem no vocábulo governo.

¹⁰ Esta aula pertence ao curso *Segurança, Território e População* (2008b), mas também foi publicada em *A Microfísica do Poder* (2014a).

¹¹ Foucault desenvolve, nesta aula, o início de uma genealogia sobre as formas de governo. Ele detalha que, antes do século XVI, o que se tinha eram conselhos aos príncipes (como o exemplo de Maquiavel) de como se portar, como ser respeitado, como exercer poder sobre o território (o poder da soberania dava-se sobre o território). A partir desse século, o autor expõe que surgem tratados que apresentam artes de governar a relação da humanidade com as coisas (riquezas) nos quais se discute “como ser governado, por quem, até que ponto, com qual objetivo, com que método” (Foucault, 2014a, p. 252). Essa virada ocorre em razão do surgimento dos Estados nacionais e com o surgimento e dispersão de novas crenças religiosas.

O que se altera no século XVIII, para falar de uma governamentalidade, é o surgimento (o entendimento) de uma população (que é conduzida) cujas ações de condução são baseadas em um saber específico: a economia política. Para tanto, é importante pontuar como a população e a economia tornam-se indispensáveis nesse contexto.

O protagonismo da economia tem seu início no século XVI. Foucault aciona Le Vayer para mostrar que, a esse tempo, distinguiam-se três *tipos de governo*: governo de si (dimensão da moral); da família (dimensão da economia) e do Estado (dimensão da política). Para Foucault, o que conectava cada um desses governos era

[...] o governo da família, que se chama de **economia**. A arte de governar, tal como aparece em toda esta literatura, deve responder essencialmente à seguinte questão: como introduzir a economia – isto é, **a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas** no interior da família – **ao nível da gestão de um Estado**? A introdução da economia no exercício político será o papel essencial do governo (Foucault, 2014a, p. 255, grifos próprios).

Sob essa conjuntura, a economia insere-se como uma forma de gestão, em que cada uma das *coisas* a ser governada – indivíduos, bens, riquezas – exige diferentes formas de condução. Nesse contexto, há o desenvolvimento de práticas estatísticas que mostram fenômenos que não ficam limitados à dimensão familiar, mas que ocorriam no âmbito da *população*, evidenciando características desse coletivo (mortalidade, por exemplo). A população surge como o objetivo do governo (para quem se governa).

Oliveira (2019, p. 49) pontua que a noção de governamentalidade faz emergir como “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”. Essas estratégias, para a condução de uma população, necessitam de uma articulação com o *saber*, e aqui, conforme constrói Oliveira (2019), posiciona-se o LD como um dispositivo de saber que governamentaliza sujeitos. O livro articula “tecnologias políticas como a disciplina e a biopolítica na ação do poder sobre sujeitos e populações” (Oliveira, 2019, p. 55). Parto, desse modo, do pressuposto que os LDs desempenham a função de governo em razão da articulação descrita – poder e saber – e pela capilaridade que as obras possuem no país.

Na perspectiva da governamentalidade, entendo que essa condução de condutas operacionalizada por meio dos LDs não será função assumida somente pelo Estado, mas também pelo mercado, representado pelas editoras. Ainda assim, há de se dar destaque para o Estado – promotor do PNLD – não enquanto entidade, porém na perspectiva da sua

governamentalidade. O Estado não possui uma essência, ele pode ter objetivos variados, práticas diversas, fazer bem ou/e mal. “O Estado é apenas o efeito móvel de um regime de múltiplas governamentalidades” (Foucault, 2020, p. 110). A governamentalidade é móvel, ela está ligada a uma racionalidade política, a um entendimento a quem o Estado deve servir, a quais objetivos, etc. Nesta investigação, a racionalidade neoliberal é a tônica para entender a governamentalidade atuante na contemporaneidade por meio dos LDs de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A última relação que estabeleço é a do livro didático e a produção de discursos. Posto o papel estratégico que o LD exerce, preoquei-me em como o analisar e interpretá-lo. Influenciada pela tese de Tonini (2002), que traz a perspectiva das práticas discursivas no livro de Geografia, optei por fazer o movimento de perceber os discursos do LD e, em consequência, localizando-os como promotores da realidade e construtores de identidades.

Trago o discurso sobre duas perspectivas, uma que apresento agora e outra que desenvolvo quando da metodologia. Meu primeiro olhar para o discurso, alicerçado em autores da bricolagem¹², destina-se a sua relação com o poder.

Assumo o discurso por meio de uma concepção da bricolagem que considera que “a linguagem e as relações de poder assumem a posição central nas interpretações da realidade, pois se constituem como mediadores fundamentais na contemporaneidade” (Neira; Lippi, 2012, p. 610-611). Vejo o discurso nessa ligação entre linguagem e poder, e que o LD se constitui em mais um dos meios pelos quais os discursos chegam às pessoas para constituir sua forma de ler e atuar no mundo.

Quando abro e leio um LD, identifico nele diversos discursos que versarão sobre diferentes saberes. O que interrogo aqui é por que e como aqueles discursos chegaram ali? Para isso, Kincheloe e Berry (2007, p. 21) apontam que “os discursos dominantes [...] regulam quais conhecimentos são validados e quais são relegados ao lixo da história”, quais os que podem aparecer no LD e quais não podem, quais são úteis à Geografia que se produz nos livros e quais não são.

Todavia atento para o fato de que os discursos (hegemônicos) alteram-se ao longo da história; eles possuem “existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence [...]” (Foucault, 2014b, p. 8). Os discursos não possuem tempo infinito, mas eles se produzem e reproduzem-se, por isso, podemos considerá-los perigosos – não há controle sobre sua proliferação. E o que pensar, então, de discursos

¹² A bricolagem é o modo de investigação aqui assumido e que está detalhado ao longo deste estudo.

proferidos de forma escrita, que chegam em todos os recantos do país?

A fim de acenar ao leitor um direcionamento da pesquisa, elucidado que foram acionados na analítica desta tese três conceitos-ferramentas¹³ foucaultianos: poder, discurso e governamentalidade.

2.2 PROCESSO METODOLÓGICO

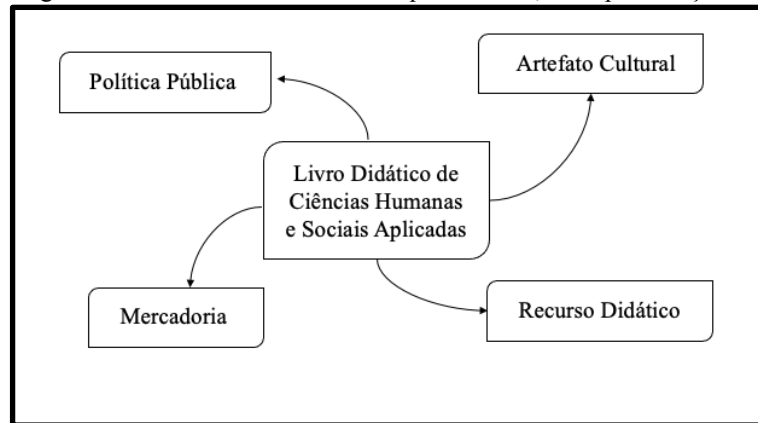
Há uma compreensão, neste trabalho, de que teoria e metodologia andam juntas. Os conceitos – que articulam meu referencial teórico – acionados possuem relação com o processo da pesquisa, com a forma como olho para o objeto de estudo. Recorro aqui à compreensão de Meyer e Paraíso (2012, p. 16) sobre o papel da metodologia e a sua imbricação com a teoria quando elas pontuam que

[...] “metodologia” é um termo tomado em nossas pesquisas [pós-críticas] de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo “método”. Entendemos metodologia como um certo **modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa** que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção de informação” - e de estratégias de descrição e análise (grifo próprio).

As perguntas que surgem a partir desse olhar para o objeto são centrais para o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, permito-me perceber o livro didático sobre os diversos prismas possíveis: como mercadoria, como resultado de uma política pública, como materialização dos saberes geográficos escolares hegemônicos, como recurso didático em sala de aula.

¹³ Os conceitos desenvolvidos e utilizados por Foucault tiveram a função de conseguir operacionalizar aquilo que ele queria mostrar. Isso é, a pesquisa não ficava em função do conceito, era o conceito que se ia moldando (ampliando/restringe-se) ou se transformando em uma outra coisa. Caso não sirva, troca-se, assim, como uma ferramenta.

Figura 2 - Olhares sobre o LD: múltiplas escalas, múltiplas funções.



Org.: Elaboração própria (2021).

A bricolagem apresenta-se como método analítico nos estudos Pós-críticos, a possibilidade de encontrar para a pesquisa um caminho que busca por respostas às perguntas.

Procedemos em nossas metodologias de modo a cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar. Usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido (Meyer; Paraíso, 2012, p. 28).

A bricolagem desacomoda a investigação e quem investiga quando oferece um mar de possibilidades de pesquisa. Ela, sobretudo, desacomoda porque carrega consigo uma concepção sobre ciência que coloca ao pesquisador questões que são de fundo filosófico – a subjetividade, percepção sobre o objeto que se estuda, o domínio ético, a contribuição da pesquisa, quais conhecimentos possuem valor, o que é conhecimento, o que significa dizer que uma pesquisa tem rigor, etc. Ela é um método de pesquisa interdisciplinar – característica do campo dos EC – que respeita as diferentes produções de saber, que desconfia de uma ciência unívoca, apoiada em evidências e que se pretende neutra, pois, no processo científico, são feitas escolhas do que se quer mostrar, do que se quer esconder. Consciente dessa realidade, aquele que se propõe a ser um *bricoleur* busca, entre outras coisas, as “[...] formas como moldam a produção e a interpretação do conhecimento” (Kincheloe; Berry, 2007, p. 16), com o objetivo de entender *como* as verdades são construídas e interrogar as formas de produção e reprodução daquilo que é imposto pelos discursos hegemônicos (Neira; Lippi, 2012).

A bricolagem produz um tipo de pesquisa situada em um período específico, realizada por sujeitos específicos com objetivos singulares, por isso, cada pesquisa produz um resultado único, que não fornece a explicação sobre um fenômeno, que não esconde as entrelinhas da

pesquisa, mas que faz emergir seu compromisso político ao evidenciar que a pesquisa científica possui lado, e o lado da bricolagem dá-se “[...] para uma contribuição ao atendimento das necessidades ideológicas e informacionais de grupos e indivíduos marginalizados” (Kincheloe; Berry, 2007, p. 30). Para esses autores, os pesquisadores *bricoleur* “aprendem avidamente a partir de lutas sindicais, da marginalização das mulheres, da ‘dupla consciência’ dos racialmente oprimidos e das insurreições contra o colonialismo” (Kincheloe; Berry, 2007, p. 30). Também acrescentam que a bricolagem está a serviço da transformação da sociedade e seu rigor científico está calcado nesse comprometimento, no esforço de se fazer uma leitura que conceba a complexidade e o movimento do mundo social e das suas representações (Kincheloe; Berry, 2007).

Percebo, então, que o rigor científico não está na esteira da comprovação, da técnica, dos parâmetros ou fórmulas. E isso não quer dizer que esse tipo de pesquisa é melhor ou pior, apenas é outra forma de olhar com diferentes bases teóricas e metodológicas que não excluem as técnicas positivistas, mas não se prendem a elas.

A fim de cumprir com esse rigor posto para responder às perguntas da pesquisa, a bricolagem apresenta a vasta possibilidade de técnicas a serviço da pesquisa, o diálogo entre diferentes disciplinas, que coloca a metodologia como elemento ativo da pesquisa, que permite a incorporação de novos métodos e não a localiza como um modelador que leva por caminhos conhecidos ou para um final conhecido. Considero, dessa forma, a premência do *odos* (caminho) antes do *métodos* (meta/do ponto final) (Traversini, 2021), permitindo ao *bricoleur* ser “um navegador de águas agitadas, traçando um curso que descreve a jornada entre o científico e o moral, a relação entre o quantitativo e o qualitativo, e a natureza das ideias sociais, culturais, psicológicas e educacionais” (Kincheloe; Berry, 2007, p. 18).

Proponho o uso dessa forma de pesquisa justamente por ela conceber a necessidade dessas múltiplas ferramentas para a compreensão do mundo contemporâneo em que vivemos e sua complexidade, por oferecer a possibilidade de construção de uma ciência crítica da complexidade (Kincheloe; Barry, 2007). Essa complexidade não se apresenta exatamente como um problema para a pesquisa, mas sim como um elemento de sua constituição. Nesse sentido, questões da Modernidade confluem e conflitam com a Pós-modernidade (Neira; Lippi, 2012), por isso é bem-vinda a inserção das diferentes lentes disciplinares. As distintas visões sobre o objeto aparecem por meio de diferentes atores/instituições e que, talvez, em razão dessa complexidade, não encontraremos a conclusão da pesquisa, mas sim diferentes explicações sobre o objeto de estudo (Kincheloe; Barry, 2007).

A bricolagem vem permitindo-me voar de forma tranquila pela filosofia e pela

sociologia, promovendo meu encontro com autores que são importantes para esta produção, a exemplo de Foucault, Dardot, Laval e Kincheloe. Em contato com outras disciplinas e a partir dos diferentes lugares que o LD ocupa, construí minha colcha de retalhos que permitiu olhares que antes eu não tinha para meu objeto de estudo e para o contexto em que estava inserido (Neira; Lippi, 2012). Optei por olhar para os discursos geográfico-políticos do livro didático a partir da racionalidade neoliberal, esse último considerado não só uma lógica econômica, mas também um novo paradigma das relações sociais que atuam nas subjetividades dos sujeitos e que implicam na sua ação social.

2.3 UM DUPLO CAMINHAR: A HERMENÊUTICA CRÍTICA E A ANÁLISE DO DISCURSO

O *bricoleur*, a fim de alcançar seu objeto de forma complexa e crítica, tem em vista a superação do seu objeto de estudo como algo monológico, na busca por uma perspectiva multilógica; de maneira que se tem em mãos toda a sorte de métodos para que se opte no uso daqueles que melhor respondam às inquietações (Kincheloe; Barry, 2007).

Com o propósito de cumprir com os objetivos propostos na pesquisa, utilizei dois eixos metodológicos que puderam ser perseguidos concomitantemente: a Hermenêutica Crítica e a Análise do Discurso de base foucaultiana. Esse duplo caminhar faz-se importante no mundo contemporâneo, que exige novas lentes para a realidade.

Para a execução do trabalho, utilizei como fonte de pesquisa: material bibliográfico que fundamenta as discussões teóricas, legislações educacionais referentes ao LD ou ao Ensino Médio e as coleções destinadas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNL 2021. Posto isso, nas linhas que seguem, explico esses dois eixos, a começar pela Hermenêutica Crítica.

A bricolagem utiliza-se da interpretação na perspectiva de uma atividade produtiva (não reprodutiva) e criativa. Dentre as possibilidades que a bricolagem faz emergir do ponto de vista interpretativo, está a Hermenêutica Crítica, consequência do encontro entre a hermenêutica e a teoria crítica¹⁴ reconceituada. Em outras palavras, o encontro do processo interpretativo com

¹⁴ A teoria crítica desenvolvida pela Escola de Frankfurt, na década de 1970, repensava as teorias da escola alemã (Marx, Weber, Hegel e Kant) para as transformações da época. Os teóricos críticos “[...] desafiaram a ortodoxia marxista ao mesmo tempo em que aprofundaram sua crença de que a injustiça e a subjugação influenciam o mundo vivido” (Kincheloe; McLaren, 2007, p. 281) em razão da necessidade de uma reinterpretação. Oxigenadas pelas conceituações pós-estruturalistas, principalmente no início do século XXI, tem-se a visão de que, em razão das mudanças sociais e tecnológicas, alterou-se a forma de produzir e acessar informação, o que acarretou a maior influência das *forças sociais e históricas* na visão do indivíduo sobre si. A teoria crítica reconceituada, então,

olhar para o poder, sua forma de operar para a produção de sentidos que atuam na transformação da humanidade (Kincheloe; Barry, 2007).

No processo interpretativo da Hermenêutica Crítica, realizei minha investigação por meio de descrições do contexto em que o livro é produzido, pontuando com profundidade as nuances da governamentalidade neoliberal, principalmente no bojo das reformas educacionais e na constituição dos sujeitos; esse processo interpretativo também provoca as intenções do pesquisador e os significados mobilizados (Kincheloe; McLaren, 2007).

Dessa forma, a Hermenêutica Crítica não coloca as subjetividades (do pesquisador/aquelas promovidas pelo objeto de estudo) em um segundo plano, por ela compor parte importante da ação investigativa. Isso mostra uma forma própria de interpretar o objeto de pesquisa. São considerados no processo de interpretação o ato ontológico – é do ser a ação interpretativa do mundo – e epistemológico – do conhecimento por ser um método de investigação sobre as condições da existência (Kincheloe; McLaren, 2007).

O objetivo, portanto, desse eixo metodológico está em fazer emergir “as dinâmicas de poder dentro dos textos sociais e culturais” (Kincheloe; McLaren, 2007, p. 288), apoiado em “uma visão de como o poder marca a palavra e o mundo” (Kincheloe; Barry, 2007, p. 101). Nessa proposta interpretativa, à qual me disponho aqui, o rigor está associado ao papel fundamental “do poder em moldar as formas como os textos são produzidos e entendidos”. Aquilo que é naturalizado, que produz o efeito de verdade, é onde se concentra a atuação desse poder e é onde devo centrar os esforços interpretativos.

O outro eixo metodológico possui caráter analítico e foi empregado nas coleções dos LDs de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas referente ao PNLD 2021, de tal forma que esses constituem o corpus de análise da tese. A escolha pela análise de discurso enquanto metodologia de análise está no fato de considerar o livro como produtor de discursos, conforme já foi visto. Contudo por que compreender o que está posto no LD como discurso, e não como conteúdo ou como a expressão fiel da própria ciência geográfica? É porque não me desconecto a um só tempo ou espaço da dimensão política; é porque considero o LD como espaço de disputa e que ali se manifestam algumas faces da Geografia, e não sua totalidade. Na opção de fazer a leitura do LD por meio do discurso, revelo, mais uma vez, minha divergência à leitura positivista de uma ciência sem caráter político. Dessa forma, visei analisar, dentre a presença de tantos discursos, a do discurso político no e do LD e, mais especificamente, de um sentido neoliberal emaranhado nesses discursos.

concede um diálogo entre o criticismo tradicional e a condição pós-moderna (Kincheloe; McLaren, 2007).

Assumo, dessa forma, o discurso como um dos conceitos centrais da tese. Por isso, aprofundarei seu entendimento, já iniciado anteriormente, com embasamento nas teorizações foucaultianas.

Quando se trabalha com a análise do discurso ancorada nas teorizações foucaultianas, várias são as terminologias que a acompanham: discurso, enunciado, prática discursiva, formação discursiva, efeito de verdade, entre outras. Para tentar entender a complexidade dessa teorização, baseei-me na leitura de duas obras que marcam os estudos sobre o discurso: *A Arqueologia do Saber* (2008a) e *A Ordem do Discurso* (2014b), com o auxílio, quase como uma tradução, de Fischer (1996), que empreendeu essa analítica. Mesmo abordando o conceito de discurso, as duas obras mencionadas demonstram uma conceituação distinta do autor (não de rompimento). A primeira produção de Foucault expõe sua preocupação entre a relação dos saberes na constituição do sujeito; a segunda – que marca o início dos estudos genealógicos¹⁵ – agrega a dimensão do poder para a constituição dos discursos. Esses dois momentos demonstram a dificuldade, dentre os vários escritos, de achar a definição de discurso. Pois bem, explicitarei alguns entendimentos que dão sentido ao que é pesquisado.

O discurso não está solto das palavras, dos sentidos, dos desejos, das intencionalidades. “Por mais que o discurso pareça pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (Foucault, 2014b, p. 9-10). Palavras faladas, escritas, reproduzidas, imagens produzidas, reproduzidas, desmontadas portam intencionalidades e possibilidades de produção e difusão marcadas pelo poder. Nessa ótica, aceito o discurso não como algo emergente, que nos salta aos olhos e que fica evidente, mas sim como algo que deve ser buscado, separado de outros elementos para que se ache sua centralidade. “Gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência” (Foucault, 2014b, p. 7), porém não o é. É em como manusear esse discurso que Foucault abre a caixa de ferramentas do seu método arqueológico e instrumentaliza-me para analisar o que é dito.

Em certo momento da obra *A Arqueologia do Saber* (2008a), Foucault dá um sentido para a definição de discurso como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; [...] é constituído de um número limitado de enunciados para

¹⁵ Compreendo o pensamento de Michel Foucault por meio da proposta de Veiga-Neto (1996), entendendo que o filósofo não possuiu uma linearidade ou algo que justificasse um entendimento contínuo e sistemático de sua produção. Por isso que não trato de uma teoria foucaultiana, mas sim de teorizações. Em razão disso, dá-se a compreensão de seus estudos por meio de domínios. O primeiro domínio está vinculado aos estudos do sujeito e o saber (*ser-saber*); o segundo domínio, do sujeito e o poder (*ser-poder*); e o terceiro domínio, do sujeito e a ética (*ser-si*). Veiga-Neto (1996) aponta que, centrado no objetivo de entender a formação do sujeito moderno, Michel Foucault constrói, para cada domínio investigativo, um método distinto de análise, são eles: o arqueológico, o genealógico e a ética.

os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (Foucault, 2008a, p. 132-133). Abrindo essa definição, faz-se mister o entendimento dos enunciados e da formação discursiva.

O enunciado – parte constitutiva de um discurso – é a “unidade elementar do discurso” (Foucault, 2008a, p. 90), não em forma, mas no seu sentido. O enunciado é uma função de existência dos signos – a sua função enunciativa – com as seguintes características: ele compõe um conjunto interdependente, no qual não é livre, nem independente, nem neutro; possui existência material (ele ocupa uma espacialidade e uma temporalidade); há relação entre a coisa nomeada e seu sentido; depende da posição do sujeito que enuncia, possibilitando a existência de “um conjunto de posições subjetivas possíveis” (Foucault, 2008a, p. 120). Para Fischer (1996), é no enunciado que reside o centro da teorização foucaultiana sobre discurso.

A formação discursiva dá conta da emergência de enunciados (um conjunto de enunciados), em que estes possuem uma mesma regra de formação ancorados nos seguintes aspectos: nas condições para o seu aparecimento, evidenciando que “[...] não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época” (Foucault, 2008a, p. 50); nas “relações com instituições, processos econômicos e sociais, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização” (Foucault, 2008a, p. 50) que definem o que pode aparecer sobre o que trata o enunciado; e nas relações discursivas que “determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, classificá-los, explicá-los, etc. Essas caracterizam [...] o próprio **discurso enquanto prática**” (Foucault, 2008a, p. 51-52, grifo próprio). Isso é a prática discursiva como ação moldada por regras, condições históricas, sociais, econômicas e espaciais que deram a possibilidade da sua existência. Em suma, quando se realiza uma análise do discurso, é preciso inclinar-se, de forma correlativa, ao enunciado e à formação discursiva.

Em uma análise de discurso com base nas teorizações foucaultianas, o exercício é se ater ao que está dito, e não na busca de intenções que estariam escondidas (Fischer, 2001), em que são consideradas as situações da sua existência – porque só ele está ali, e não outro –, quais são as relações com outros enunciados, quais são seus limites e quais são os enunciados excluídos (Foucault, 2008a). Esse tipo de análise torna-se importante para um trabalho que tem como objeto uma materialidade lida e interpretada por professores e alunos, no sentido de que os possíveis significados que permearão a sua constituição enquanto sujeitos ou do seu entendimento sobre Geografia poderão ser restritos ao nível do que está escrito e posto no LD.

Com isso no horizonte e influenciada pela investigação empreendida por Fischer (1996), pensei em extrair dos livros didáticos analisados o conjunto de enunciados sobre a política e

perceber, nesses enunciados, a produção de um sujeito para a sociedade neoliberal, perguntando ao livro “de que modo essas coisas são ditas, o que significa terem se manifestado ali [...]” (Fischer, 1996, p. 62), “porque é dito [...] nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (Fischer, 1996, p.107)¹⁶.

Assim, não haveria como analisar os livros sem me voltar para sua produção, aquilo que permite a sua existência, para tanto, coloquei como primeiro objeto de análise os editais que guiam essa produção. Vejamos. Os LDs do Ensino Médio (de todas as áreas do saber) são guiados por um mesmo edital que formata o livro (em forma, quantidade, limite de páginas, conexão com áreas afins, sobre quem pode produzir, princípios a serem respeitados, critérios para eliminação, entre outros). Então, seguindo a perspectiva da análise do discurso, não há como não tratar do edital do PNL D para a construção e aparecimento de determinados discursos no LD.

Assim, entre o escrito e o posto, referimo-nos aos textos relacionados nos livros didáticos por meio da construção dos conteúdos, dos exercícios, boxes explicativos. Mas essa análise também concebe as imagens como um elemento importante, posto que elas estão “ligadas simbioticamente a um conjunto de discursos que as atribuem sentido e por elas são alimentados” (Oliveira, 2019, p. 113). Dessa forma, na construção de um discurso geográfico-político, importa que haja um olhar para as imagens vinculadas. Isso se torna mais relevante quando se percebe a densidade de imagens presentes nos livros didáticos, recurso que a cada PNL D possui maior presença (Oliveira, 2019). Nota-se, então, que as imagens são importantes constituintes do discurso por terem um “potencial de subjetivação” (Oliveira, 2019, p. 111) e por conduzirem a uma enunciação visual, e que, portanto, não podem passar de forma despercebida nesta leitura.

Concebida a análise do discurso enquanto método de análise, meu exercício primeiro foi o de definir sobre qual discurso centraria esta análise. A opção foi, em razão do contexto educacional, dos campos que me mobilizam na Geografia e do objetivo desta produção, destinar meu olhar para os discursos políticos presentes no livro didático.

Tratar do discurso político não é tarefa fácil, principalmente em razão de todo um imaginário polêmico que o envolve. Hoje, assim como à época em que Michel Foucault escreveu *A Ordem do Discurso*, a política – com a sexualidade – era terreno espinhoso, onde

¹⁶ Foucault (1988, p. 96) coloca que devemos interrogar os discursos em dois níveis distintos: “o de sua produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder e saber eles proporcionam) e de sua integração estratégica (que conjuntura e que correlação de forças torna necessária sua utilização em tal ou qual episódio dos diversos confrontos produzidos)”.

“se exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes” (Foucault, 2014b, p. 9), em que as interdições são mais presentes. De um salto temporal de 50 anos, ainda percebo o quão complicado são os tratamentos aos assuntos referentes à política, conforme pontuado no primeiro capítulo.

Entretanto o que seria(m) o(s) discurso(s) político(s) produzidos pelo LD de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas? A nomenclatura para o que busco nos materiais didáticos tenha sido empreendida por Silva (2006), quando desenvolveu sua dissertação tratando dos discursos geográfico-políticos. E estabelece, na conjunção dessas duas palavras, as “relações sociais de poder que se fundamentam no espaço” (Silva, 2006, p. 24). É isso que busco para entender como o saber geográfico disposto no livro didático corrobora a formação de um sujeito representado. Essa definição (de um discurso geográfico-político) ainda se faz mais necessária quando temos como *corpus* da análise livros que não são exclusivos à Geografia.

Na busca desses discursos, assim como fez a autora supracitada, recorro à Geografia Política¹⁷ e à Geopolítica, porque, nesses campos, situa-se o “discurso propriamente político na esfera do saber geográfico” (Silva, 2006, p. 117). Ocorre que, assim como Silva (2006), que tratou desses discursos nos LDs, busco, nas tematizações e nos teóricos da Geopolítica e da Geografia Política, os fundamentos para os discursos geográfico-políticos. Contudo isso não significa, em minha percepção, que o livro didático atue como operador de uma transposição didática. Como já mencionado, compreendo-o como um produto da cultura escolar, portanto, trato de um discurso voltado para o ensino, um discurso político didático (Silva, 2006).

Assim, também, inspirada por Raffestin (1993), que prefere falar em uma Geografia do

¹⁷ Parece-me um tanto desafiador tratar das distinções entre Geografia Política e Geopolítica, mas, por sorte, autores já o realizaram (Vesentini, 2005; Castro, 2005). Primeiro é mister salientar que a dimensão espacial da política é pretérita, e pode ser remontada desde a Antiguidade (Vesentini, 2005), mas o que importa aqui é a sua sistematização. Trata-se de campos tradicionais que se distinguem pelo momento histórico em que surgem e por quem são pensados. Em ambas, percebo um desenvolver no sentido de acompanhar as mudanças conjunturais do poder (o fim da centralidade estatal é o principal exemplo disso). Ao passo que, com essas mudanças, os elementos que os diferenciam também mudam. A Geografia Política que data do fim do século XIX compõe um dos campos da ciência geográfica em que se passa a uma compreensão que se preocupa com a espacialidade do Estado. De forma mais genérica, pode-se caracterizá-la pela “[...] relação entre a política - expressão e modo de controle dos conflitos sociais - e o território – base material e simbólica da sociedade” (Castro, 2005, p. 15). Na Geografia Política, atualmente, emerge uma amplitude maior de temas, de forma que, inclusive, a Geopolítica é tema de estudo da Geografia Política. A Geopolítica foi definida, por Costa (1992), como um reducionismo técnico e pragmático, em que se aplica as leis gerais da Geografia Política nos casos concretos. Ela é mais recente, data do início do século XX, e nasce em aplicação a um contexto estatal (de disputa de poder do espaço mundial) em diálogo com o poderio militar. E, ademais, é exterior à ciência geográfica, possuindo característica multidisciplinar. Em suma, a Geopolítica “percebe o poder como uma mediação do território: uma imanência do espaço físico” (Silva, 2006, p.138). Assim como a Geografia Política, ela passa por uma atualização (pela Geografia crítica com forte influência de Lacoste, que buscou outras bases para essa nova geopolítica que ressurgiu na década de 1970). A partir deste momento, retomando o saber geográfico como um conhecimento estratégico, retoma-se a Geopolítica (crítica). E é neste momento que elas mais se parecem do que se diferenciam, no sentido dos estudos relacionarem-se com as práticas de poder e o espaço geográfico.

Poder, e em Costa (1992), que igualmente faz alusão indispensável do poder nas relações *geográfico-políticas*, compreendo que essa busca se daria sobre os discursos que refletem como as relações de poder “projetam no espaço um determinado modo de operar com ele” (Raffestin, 1993, p. 25).

Para tanto, pontuo aqui, alicerçada nos escritos ora citados e na obra de Castro (2005), três grandes blocos que abordam temas contemporâneos e clássicos que nortearam minha atenção quando da leitura e análise dos LDs:

- a) Poder político: da busca pelo bem comum, estrutura institucional, função do Estado na vida cotidiana dos cidadãos e frente à globalização, o papel da Administração Pública (municipal – estadual – federal), limites de ação da sociedade, cidadania, direitos políticos, organismos supranacionais.
- b) Representação política: sistemas de representação política, organização institucional das democracias representativas, estratégias para participação em um sistema representativo, partidos políticos, sistemas eleitorais.
- c) Saber Geográfico-Político: Estado como institucionalizador da nação, das políticas territoriais de proteção/conquista (controle) e dos conflitos geopolíticos.

Com esta etapa metodológica, abranjo os aspectos que constituem os discursos presentes no LD. A proposta metodológica, na perspectiva da bricolagem, é parte viva da pesquisa, sendo útil ao meu objetivo, ao meu objeto. Ainda que a bricolagem permita a alteração da metodologia, confirme o processo investigativo, neste estudo perseguimos aquilo que havia sido planejado, demonstrando ser um caminho adequado durante o processo de pesquisa.

3 A PESQUISA COM OS LIVROS DIDÁTICOS: UM PANORAMA DOS ESTUDOS VINCULADOS À GEOGRAFIA

Antes de partir para os conceitos que orientam e tematizam esta tese é de suma importância situá-la no bojo das produções que discutem o Livro Didático e a Geografia. Muitas vezes me questionava se ainda importava o estudo dos livros didáticos. Contudo, a cada momento de dúvida, o livro fazia-se mais presente na minha perspectiva – tanto na prática docente quanto academicamente.

É sobre essa última perspectiva que versa este capítulo, a fim de compreender as produções que se destinam ao livro didático no âmbito da Geografia. Momentos como esse são imprescindíveis e não constam por uma formalidade, posto que é necessário que se conheça o que já foi pesquisado por meio de um panorama geral dessas produções, em especial aquelas que compartilham das mesmas preocupações e temáticas.

Ainda que se conceba, conforme já exposto na metodologia deste estudo, que cada pesquisa é única, justamente pelos caminhos distintos que se percorrem, torna-se fundamental descobrir que caminhos e que miradas são destinadas nos estudos dos LDs. Nessa referência e deferência aos que me antecederam, executei um levantamento de artigos, dissertações e teses.

Conforme estabeleci para o Capítulo 5, no qual apresento as legislações que dão sustentação à nova política do livro didático, situo o PNE como um marco importante para as políticas educacionais pautadas por uma perspectiva neoliberal. Para tanto, nessa minha busca por trabalhos acadêmicos que dialogassem com este estudo, utilizei o marco temporal do ano de 2014 em diante, no sentido de individuar trabalhos que pudessem estabelecer possíveis relações com essa perspectiva educacional que problematizam a dimensão neoliberal na atualidade.

Com esse levantamento, visei alcançar dois objetivos: o primeiro foi entender o cenário das pesquisas que tematizam o livro didático de Geografia. Para isso, fiz a busca por meio de artigos científicos em revistas selecionadas, visto que elas retratam, de forma mais instantânea, o perfil das produções científicas. Meu segundo objetivo foi entender as diferentes maneiras como os pesquisadores da Geografia abordam a dimensão política no LD e como compreendem o discurso. Este objetivo persegui mediante teses e dissertações.

Para perceber o cenário das produções que dissertam sobre o livro didático de Geografia, elegi um conjunto de artigos que estivessem em revistas indexadas na plataforma Latindex. Com a busca por “Geografia” e a limitação a revistas brasileiras foram elencadas 50 revistas. Dessas, optei por aquelas que tratavam sobre a relação entre Educação e Geografia, sendo isso

identificado no título da revista ou nos seus subtemas. Assim, cheguei a cinco revistas, detalhadas no quadro que segue:

Quadro 1 - Revistas selecionadas pela plataforma Latindex

| Nome | Instituição vinculada | N.º de artigos |
|---|--|----------------|
| Geografia Ensino & Pesquisa | Universidade Federal de Santa Maria | 09 |
| Revista Brasileira de Educação em Geografia | Independente | 20 |
| Revista de Ensino de Geografia | Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia, Laboratório de Ensino de Geografia | 07 |
| Revista Ensino de Geografia | Universidade Federal de Pernambuco | 2 |
| Revista Pensar Geografia | Universidade Estadual do Rio Grande do Norte | 0 |

Org.: Elaboração própria (2021).

Com a seleção das revistas foram visitados os respectivos sítios eletrônicos para a pesquisa dos artigos. Analisei ano por ano, revista por revista a partir de 2014, conforme já delimitado. A busca foi realizada por revista, isto é, quando do ingresso ao sítio eletrônico da revista, partia das edições anteriores (desde 2014) e, por meio do título e do resumo dos artigos, selecionei aqueles que tematizavam o livro didático, assim cheguei aos números detalhados no quadro 1 na coluna N.º de artigos.

A análise dos 38 artigos¹⁸ foi descrita globalmente, com destaque para o que julguei importante depreender deles: a maneira de abordar o livro didático, o método para a análise do livro e quais são as políticas relacionadas a ele. Após a leitura, as informações supradescritas eram postas em uma tabela, para que, ao fim, eu conseguisse sistematizar globalmente as informações desses artigos.

Sobre a forma de abordagem, depreendi duas visões predominantes: o LD como produto da transposição didática ou como uma produção cultural da Geografia Escolar. Os artigos que se detêm a esse debate o localizam, majoritariamente, enquanto produção de uma cultura. Ainda que haja essa percepção sobre o material didático, a maioria deles ocupa-se da maneira em que o conteúdo é manifesto no livro didático. Isso está posto para os artigos que se preocupam com a abordagem dos diferentes temas e conceitos da Geografia, cito alguns exemplos: geografia da população, espaço urbano, globalização, climatologia, geomorfologia, o Nordeste, a Amazônia, região, desertificação, etc. A partir dessa investigação, os autores avaliam que os livros abordam mal/insuficiente/tradicionalmente os temas específicos. O que me ocorre pensar é que, quando um pesquisador busca uma temática no livro didático, espera-se que o material supra com as discussões mais atuais e complexas, o que não ocorre.

¹⁸ Os artigos estão elencados no Apêndice B.

Outro grupo de artigos que identifiquei refere-se àqueles que abordam questões sobre o LD de Geografia, em uma mirada mais integral do livro, em que se tematiza aspectos como o processo de escolha por professores, as mudanças no ensino de Geografia e no LD de Geografia, sua influência na prática docente, o livro como possibilidade investigativa para o campo educacional. Essa abordagem ainda se dá em menor número, possivelmente, em razão da forma na qual se percebe o livro, qual seja, um depósito de conteúdos que são estudados pela ciência geográfica acadêmica.

Outro aspecto que busquei na leitura desses artigos foi sobre como os pesquisaram. Isso sempre fomentou minhas interrogações quanto ao objeto, no sentido de que não sabia se pesquisava o livro ou no livro didático. Saliento aqui a diferença que faço: pesquisar o livro seria conceber todas as suas circunstâncias enquanto uma política pública direcionada para a escola e para a prática docente, o que, a meu ver, está vinculado ao segundo grupo de artigos que destaquei anteriormente; pesquisar no livro, então, é a busca desses conteúdos em que se discute as abordagens feitas a determinados temas. Com essa distinção, não quero classificar o que importa mais ou o que é melhor. A partir disso, procurei os métodos que foram utilizados para entender como os livros didáticos são compreendidos e como eles me poderiam intuir em um caminho possível para esta pesquisa.

Identifiquei, nos artigos que os revelam, alguns métodos possíveis para trabalhar com os livros didáticos, quais sejam: a análise de conteúdos e a análise de discursos, majoritariamente. São em essência análises qualitativas e muito poucas quantitativas (que expressavam número de textos/páginas/imagens). Para a análise de conteúdo, a maioria dos autores, sem explicitar a metodologia, criou formas para realizar a investigação, elaborou grupos ou fichas de avaliação com os critérios próprios para realizar as análises.

Preocupados com os discursos que reverberam no livro didático, outro grupo de artigos propõe-se a esse tipo de análise, ainda que boa parte deles não pormenorize os aspectos metodológicos, posto que o vocábulo discurso é empregado sem fundamentação teórica. Daqueles que revelam um aprofundamento teórico, identifiquei dois tipos de análise do discurso: a discursiva crítica (baseada principalmente em Fairclough) e a discursiva de fundamentação foucaultiana.

No que se refere à análise do discurso foucaultiano (com a qual esta produção se aproxima), apenas um artigo fez uso deste método analítico discursivo: “Livros Didáticos e o Discurso do conhecimento escolar em Geografia: a abordagem regional como regularidade”, escrito por Vilela (2014). Nessa produção é desenvolvida a concepção de que o que está posto no livro são as “verdades possíveis de serem ditas em um certo tempo” (Vilela, 2014, p. 57). A

autora empreendeu o conceito de regularidade discursiva que foi o que orientou seu olhar para a abordagem regional e, no conceito de regularidade, percebeu o conjunto de condições em que se exerce a função enunciativa, que faz ela existir e quem são as pessoas autorizadas a falar. Ela compreende os LDs como “constituidores da ordem do discurso do conhecimento escolar em Geografia e seus autores, quaisquer que sejam, são ‘autorizados’ a falar sobre isto” (Vilela, 2014, p. 62). Então, em razão dessa forma de conceber o LD, importa, na análise do discurso, as condições de produção e para mudanças ou permanências discursivas.

Outro eixo que eu desejava desenvolver era sobre as políticas públicas que são acionadas nesses estudos que falam do LD de Geografia. Evidentemente que, dentre os artigos que tratam sobre o contexto brasileiro (três artigos retratam realidade de Portugal, França e Argentina), quase a totalidade faz menção ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Ele é acionado para tratar da produção dos livros, principalmente sobre a avaliação e a produção do Guia dos livros didáticos. Outro fato interessante é que conquanto o intervalo temporal não fosse muito grande, há uma mudança nas políticas educacionais acionadas. Enquanto os artigos próximos ao ano de 2014 mencionam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como referência para o desenvolvimento dos editais do PNLD, a partir de 2019, as referências são feitas à BNCC, mas ainda timidamente.

Se posso estabelecer um panorama geral das recentes publicações sobre os livros didáticos de Geografia, pontuo as seguintes características: são pesquisas que versam sobre aspectos presentes no livro didático, tematizando conteúdos específicos e que pouca relação se estabelece entre o livro e as políticas educacionais vigentes. As investigações ainda possuem uma característica importante, elas reconhecem o papel essencial que os livros didáticos assumem na realidade escolar e colocam a sua potência atrelada ao uso feito pelo docente.

Conforme já mencionado, neste segundo momento – quando persigo meu segundo objetivo – recorro às teses e às dissertações. A busca pelas produções foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹⁹, na qual se encontram produções de todo o território nacional. As pesquisas (no item busca avançada) detiveram-se aos seguintes termos: “Livro Didático”, “neoliberal” e “Geografia”, e com o mesmo marco temporal da busca dos artigos. Essa procura resultou em uma produção, a qual apresento no Quadro 2, a seguir:

¹⁹ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Quadro 2 - Produções resultantes – 1ª busca.

| | Título | Autor | Tipo |
|---|--|-----------------------------|------|
| 1 | O Livro Didático de Geografia como Estratégia de Governo (2019). | Oliveira, Aldo Goncalves de | Tese |

Org.: Elaboração própria (2021).

A tese de Oliveira (2019) foi âncora para o desenvolvimento desta pesquisa, não no sentido do estático, mas sim de fornecer a segurança necessária para que pudesse percorrer por águas desconhecidas. Essa produção traz elementos importantes e inovadores para a compreensão do LD de Geografia. Em uma aproximação radical do trabalho com os estudos foucaultianos, o autor posiciona o LD como estratégico à governamentalidade neoliberal, que se faz atuante da concepção até a forma como os saberes geográficos são utilizados em sala de aula. Nessa perspectiva, o LD é produtor de verdades que, por meio das espacialidades, subjetivam a partir de uma Geografia que “alimenta o capitalismo em sua versão neoliberal” (Oliveira, 2019, p. 158).

Em razão do resultado da pesquisa ser de uma tese, ampliei a procura restringindo os elementos de busca aos termos “Geografia” e “Livro Didático”, dessa maneira, foram 229 os resultados recebidos, com limitação temporal de 2014 pelos mesmos critérios já especificados. Sobre esse universo, cabem algumas considerações: a maioria é dissertação, identifiquei que existem padrões nos estudos sobre o LD de Geografia, tal qual verifiquei nos artigos: ou se discorre sobre como determinados conteúdos/temas são abordados ou se trata da materialidade do livro didático de Geografia.

A partir daí, o refinamento foi feito sem o mecanismo de busca, ou seja, manualmente, por meio dos resumos, palavras-chave e índice, selecionei os trabalhos acadêmicos que abordassem o neoliberalismo, a dimensão política ou a análise do discurso. Apliquei a busca por esses três eixos para (1) saber de que forma a racionalidade neoliberal tem sido percebida pelos estudiosos do LD de Geografia; (2) saber se há a preocupação na identificação de uma dimensão política nos livros; e (3) saber como a análise do discurso foi empregada enquanto método de análise do livro didático, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 - Número de trabalhos por Eixo

| Eixo | Número de trabalhos (teses e dissertações) |
|------------------------------|--|
| (1) Racionalidade Neoliberal | 1 |
| (2) Dimensão Política | 4 |
| (3) Análise do Discurso | 6 |

Org.: Elaboração própria (2021).

Para que a escrita não se tornasse uma descrição de cada investigação, este levantamento

foi elaborado em conjunto dos trabalhos pelos eixos detalhados no Quadro 3.

De pronto, identifico a escassez de teses e dissertações que tematizem o neoliberalismo nos estudos relacionados aos LDs de Geografia, posto que há somente a tese de Oliveira (2019). A realidade do campo geográfico reproduz o que ocorre nos demais campos do conhecimento. Na busca por “Livro Didático” e “Neoliberalismo”, encontrei apenas 17 resultados. Desses, vale destaque para a tese “Relações Saber-Poder: Discursos, Tensões e Estratégias que (Re)Orientam a Constituição do Livro Didático de Matemática”, de J. Santos (2019), que situa o estudo na análise do discurso e na relação saber-poder fundamentada em Foucault, em que se conclui que o PNLD, como instrumento à governamentalidade, institui uma cultura que torna os trabalhadores disciplinados em empreendedores de si; a dissertação “Espaço Escolar e Livro Didático de História no Brasil: A Institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional Do Livro Didático (1994 a 2014)”, de Soares (2017), que aborda a função do Estado como avaliador em meio às políticas neoliberais. Outras investigações mostram a racionalidade neoliberal na representação de grupos populacionais nos livros, a influência das reformas educacionais mediadas por organismos internacionais ou a concepção da educação enquanto mercadoria.

No eixo dois²⁰ foram identificadas quatro investigações que demonstram, na análise dos livros didáticos de Geografia, interesse com a dimensão política. Inseri nesse eixo discussões que abordassem questões ideológicas, preocupações (distintas) com a formação política e cidadã dos estudantes e que, de alguma forma, estabelecessem um diálogo com a Geografia Política e a Geopolítica. As perspectivas assumidas nessas produções são distintas. Por exemplo, a dissertação de Deon (2017) aponta para um silenciamento das questões políticas nos LDs de Geografia do EM. A autora traz para a análise do livro a perspectiva de uma cidadania enquanto meio para atuação e participação política e observa que historicamente a relação entre a produção dos LDs e as intenções políticas dos governos esteve coadunada. Encontra-se, por meio dos conteúdos da Geografia Política e Geopolítica, a tematização de assuntos caros à cidadania, como exclusão social e participação política.

²⁰Produções consultadas: DEON, Alana R. **A educação para a formação cidadã no livro didático do ensino médio de geografia: ocultos, Silenciados e visíveis**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Ijuí: UNIJUÍ, 2017; MARTINS, Claudio R. R. **América Latina nos livros didáticos do ensino médio: uma análise sob a perspectiva da Geografia Política**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Geografia. São Paulo: PUC-SP, 2016; CORREIA, Marcos A. **Doutrinação: a influência do pensamento gramsciano na geografia crítica escolar brasileira**. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia. Curitiba: UFPR, 2015; AMORIM, Paulo H. O.P. **Classes sociais em livros didáticos de Geografia**. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia Humana. São Paulo: USP, 2016.

A tese “Doutrinação: a influência do pensamento gramsciano na Geografia crítica escolar” (Correia, 2015) tematiza a doutrinação do Ensino de Geografia, por meio da Geografia Crítica que, segundo o autor, apresenta um mote político em detrimento do científico. A doutrinação estaria presente nos LDs pela presença nas referências bibliográficas de autores vinculados ao pensamento de esquerda, bem como em temas como desenvolvimento, subdesenvolvimento e questões econômicas, que apresentam somente críticas ao capitalismo, dividindo o mundo entre dominantes e dominados. Ocorre salientar que os temas os quais evidenciam essa doutrinação (presença das tendências marxistas gramscianas), por parte do autor, são justamente aqueles que, reconhecidamente, consistem em assuntos da Geografia Política e da Geopolítica, tais como mundo desenvolvido e subdesenvolvido; países do Norte e Sul; globalização; Brasil – uma potência emergente.

A tese intitulada “Classes sociais em livros didáticos de Geografia” (Amorim, 2016) representa um conjunto de trabalhos comuns e relevantes às pesquisas sobre/com/em livros didáticos em que importa a abordagem do material em relação a um conceito ou tema. No caso em tela, as classes sociais foram analisadas sob o referencial metodológico do materialismo histórico. Os temas relacionados ao conceito reverberam nas temáticas de interesse da Geografia Política (e da Geopolítica) clássica ou contemporânea, principalmente as políticas territoriais e as migrações internacionais. Para o autor, o aprofundamento do conceito de classes sociais permitiria uma politização maior dos discentes, no sentido de formá-los criticamente.

Com esse mesmo perfil, classifico a produção “América Latina nos livros didáticos do ensino médio: uma análise sob a perspectiva da Geografia Política”, de Martins (2016), que no título já evidencia seu olhar para o continente mediado pela Geografia Política. E, em razão disso, situa que

A preocupação com a Geografia Política no livro didático vem ao encontro das transformações ocorridas no cenário sócio-político mundial. A multipolaridade traz a necessidade de investigar o poder de influência político-territorial e sociocultural de diversos países e dos blocos regionais existentes no mundo (p. 115).

Interessante destacar que o autor realiza o esforço da distinção entre Geografia Política e Geopolítica para inferir que, nos dias de hoje, elas se entrecruzam e revela o quão fundamental foi o resgate da geopolítica para uma leitura crítica, mas, ainda assim, estratégica, que mostra a potencialidade política na produção do espaço.

Para o terceiro eixo, em que retomo um pouco do exposto no princípio deste capítulo, elegi os trabalhos que interpretaram os livros didáticos por meio da análise do discurso. Essa

iniciativa decorre da necessidade de compreender as possibilidades de análise e o entendimento sobre o que é discurso, mirando nas condições de aparecimento de determinados discursos, como são abordados, em qual contexto político-cultural eles estão inseridos. Em outras palavras, eles comungam que “o objeto de estudo de qualquer análise do discurso não se trata tão somente da língua, mas do que há por meio dela: relações de poder, institucionalização de identidades sociais, processos de inconsciência ideológica, enfim, diversas manifestações humanas” (Melo, 2009, p. 3). Essa concepção é inaugurada em 1960, na França, com referência em Michel Pêcheux.

Dos trabalhos do terceiro eixo²¹, identifiquei que as análises faziam referência a Pêcheux, mas principalmente a Foucault, Fairclough e Bakhtin, que ocupam diferentes momentos no desenvolver das análises discursivas. Ocorre pontuar, brevemente, o que os distinguem: enquanto Foucault se preocupa, na década de 1970, com a formação discursiva, isto é, sobre o que pode ser dito e quem o pode dizer, Bakhtin desenvolve a noção de dialogismo (a interação entre a ordem textual e a memória do discurso). Por fim, Fairclough, que desenvolveu a Análise do Discurso Textualmente Orientada, concebe “qualquer evento discursivo como simultaneamente um **texto**, uma **prática discursiva** e uma **prática social**” (Melo, 2009, p. 13).

Os trabalhos com fundamentação foucaultiana (2) utilizam-na para alicerçar o entendimento na forma de olhar para o que está presente no livro, sendo isso possível por meio das imagens, dos textos, de quem/onde/quando/como o produz. Assim, realizar uma análise do discurso com fundamentação foucaultiana é olhar para o LD enquanto produtor de verdades, as quais só estão ali em razão de regras e das relações de poder (presentes no próprio discurso). Percebi, dessa maneira, que não há uma forma de analisar o discurso, mas sim de compreendê-lo.

Em face do exposto, a presente tese cumpra em dizer sobre esse novo momento do livro didático – não mais exclusivo à Geografia – mas que continua produzindo discursos

²¹ROCCO, Gabriela A. C. **A representatividade das minorias nos discursos do ensino de geografia em escolas do Brasil e Portugal**. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia. Florianópolis: UFSC, 2018; MORAIS, Clarissa I. **Olhar entre as páginas: o consumismo nos livros didáticos de geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia. Porto Alegre: UFRGS, 2014; MELLO, Bruno F. **Uma leitura da climatologia escolar em livros didáticos de Geografia (1967-2013)**. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia. Rio Claro: UNESP, 2020; NEVES, Darlan C. **Discurso sobre desastres naturais em uma coleção didática de geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-graduação: Ensino e História de Ciências da Terra. Campinas: UNICAMP, 2018; FREITAS, Reinaldo. **Permanência, mudança ou silenciamento: o que os livros de Geografia para o ensino fundamental dizem (ou não) acerca das pessoas com deficiência?** Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia. Belo Horizonte: UFMG, 2015; SILVA, E. Q. **Discurso(s) acerca do trabalho presente nos livros didáticos de Geografia (1889-1945): educação, estado e ideologia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

geográficos. Ao estabelecer a relação imbricada entre as recentes políticas educacionais e a produção do livro, esta produção torna-se urgente e uma possível contribuição para o entendimento deste momento.

4 A RAZÃO NEOLIBERAL SOBRE O GOVERNAMENTO: CRIANDO SUBJETIVIDADES

Pessoalmente, eu prefiro uma ditadura liberal a um governo democrático sem liberalismo (Hayek, 1981)²².

A citação que inicia este capítulo foi emitida por Hayek, teórico do neoliberalismo estadunidense, que percebeu o projeto político e social neoliberal e foi muito bem empregado no período da Ditadura chilena de Pinochet. Esse excerto reserva um ponto importante para a construção deste trabalho: o neoliberalismo não é sinônimo de liberdade, não é *locus* essencial da democracia e não é, nem foi, um movimento pacífico.

A partir dessa leitura – que é desenvolvida ao longo deste capítulo – trato de uma governamentalidade pautada pela racionalidade neoliberal que se alastrou em escala global, tendo como razão principal de suas ações a lógica econômica concorrencial. É por meio dessa grelha de intelegibilidade que essa razão anseia que os sujeitos ajam sobre si, sobre os outros e com o mundo. Palavras como eficiência, concorrência, resiliência não são só vocábulos, elas constituem discursos que constroem essa racionalidade e as subjetividades dos sujeitos, conformando as formas de existir (Dardot; Laval, 2016) e que encontram eco nos discursos educacionais. É desse contexto que parto para compreender o livro didático e a educação.

A partir de Laval (2019), entendo que a escola também é pensada pela razão neoliberal e que, como produto das políticas públicas educacionais, o livro didático é concebido como uma estratégia para esse governo (Oliveira, 2019), que, por estar permeado de discursos (inclusive, os geográfico-políticos), constrói e reproduz subjetividades próprias para o sujeito útil a essa realidade. Por isso se torna mister que eu retome, com mais profundidade, um marco teórico importante a esta produção: a racionalidade neoliberal como a lógica fundamental de governo contemporâneo e por que prescinde à existência de um sujeito representado.

Parto do princípio, amparada em Foucault (2020)²³, Dardot e Laval (2016), que a contemporaneidade é marcada pela racionalidade neoliberal. E isso aponta para alguns desafios, como o que é neoliberalismo? Como ele se apresenta na construção das subjetividades? E a escola nessa realidade? Deparo-me, conforme colocado nas linhas que seguem, com as

²² Tradução minha. No original: Personally, I prefer a liberal dictator to a democratic government lacking liberalism. Disponível em: <https://puntodevistaeconomico.com/2016/12/21/extracts-from-an-interview-with-friedrich-von-hayek-el-mercurio-chile-1981/>. Acesso em: 20 maio 2021.

²³ A versão consultada pela autora foi publicada em língua portuguesa de Portugal, por isso, em algumas situações de citação direta, podem constar grafias que não correspondem ao português do Brasil.

condições de possibilidade para entender o momento presente da constituição dos livros didáticos para uma subjetivação aos moldes neoliberais.

4.1 O GOVERNAMENTO A PARTIR DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Ainda que a governamentalidade já tenha sido abordada na metodologia, aqui se faz fundamental um resgate ao que já foi exposto, agora, com novos atravessamentos para a construção da governamentalidade neoliberal na qual compreendo a produção dos livros didáticos analisados.

Como ora proposto, por meio de Foucault (2008b; 2020), trata-se de uma governamentalidade como a colonização do Estado pelo governo, que ocorre a partir do século XVIII. O Estado foi governamentalizando-se, pouco a pouco, por meio de práticas de governo que atuassem sobre a população. Logo, nesse processo, a população torna-se o objetivo da ação governamental (Dardot; Laval, 2016; Foucault, 2020), em que sua atuação acontece “na gestão de todo um corpo social” (Foucault, 2020, p. 240). Essa gestão só foi possível em razão de três fatores que ocorreram no século XVIII: 1) o fim da família como modelo da economia (como fazia a razão do Estado), a partir desse momento, a gerência de uma casa não cabe a um Estado, contudo atento para o fato de a família ser acionada como elemento para a conduta da população (a exemplo das políticas educacionais); 2) o conceito de população e o reconhecimento de que esse corpo social possui regularidades; e 3) a estatística como saber necessário para conhecer a população e o surgimento da economia política orientada pela estatística²⁴. A partir desse momento, a economia começa a “colonizar” o Estado e coloca-o “a seu serviço” (Veiga-Neto, 2018, p. 40).

A governamentalidade em Foucault não restou estática, ela foi sendo maturada com o avançar de suas pesquisas, de forma que, em um primeiro momento, esteve atrelada ao governo de uns sobre os outros. Em um segundo momento, o autor faz um alargamento dessa compreensão, a partir da obra *Do governo dos vivos* (1980), para uma governamentalidade em que se dá o governo de si por si (em uma aproximação com os estudos destinados à ética).

Em suma, ao conceber a prática de governo como uma condução das condutas (Foucault, 2008b) em diálogo com a concepção de poder do autor, compreende-se que tanto as condutas quanto o poder manifestam-se na relação com o outro e consigo. Outro ponto

²⁴ Fala das professoras Kamila Lockmann e Clarice Traversini em aula ministrada dia 28 de abril de 2021, em Porto Alegre, na disciplina *Foucault e Educação* (PPGEdu/UFRGS).

importante é que a governamentalidade incide na liberdade para uma condução, em uma forma de aceitação de um tipo de condução, viabilizada por um poder que não mais atua sobre o território (poder soberano), ou somente sobre os corpos (poder disciplinar), mas que incide sobre a vida, sobre a população (a biopolítica). É nesse último tipo que se assenta a governamentalidade.

O que difere a governamentalidade das artes de governar anteriores ao século XVIII é justamente a emergência de uma racionalidade. Com a governamentalidade, surge o liberalismo, bem como a racionalidade liberal (Foucault, 2008b; 2020). A racionalidade estrutura a prática de governo, ela orienta a forma como o governo opera e como nos conduzimos. Para ser efetiva, ela não é estanque, pois reflete a conjuntura de uma época e é mantida ou modificada em razão desse contexto. Isso ocorre por uma compreensão de que o Estado não possui essência, no sentido de que ele é alterado nas suas formas de atuação, decisão, financiamento (Foucault, 2020), assumindo diferentes funções, formas de governar, objetivos a serem perseguidos em razão da racionalidade adotada.

Importa pontuar neste momento é que há uma prática de governo instituída por uma racionalidade, que se alastra por todas as relações, em todas as escalas. É fácil se chegar a falsa conclusão de que as escolhas, os comportamentos são produzidos porque assim o queremos, como se a concorrência, hoje posta na contemporaneidade, fosse parte da essência humana, algo natural. A conformidade com o modo como se conduz condutas não é fruto de uma passividade, mas sim de uma naturalização da racionalidade sob a qual o governo se dá. Para isso, na constituição da governamentalidade, há a importância do domínio do conhecimento, manifesto pelo eixo saber-poder, em que se percebe o quanto o saber é estratégico para o surgimento e manutenção da governamentalidade no processo de condução da população. Aqui destaco o conhecimento que se difunde nas escolas como estratégico, em vista do alcance populacional que a governamentalidade possui. Por isso, insiro o livro didático no bojo de uma governamentalidade, porque ele é produto de uma política educacional que veicula e determina os saberes a serem ensinados e que conformam um entendimento de mundo e de verdades que constroem a realidade.

Nas páginas que seguem, trato da racionalidade neoliberal que rege a governamentalidade pela qual se é conduzido e que produz sujeitos que sustentam sua permanência, que faz da educação meio para esse governo e do livro didático uma de suas estratégias.

Se o início da governamentalidade deu-se por meio da racionalidade liberal na necessidade de sustentar uma nova sociedade mercantil cuja validade (das ações do Estado e

dos sujeitos) estava no mercado, na atualidade, as necessidades são outras. Para que o capitalismo possa continuar operando, ele precisou alicerçar-se em outras bases.

Nesse sentido, inicio pontuando que “o neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo” (Dardot; Laval, 2016, p. 17), com essas palavras, os autores situam que ele não é sinônimo de capitalismo, contudo é responsável por mudanças profundas no sistema capitalista (no regime de acumulação) e na (construção de uma outra) sociedade contemporânea. Por isso, não se trata apenas de uma ideologia – em que o mercado é colocado como uma realidade natural – ou de uma política econômica, pensada pelo Norte Global. Refiro-me a “um sistema normativo que ampliou sua influência no mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 7), comprometendo a nossa relação com o mundo.

Refiro-me, portanto, ao neoliberalismo como uma racionalidade que orienta as ações do Estado em forma e essência para o governo da sociedade calcado na concorrência²⁵ e no modelo empresa, pautando as condutas e a subjetivação dos sujeitos a partir de discursos, práticas e dispositivos. São esses elementos que dão materialidade ou que garantem a existência dessa coisa que se chama neoliberalismo.

Em resumo, situo meu olhar para o neoliberalismo por dois pontos: 1) a leitura desenvolvida na tese, como ora detalhada, é do neoliberalismo enquanto racionalidade, nas palavras de Dardot e Laval (2016), como a *Nova Razão do Mundo*, e por isso não o centrar ou reduzi-lo a formas ou fórmulas econômicas, o que me permite conceber as relações produzidas pelo neoliberalismo a partir do livro didático; 2) não compreendo o neoliberalismo como uma continuação do liberalismo²⁶, visto que há uma mudança sensível ao seu principal dogma, o

²⁵ A concorrência apresenta-se no liberalismo por meio, principalmente, de Spencer, no seu contra movimento à crítica já posta no movimento liberal ao *laissez-faire*, que, com uma interpretação feita a partir do evolucionismo de Darwin (não com sua anuência), projetou que a concorrência é “a lei implacável da vida” (Dardot; Laval, 2016, p.53), manifestando um processo individual e de sobrevivência. Contudo, como sustenta Dardot e Laval (2016), a relação baseada pela concorrência impõe-se pela desigualdade. A concorrência, assim como a desigualdade, transforma-se em um dado natural, com o qual temos de conviver.

²⁶ Se levarei algumas páginas para (me) situar sobre o que vem a ser o neoliberalismo, poderia levar tantas outras para apresentar uma conceituação de liberalismo. Pois bem, pelo exposto, cometo isso de forma brevíssima aqui. Liberalismo parece remeter a um só instante à liberdade (de opinião/de escolha/de ser). De certo foi uma libertação do sistema feudal e absolutista que se apresentava outrora. Contudo convém relatar sobre uma governamentalidade que libertou cidadãos e aprisionou vários homens, a ver nos sistemas escravagistas que muito bem operaram e estruturaram essa governamentalidade que prosperou em um sistema ainda colonial. Dessa forma, a liberdade no liberalismo foi produzida, “o liberalismo não é aquilo que aceita a liberdade. O liberalismo é aquilo que se propõe a fabricá-la [...]” (Foucault, 2020, p. 95) e a geri-la. Foi caracterizada, também, segundo Lippmann – teórico liberal –, como a filosofia da primeira Revolução Industrial (Dardot; Laval, 2016, p. 89). Na governamentalidade liberal, importava aquilo que daria limite à ação estatal, em que o mercado funcionava enquanto espaço de “veridicção” (o lugar da verdade), que conseguiu alcançar dimensões globais (Foucault, 2020) e, segundo Lippmann, pela intervenção na economia por meio de um quadro jurídico (Dardot; Laval, 2016).

laissez-faire.

A emergência do neoliberalismo surge em razão da crise da governamentalidade liberal. O liberalismo encontra externa e internamente alguns problemas: o equilíbrio natural do mercado não garante o equilíbrio social, o que demanda políticas de assistência. Esse cenário mostra uma divergência entre os liberais – os que defendem as reformas sociais e os que defendem a liberdade individual como fim absoluto (Dardot; Laval, 2016). Em cena está a dúvida sobre o *laissez-faire* no campo liberal e uma possível contradição do que é interesse individual e o que é interesse coletivo, ou o que é bem privado e o que é bem público. Historicamente, a governamentalidade liberal não conseguiu dar saída para uma Europa que precisava reconstruir-se após a Primeira Guerra, levando seus teóricos a pensar em como se daria essa reconstrução sem o investimento estatal.

Para dar opções ao liberalismo que não fossem àquelas conclamadas pelas políticas keynesianas ou pelo totalitarismo nazista, ou, ainda, para que a Europa não fosse engolida pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), ocorre uma “refundação das bases intelectuais do liberalismo” (Dardot; Laval, 2016, p. 33), o que se denominou *Colóquio de Lippmann*²⁷ – no qual se construiu os principais fundamentos da governamentalidade neoliberal. Essa refundação aconteceu por meio de duas correntes: o ordoliberalismo e a escola de austro-americana, que elaboraram uma resposta ultraliberal com o objetivo de fornecer ao Norte Global uma nova alternativa.

Julgo importante, a partir daqui, abordar sobre quais fundamentos a governamentalidade neoliberal está alicerçada. Para isso pesquisei as principais contribuições das duas escolas neoliberais, acionando Dardot e Laval (2016), que fizeram o esforço de elaborar uma genealogia do neoliberalismo.

O ordoliberalismo foi pensado na e para a Alemanha ocidental no pós-guerra, elaborado com a finalidade de reconstruir a terra arrasada deixada pelo nazismo. São retomados, nessa perspectiva, pontos importantes do liberalismo clássico, como a concorrência (livre e total), sendo essencial ao mercado e sendo o que “assegura a racionalidade econômica” (Foucault, 2020, p. 157). Entretanto isso não faz com que os ordoliberais se aproximem ao *laissez-faire* liberal, muito pelo contrário; eles pontuam que a concorrência não é um dado da natureza, mas algo que precisa ser arbitrado, controlado, pois “a concorrência pura, que é a própria essência

²⁷ Não há consenso quanto ao que seria o marco do surgimento do neoliberalismo. De acordo com os teóricos acionados, os fundamentos do neoliberalismo são articulados no *Colóquio Walter Lippmann* em 1938, cujo caráter internacional já estava demarcado (foi realizado na sede do que seria a Unesco, com a presença de teóricos de diferentes nacionalidades, onde foi fundado um centro internacional de estudos para a renovação do liberalismo) (Dardot; Laval, 2016). Caráter esse que foi ponto importante para a difusão do neoliberalismo.

do mercado, só pode aparecer se for produzida [...] por uma **governamentalidade activa**” (Foucault, 2020, p.159, grifo próprio) que, nas palavras de Lippman, deve ser vigilante e interventiva²⁸. Em outros termos, a ordem deve ser mantida em razão da concorrência, por isso, não há contradição entre liberalismo e intervencionismo estatal, pois, para a existência de uma economia de mercado, necessitava-se de uma ordem legal posta pelo Estado, assim como não há contradição entre Estado e neoliberalismo, ou entre Estado e mercado.

Em nossos tempos, a separação entre Estado e mercado apresenta-se como retórica, mas não como prática política. O que se tem é um modelo neoliberal

[...] que não é simplesmente uma nova reação à ‘grande transformação’, uma ‘redução do Estado’ que precederia um ‘retorno do Estado’. Ele se define melhor como certo tipo de **intervencionismo destinado a moldar politicamente relações econômicas e sociais rígidas pela concorrência** (Dardot; Laval, 2016, p. 67-68, grifo próprio).

Coaduna-se com o exposto a interpretação de M. Santos (2013, p. 86) sobre o contexto brasileiro, em que o neoliberalismo “ao mesmo tempo em que prega a abstenção estatal na área produtiva, atribui ao estado capitalista uma grande cópia de poder sobre os indivíduos a título de restaurar a saúde econômica e, assim, preservar o futuro”.

Dessa forma, no contexto neoliberal, aceita-se um Estado forte desde que ele intervenha de forma legítima. E o que confere legitimidade é a dimensão do bem privado, na qual se assegura o direito privado. Intervenção ilegítima é aquela que incide sobre a esfera privada.

Por essas concepções, o neoliberalismo ordoliberal desfilia-se da fobia ao Estado (de Spencer) e da visão naturalista para inaugurar uma visão em que a intervenção possa servir à concorrência por meio de um quadro legal, ou por meio da institucionalidade. Isso permite que exista, para cada sociedade, um conjunto de regras específicas para criar o ambiente próprio para a concorrência, a depender da conjuntura apresentada. Para isso, necessita-se de um programa político, uma agenda que torne a concorrência o mais leal possível, assim, permitindo que o mais apto seja o vitorioso, mira-se aqui na *meritocracia* (Dardot; Laval, 2016; Foucault, 2020).

Nisso vejo surgir um dos pontos mais importantes para este trabalho: a exata posição em que o Estado é necessário para o funcionamento da lógica neoliberal, visto que a economia

²⁸ Nas palavras de Dardot e Laval (2016, p. 19), “mais uma vez comprovamos as grandes análises de Marx, Weber e Polanyi segundo as quais o mercado moderno não atua sozinho: ele sempre foi amparado pelo Estado”. Há exemplos diversos para comprovar essa afirmação, a começar pelo número de empresas salvas pelo capital estatal, por exemplo, durante a crise de 2008. No entanto, quando do surgimento do neoliberalismo, teóricos da escola austríaca, a exemplo de Hayek e Mises, despejavam, na intervenção estatal, a deflagração da crise do liberalismo, principalmente em razão da formação dos monopólios.

será a regra geral que fundamenta as suas ações. Dessa forma, para Foucault (2020), do ponto de vista político, o neoliberalismo é uma camada protetora para as ações intervencionistas do Estado, que assume uma natureza diferente daquela operada no outro lado da Alemanha. Nesse contexto se aceita uma intervenção por meio de um quadro jurídico que incide sobre a economia – mais precisamente sobre seus efeitos – e sobre a sociedade. A respeito dessa última, a intervenção deu-se sob a lógica do mercado no sentido de transformá-la em uma sociedade empresa/concorrencial.

E é esse o segundo ponto que extraio do ordoliberalismo para pensar no neoliberalismo presente: o modelo empresa. Estabelecidos – os sujeitos – enquanto microempresas, está garantida a ordem concorrencial (Dardot; Laval, 2016). Assim, os sujeitos são vistos como produtores, mas principalmente como consumidores, e como tais possuem o objetivo comum do melhor preço e a essa livre escolha. Constrói-se, dessa forma, uma “democracia de consumidores que exercem diariamente seu poder individual de escolha” (Dardot; Laval, 2016, p. 116). Esse contexto estabelece que a relação cidadã se constitua entre o “consumidor-eleitor e o Estado” (Dardot; Laval, 2016, p. 117), como se os direitos, nesse modelo de sociedade, dessem-se em razão de uma relação de mercado, como algo pago (por meio dos impostos) que deve ser feito/entregue (serviços públicos).

Deixar de ser cidadão de direitos para ser cidadão-consumidor incorre na mudança da relação da sociedade frente à vida. Pensemos: a educação é serviço (ainda que seja público) ou é direito? A resposta a essa pergunta promove distintas leituras. Na perspectiva da racionalidade neoliberal, conforme situa Laval (2019), a educação é um serviço; e como tal deve dar um retorno, não exatamente para si, mas para a sociedade, e de preferência que seja rentável.

Compreendo melhor o exposto quando entendo as contribuições da escola austro-americana, composta por teóricos austríacos que se reúnem na Universidade de Chicago. Ela surge em um movimento de oposição à realidade estadunidense marcada pela política keynesiana (e ao *New Deal*) e pela existência de planos de intervenção estatal na economia e na sociedade (como uma contrapartida aos desgastes por parte da sociedade na Segunda Grande Guerra). Nessa resposta estadunidense, o que encontro como central é que o liberalismo, nessa sociedade, está incutido nas formas de ser e de pensar, como afirma Foucault (2020), é para além de uma técnica, uma forma de relação (da prática) entre governantes e governados do ponto de vista econômico e sociológico. Assim, a partir desse projeto neoliberal produz-se um sujeito empresarial, o empreendedor.

É a partir desse ponto que se trata de uma teoria do capital humano, que permite que do entendimento econômico se passe a analisar os processos não econômicos, ou seja, os processos

sociais. Absolutamente tudo entra no cálculo econômico. O que ocorre, como demarca Foucault (2020), é uma mudança epistemológica, em que a economia é concebida não mais – como à luz da economia clássica – na sua relação com o capital, com a produção, com o investimento, mas, sim, na perspectiva neoliberal, na centralidade do trabalho. No neoliberalismo, a economia propõe-se na análise do trabalho por meio do comportamento humano frente às suas escolhas (e aos recursos que dispõem) e da racionalidade desse comportamento. Dessa forma, o que seria o salário ganho pelo trabalhador é compreendido, agora, como um rendimento frente às escolhas que foram feitas. Isso traz a “concepção do capital-competência que recebe, em função de diversas variáveis, um determinado rendimento que é um salário, um rendimento-salário, de forma que é o próprio trabalhador que surge como sendo para si mesmo uma espécie de empresa” (Foucault, 2020, p. 285).

Sob essa ótica, encontro a fundamentação da visão neoliberal do empresário de si, na qual todos se tornam empresários cujo salário é a renda produzida pelo capital humano, que se torna mais ou menos rentável em razão do investimento que é feito nele. E aqui retomo a conversa com Laval (2019) sobre a educação como recurso e sua dimensão de um bem privado, e não coletivo. Assim, os sujeitos individualizam-se no sucesso e no fracasso. Tratamos, então, de um autogoverno, daquele que empreende (que se arrisca, que testa) construindo em cada um o olhar de gestor – ainda que não sejamos gerentes de nada, além da nossa própria vida.

A grelha de inteligibilidade econômica serve aos neoliberais estadunidenses para “[...] testar a ação governamental, aferir a sua validade, permitir objectcar à actividade do poder público os seus abusos [...]” (Foucault, 2020, p. 310). Toda a sorte de ações estatais está, a partir dessa inteligibilidade, pautada sob a grelha econômica. Essa lógica encontra na economia, ou melhor, no mercado, a justificativa e a fundamentação das críticas às ações governamentais em nome de uma saúde financeira do Estado. É nesse tipo de discurso que as políticas públicas, inclusive as educacionais, são pautadas quanto aos gastos e ganhos que geram. Percebo que aquelas discussões das artes de governar (para quem governar? qual a melhor forma de governar?) levantadas por Foucault (2008b) são respondidas, neste tempo, pelo mercado.

O neoliberalismo encontrou, no ordoliberalismo e na escola austro-americana, suas bases para a racionalidade que fundamenta a governamentalidade vigente desde a década de 1970. Nessa conjuntura, destaco que, desde a década de 1930, intelectuais presentes nas universidades, verdadeiras incubadoras do pensamento neoliberal, pensavam e criavam os fundamentos para esta nova governamentalidade que, logo à frente, seria demandada pelo capitalismo. O conjunto de políticas austeras de diminuição dos programas sociais e de aumento

da participação do setor privado aplicadas pelo neoliberalismo principiou na década de 1970²⁹, no Chile, nos Estados Unidos e no Reino Unido, alterando “[...] radicalmente o modo de exercício do poder governamental” (Dardot; Laval, 2016, p. 190) em razão da mudança de funcionamento do capitalismo, agora, em escala global e financeirizado. É o “[...] reengajamento do político do Estado sobre novas bases [...]” (Dardot; Laval, 2016, p. 190) que objetivam uma condição ótima para o mercado e a constituição de sujeitos para ele.

Enquanto estratégia de perpetuação do sistema capitalista, o neoliberalismo foi assumido por alguns governantes, legitimando-o por meio de normas impostas pelo Consenso de Washington³⁰; e foi espalhando-se pelo mundo mediante os organismos internacionais que fomentavam a industrialização tardia, obras de infraestrutura e a promoção do desenvolvimento econômico aos moldes do capitalismo financeiro. As universidades também foram pontos de expansão da racionalidade neoliberal, os *think tanks*, que, por meio de seus egressos, disseminaram a saída neoliberal pelo mundo³¹. Esses são efeitos de propaganda e disseminação, que também estiveram vinculadas à elite, que, naquele momento, era responsável pelo que se considerava a opinião pública (principalmente pelo controle dos meios de comunicação), propagando, por exemplo, o discurso de que o Estado era demasiadamente burocrático e pouco competitivo, ineficiente para a nova realidade, tudo oriundo dele era considerado oneroso, é o custo do Estado. E isso se deu de tal maneira que a disseminação do neoliberalismo, na década de 1980, esteve atrelada ao retorno do sentimento de fobia do Estado em razão da sua suposta ineficiência frente ao setor privado.

Esse sentimento teve lastro no campo da moral. O Estado era um vilão que fazia das pessoas sujeitos dependentes (em razão das políticas de bem-estar social) e que não estimulava o esforço pessoal. Revela-se, então, a face conservadora do neoliberalismo, ainda que, retoricamente, ela venha quase sempre acompanhada de expressões como moderno e inovador. O pensamento construído por essa racionalidade era de que “os pobres escolhem o ócio não por fraqueza moral, mas porque são pagos para escolhê-lo” (Gilder, 1981, p. 81 *apud* Dardot; Laval, 2016, p. 213). As palavras proferidas por Gilder – um romancista – ainda reverberam no Brasil,

²⁹ Se, da formulação do neoliberalismo até a década de 1970, a atuação sobre o mercado financeiro dava-se no sentido de “proteger os efeitos da concorrência”, após esse momento, o objetivo foi “regulamentar a concorrência geral” (Dardot; Laval, 2016, p. 202).

³⁰ O Consenso de Washington reuniu cerca de 30 economistas que representavam o Reino Unido, os Estados Unidos, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que constituíram, sob influência de Hayek, as bases para a implementação do neoliberalismo no mundo, em especial nos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos.

³¹ Harvey (2015) atenta para o fato de o Chile ter sido o primeiro país a implementar o neoliberalismo justamente pela presença de economistas chilenos formados na Escola de Chicago – o que possibilitou esse grande experimento, que, segundo Lazzarato (2019), só foi possível com a morte de comunistas e socialistas chilenos.

quando dos discursos sobre políticas de combate à extrema pobreza.

O uso de técnicas disciplinares também foi fundamental para construir esse novo governo. As condutas foram/são conduzidas indiretamente, em um pressuposto campo de liberdade que só é possível porque se age sobre “as antecipações imaginárias dos indivíduos” (Dardot; Laval, 2016, p. 216). Para que, na atualidade, a racionalidade neoliberal apresente-se como regra geral ao governo, foi necessário que ela estivesse atrelada à violência (político-militar) como forma de apagar as subjetividades anteriores (fossem elas promovidas pelas experiências revolucionárias/anticoloniais/socialistas/keynesianas) para criar um terreno à nova subjetividade (Lazzarato, 2019).

Borrando toda a teia histórica necessária para a emergência da racionalidade neoliberal, ao menos em território sul-americano, tomamos seu discurso como se estivesse esvaziado de sentido ideológico e político e, dessa forma, como se possuísse uma posição neutra. Essa suposta neutralidade é construída na naturalização da dimensão econômica como régua para a vida. E a esse papel, de naturalização e conformação de um sujeito que se adapte a essa governamentalidade, a educação pode estar a serviço.

O campo educacional, certamente é um *locus* em que essa racionalidade neoliberal, assim como práticas fundamentadas nessa racionalidade, entendida como um modo de vida, ganha cada vez mais espaço na atualidade. A escola decifrada pela forma econômica do mercado, por sua vez, funciona como um **aparelho da biorregulação que produz subjetividades individuais e sociais emaranhadas no modo de vida neoliberal**, conectando-se a mecanismos que atuam em defesa da sociedade tal como se encontra montada (Resende, 2018, p. 12, grifo próprio).

A nova razão do mundo neoliberal fez da escola esse aparelho de regulação da vida (de como viver) cada vez mais forte enquanto instituição reprodutora (de discursos); e fez da educação um fator condicionante para a produção econômica. Para cumprir esse papel, a escola é regada sob o discurso da inovação, da eficiência e da modernidade, colocando em xeque o sentido da Educação Básica e do bem público e, por meio das reformas educacionais, ela se adapta ao jogo concorrencial que vê o espaço escolar como fábrica ao capital humano (Laval, 2019). No entanto, a esse ponto, passo a pensar no porquê deste discurso ser facilmente assimilado pelos Estados ou, no caso em tela, pelas escolas. Convirjo, mais uma vez, para a leitura de Laval (2019), ainda que debruçado sobre a realidade francesa, quando pontua que houve, sob a ótica da utilidade, uma crise de legitimidade da instituição escolar em face da globalização (inovação tecnológica) e ao desemprego.

Não é raro que se pergunte... por que afinal educamos? Percebo que o próprio discurso da crise da educação é fabricado pela nova necessidade da racionalidade neoliberal.

Anteriormente, a educação possibilitaria a emancipação do sujeito por meio do conhecimento, com bases republicanas e iluministas, ainda que destinada a uma parcela restrita da população. As mudanças sociais e econômicas percorridas nesta seção apontaram para novas demandas às quais o modelo de educação não mais correspondia. A escola neoliberal responde, de forma utilitarista, aos anseios do mercado que, nas palavras de Laval (2019, p. 17), designa um “[...] modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente *privado*, cujo valor é acima de tudo econômico”. Dessa forma, contrariamente a uma formação integral dos sujeitos. Na lógica do capital humano, individualiza-se a dimensão da cultura, capitaliza-se o saber e, na perspectiva da liberdade, responsabiliza o sujeito de interesses. Privatiza-se a formação básica de uma sociedade. Com isso não estou apontando que as instituições públicas foram privatizadas no sentido *strictu*, mas que o sentido privatista tomou conta delas por meio do pensar a educação e a escola com a racionalidade econômica e neoliberal, da “inovação pedagógica e organizacional”, nas palavras de Friedman (1955 *apud* Laval, 2019, p. 115).

Nos próximos subcapítulos, examino a governamentalidade neoliberal no Brasil para, depois, dar continuidade às subjetividades construídas pela e para a governamentalidade neoliberal.

4.2 A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NO BRASIL

As principais referências acionadas até aqui são destinadas à compreensão do contexto europeu e estadunidense, por sua vez, exigindo uma busca sobre o conceito de governamentalidade a pensar a partir do Estado brasileiro. E, nesse sentido, um questionamento emerge: desde quando se pode falar de governamentalidade neoliberal no Brasil? Isso decorre de um artifício importante da governamentalidade neoliberal, qual seja: ela não se implementa de maneira homogênea, concomitante e da mesma forma pelo globo. Trata-se de uma genealogia turva do neoliberalismo que, longe da democracia liberal europeia, alinha teoria e teóricos econômicos com um viés antidemocrático e violento, o que foi necessário para a disseminação da racionalidade neoliberal em solo latino-americano (Lazzarato, 2019).

Para exercer seu espraiamento em escala global, a lógica neoliberal foi readaptada conforme o contexto que se apresentava, assim, por meio de métodos particulares, ela se foi inculcando enquanto racionalidade, como regra geral. Por isso, ela dialoga com ditaduras e democracias representativas, não tornando as palavras de Hayek (1981), do início deste capítulo, um contrassenso. O neoliberalismo satisfaz-se onde as condições para a concorrência são dadas, não interessando os meios.

Nesse processo foram fundamentais os organismos internacionais multilaterais que, por um lado, financiavam o desenvolvimento desses países a juros importantes e, por outro, exigiam a contrapartida para o pagamento da dívida com medidas austeras para as suas populações, assim, executando um papel ativo na difusão da norma neoliberal (Dardot; Laval, 2016), inclusive, por meio da educação na conformação de um discurso único global, ocupando a função da centralização política e da normatização simbólica (Laval, 2019).

O desenvolvimento brasileiro aos moldes do capitalismo com os ares do norte – sob forte influência da Escola de Chicago – foi promovido em meio à desigualdade socioeconômica e com a exclusão da sociedade da vida política do país. Isso demonstra, como bem aponta Gallo (2018), que, no Brasil, temos dificuldades de criar paralelos com o contexto europeu dada a recente e frágil democracia que se apresenta. Logo, não há um Estado democrático consolidado. A partir da República Velha, quando o Brasil vivia sob a égide das oligarquias (1930), até hoje, o país passou por momentos intercalados de democracia (representativa) e de cerceamento dos direitos constitucionais, a exemplo da Ditadura Vargas (1930-1945), da Ditadura Empresarial-Militar (1964-1985) e do golpe institucional em Dilma Roussef (2016). Com isso, pontuo que o neoliberalismo se instaura na dinâmica da sociedade brasileira, primeiramente, por meio da repressão e, até os dias de hoje, convive com ela³².

A Ditadura Empresarial-Militar, por meio da aniquilação de seus opositores, foi necessária para findar com qualquer tipo de organização que pensasse uma outra sociedade, limpando e asfaltando uma via próspera à racionalidade neoliberal. Esse foi um modelo político e social necessário à viabilização de um modelo econômico que foi responsável, segundo M. Santos (2013), pela eliminação da dimensão de cidadania que ora se desenvolvia.

Com a redemocratização, o neoliberalismo, no Brasil, apresenta-se com a roupagem democrática, momento que Silvio Gallo (2018) nomeia governamentalidade democrática, que produz sujeitos para a cidadania – conforme postulado pela Constituição de 1988. O conceito trata de um Brasil pensado em uma articulação de forças contrárias ao controle militar, algumas delas motivadas pela situação econômica, outras pela discordância de o país ser gerido politicamente por militares.

Do ponto de vista econômico, a transição para o neoliberalismo no Brasil foi dada por meio de reformas neoliberais que se justificavam em razão do esgotamento do modelo de industrialização por substituição de importações e da necessidade de controle da inflação,

³² Essa ausência de estabilidade democrática aponta para o fato de a liberdade, exigida à prática governamental, ser forjada aos moldes do neoliberalismo, em que liberdade tenha relação com escolha e consumo, em detrimento de uma liberdade no âmbito do ser, da dignidade.

eficiência econômica e produtividade (Saad Filho; Morais, 2018). Observa M. Santos (2013) que a aceitação da racionalidade econômica – mediada pelo modelo neoliberal – pela população brasileira foi possível justamente pela dimensão do consumo estimulada durante a década de 1980.

Foi essa coalisão de forças (entre os insatisfeitos com os rumos econômicos e os insatisfeitos com a falta de democracia) que permitiu o fim da Ditadura Empresarial-Militar em 1985 e a produção da Constituição de 1988. Nesse mesmo bojo, foram formuladas as políticas para a educação com foco na formação cidadã (adjetivo que a Constituição carregou consigo), de sujeitos que possuem direitos e deveres postulados pela Carta Magna. Essa formação também incorre em um processo de subjetivação (cidadã), posto que nesse momento “somos sujeitos a sermos cidadãos”. De modo que há uma conformação “aos princípios democráticos, o que garante uma constituição de nossas subjetividades nos processos educativos” (Gallo, 2018, p. 219). Formam-se sujeitos que saibam de suas condições como cidadãos, daquilo que podem reivindicar e cobrar e daquilo que devem fazer para ter seus direitos assegurados. É mister retomar aqui o que é posto por M. Santos (2013), Dardot e Laval (2016), de que importa a esta razão de mundo um cidadão consumidor, que aceite a supressão de direitos em nome do desenvolvimento do país, para o alcance de “uma forma ‘superior’ de capitalismo” (Santos, 2013, p. 78).

Na adequação a esse tipo de cidadania é necessária uma educação que, nas palavras de M. Santos (2013, p. 83, grifo próprio), “se despreocupa com os aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é instrumento da busca da ascensão social. Em lugar do cidadão, formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de **usuário**”. Nossa cidadania é destinada a exigir do Estado enquanto usuário de serviços, e não como cidadão de direitos. Assim, é esse cidadão que se compreende como cliente do Estado que é fabricado, inclusive, pela instituição escolar. Nesse escopo foram desenvolvidas diferentes legislações sobre a educação, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que, por mais que sofram alterações, ainda é um produto daquele tempo.

O neoliberalismo, desde a redemocratização, produziu-se no país pelos diferentes governos que, em alguma medida, foi alimentando-o. Se, no governo Collor (1990-1992), ele esteve presente na abertura dos mercados aos produtos importados – abdicando à indústria nacional –; por sua vez, o governo FHC (1994-1997 e 1998-2001) foi incutindo-o na ideia do Estado ineficiente que deveria ser enxugado naquilo que servia à população, retirando dos sujeitos a dimensão da coletividade que são os serviços públicos. Nesse cenário, em nome de uma nova gestão pública, privatizaram-se setores importantes e incutiu-se a mentalidade de que

o setor privado é mais eficiente. Nos mandatos petistas (Lula 2002-2005 e 2006-2009; Dilma 2010-2013 e 2014-2016), a despeito das políticas públicas destinadas às garantias básicas, percebeu-se uma emergência das classes populares por meio do crédito, colocando um maior número de sujeitos no jogo econômico e cada vez mais encorajados a correr riscos individualmente (Lazzarato, 2019).

Uma ruptura importante quando atento para as legislações³³ – não só as educacionais – foi o rompimento democrático em 2016, que esteve acompanhado do discurso anticorrupção e de uma aversão à política. Como bem apontam os autores Saad Filho e Morais (2018), esses discursos funcionaram como uma cortina de fumaça para os interesses que moviam aquela ação: o recrudescimento das políticas neoliberais na vida dos brasileiros. Em menos de dois anos, a população brasileira foi atingida pela aprovação da contrarreforma trabalhista e da contrarreforma³⁴ da previdência, que tinham como justificativa a menor desburocratização – leia-se o fim de direitos trabalhistas – em nome de um maior número de vagas de emprego, justificativa utilizada para toda e qualquer política que retira direitos históricos dos trabalhadores.

Ponto que essas contrarreformas não encontraram grande contrariedade nas ruas, a não ser pelos movimentos sociais, centrais sindicais, partidos políticos de esquerda; a população em geral, produzida pela cidadania calcada no consumo, não tomou as ruas para o confronto com as reformas. Depois de cinco anos, o Estado brasileiro depara-se com quase quinze milhões de desempregados (Brasil, 2021a). Na educação, vivenciamos a aprovação da contrarreforma do Ensino Médio (EM) em 2017³⁵, a produção da edição final e aprovação da BNCC para o EM em 2018³⁶ e, em decorrência disso, uma mudança drástica na organização dos livros didáticos destinados ao EM em 2019.

No quadro atual, o conceito de governamentalidade democrática parece perder força

³³ Lei n.º 13.467/2017, que alterou a Consolidação das Leis Trabalhistas (Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em: 21 jan. 2021; Emenda Constitucional n.º 103, de 12 de nov. de 2019, que alterou o Regime Geral de Previdência Social. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 21 jan. 2021; Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dez. de 2016, que estabeleceu o Teto de Gastos públicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 21 jan. 2021.

³⁴ Inspirada por Motta e Frigotto (2017), posiciono as recentes mudanças nas leis trabalhistas, previdenciárias e educacionais como contrarreformas. Conforme pontuam os autores supracitados, as reformas (ainda que criticadas pelas esquerdas) carregam uma potência de mudança para as classes populares, assim que devo pontuar o teor não progressista que as legislações citadas carregam.

³⁵ Lei n.º 13.415/2017, que alterou a LDBEN. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 21 jan. 2021.

³⁶ Resolução n.º 4, de 17 de dez. 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 21 jan. 2021.

para o entendimento de que a realidade brasileira se distancia das instituições democráticas, que se tornam cada vez mais vulneráveis ao mercado. Pode-se pensar, conforme proposto por Lockmann (2020) e enfatizado por Lazzarato (2019), em uma governamentalidade reacionária ou fascista, ainda que por meio de instituições democráticas, que se caracteriza por discursos “antidemocráticos, explicitamente discriminatórios, excludentes e autoritários, veiculados principalmente a partir das últimas eleições” (Lockmann, 2020, p. 5) e pauta-se por “forças neofascistas, sexistas, racistas” (Lazzarato, 2019, p. 9). Destaco que ambos os conceitos – governamentalidade democrática e governamentalidade reacionária – ainda tratam da racionalidade neoliberal. Conduzir as condutas dos sujeitos para a concorrência, para o jogo econômico, é possível de ser feito nos dois contextos, cabe ao mercado destacar o que lhe servir melhor.

4.3 DAS SUBJETIVIDADES: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL

A economia é o método. O objetivo é mudar a alma³⁷
(Thatcher, 1988 *apud* Dardot; Laval, 2016, p. 331).

O sujeito está sempre por se construir
(Dardot; Laval, 2016, p. 399).

Tatcher, que tinha em Hayek um teórico norteador das políticas pensadas para o Reino Unido, acreditava que, mediante as políticas econômicas, do comportamento estatal frente à economia, os sujeitos a elas se adequariam, transformando sua maneira de ser, com a crença de que dependeria de cada um para se alcançar uma vida digna. Se a frase da primeira-ministra mostra que o neoliberalismo é uma estratégia econômica e subjetiva, a segunda frase evidencia essa possibilidade.

As bases neoliberais descritas na primeira parte deste capítulo produzem, ou melhor, fabricam um tipo de sujeito próprio para atuar conforme a racionalidade neoliberal, para que seja competitivo para uma sociedade pautada pela concorrência. Para isso, tem-se a produção subjetiva de um tipo de sujeito por meio das técnicas disciplinares e de um quadro jurídico que, na estratégia neoliberal, toma corpo também por meio de discursos (Dardot; Laval, 2016) que irão produzir verdades e que dão nome às coisas, criam sentidos (Fischer, 2001) e subjetividades. Um dos focos de difusão desses discursos são as escolas que afetam estudantes,

³⁷ Tradução própria. No original: *Economics are the method. The object is to change the soul* (Thatcher, 1988 *apud* Dardot; Laval, 2016, p. 331).

professores e todos aqueles que participam do ambiente escolar.

Constituído pela sociedade neoliberal, o sujeito embasa suas ações a partir de cálculos econômicos, conseguindo colocar todas as suas ações (em todos os âmbitos da vida) no esquadro econômico e da rentabilidade. O Estado neoliberal – termo cunhado por David Harvey (2015) – executa o papel de promotor de políticas voltadas à educação pensadas no bojo da racionalidade neoliberal, cujas políticas são pautadas por uma lógica economicista, de aferição do desempenho de alunos e de ranqueamento das escolas. Nesse novo Estado que se conforma, a política perde importância, renuncia-se aos debates, às discussões, às retóricas que colocam e apontam para subjetividades e materialidades da vida em direção ao que seria “o bem comum”, para uma razão métrica, fundamentada em dados quantitativos. Suas decisões são pautadas por esse aspecto e dialogam profundamente com uma lógica de mercado (Andrade, 2018).

Foucault (2020), quando trata do sujeito próprio à sociedade neoliberal, mostra-o como um ser governável porque ele não tem vontade, mas sim interesses. Fala-se aqui do homem econômico, daquele que tem suas ações, seus comportamentos sob a grelha da inteligibilidade econômica. Esse é o sujeito governamentalizado, que aceita a realidade e a ela se ajusta. E ajusta-se conforme seus interesses, no “[...] princípio de uma escolha individual, irreduzível, intransmissível [...], uma escolha atomística e incondicionalmente referente ao próprio sujeito” (Foucault, 2020, p. 339). Dessa forma, o interesse aparece como uma forma de vontade subjetiva e é, por meio dela, que a racionalidade neoliberal irá atuar. Ele harmoniza suas condutas à realidade posta em razão da condução dos outros e de si.

Essa noção do interesse associada à necessidade de agir conforme empresário de si faz com que a concorrência entre os sujeitos seja a tônica da sociedade movida por essa racionalidade. Assim, existirão os competentes e os incompetentes ou os hábeis e os não hábeis. Para Dardot e Laval (2016) é nessa polarização e na existência da concorrência que se dificulta a emergência de posições cidadãs, solidárias e coletivas. É essa atomização presente na individualização dos problemas e das soluções que nos imobiliza. Os autores continuam, “**abstenção eleitoral, dessindicalização**, racismo, tudo parece conduzir à destruição das condições do coletivo e, por consequência, ao **enfraquecimento da capacidade de agir contra o neoliberalismo**” (Dardot; Laval, 2016, p. 9, grifos próprios).

O processo de subjetivação dos sujeitos é necessário, por a “economia de mercado só pode funcionar se estiver apoiada em uma sociedade que lhe proporcione as maneiras de ser, os valores, os desejos que lhes são necessários” (Dardot; Laval, 2016, p. 123). Só uma política econômica não garante a existência de uma sociedade pautada na concorrência e, por isso, os autores supracitados pontuam o erro que se incorre quando da leitura do neoliberalismo apenas

pelo viés econômico. O neoliberalismo produz subjetividades e tem, na educação, um dos seus pontos de difusão, já reconhecido por importantes referências neoliberais, a exemplo de Lippmann e de Friedman, que escreveram *The Role of Government in Education*, em 1955, que se dedica às contribuições e à necessidade da educação para a fabricação deste sujeito.

A educação, enquanto ponto estratégico para a subjetivação neoliberal, também é revelada na preocupação e nos documentos produzidos pelos diferentes organismos internacionais (todos localizados no Norte Global), que têm como objetivo-fim o desenvolvimento econômico e que se mostram preocupados com os níveis educacionais, sobre o que se ensina e com as metodologias de ensino aplicadas no Sul Global. Para Laval (2019), os organismos internacionais provocam uma mudança importante ao criar um discurso global sobre a educação, deslocando o lugar no qual essa produção era tradicional, como nos ministérios nacionais de educação ou nas universidades.

Conforma-se, assim, não uma educação homogênea no globo, mas um discurso que encaminha os sistemas nacionais no mesmo sentido. A mudança do lugar no qual se pensa a educação acarreta uma mudança de concepção de educação. Por exemplo, os discursos para desenvolver competências e habilidades³⁸ visando a uma nova realidade, por meio do empreendimento e da gerência, vão sendo propagados por esses organismos, especialmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³⁹ e pelo Banco Mundial (BM)⁴⁰. Sendo assim, externo que a educação (currículo/fundações/movimentos/políticas) praticada no Brasil está imbricada a uma lógica global. Para esta visão, temos de pensar que, no contexto da globalização (da sociedade global), há uma interdependência, colocando em evidência relações que estão para além das fronteiras nacionais.

Segundo a perspectiva de Ball (2014), há de se superar, nos estudos que compreendem as políticas educacionais sob a lógica neoliberal, o que se chama de territorialismo

³⁸Competências e habilidades são dois conceitos fundamentais para se compreender a educação frente ao neoliberalismo, de forma que trato disso no próximo capítulo, quando são discutidas as políticas educacionais brasileiras.

³⁹ A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento, dentre vários documentos, apresenta “The Future and Skills Education 2030”, no qual expõe as habilidades, os conhecimentos e os valores que devem ser desenvolvidos com os alunos para 2030, visando a uma reforma curricular. Traz termos como competências e habilidades para se pensar nesse novo currículo. Destaco aqui as três principais competências a serem desenvolvidas: criação de novos valores (relacionados à inovação, aos novos trabalhos, aos novos modelos sociais, etc.), conciliação de tensões e dilemas e comprometimento com responsabilidades (OCDE, 2018).

⁴⁰ A ação do Banco Mundial vinculada à educação está pautada em “focused on learning for all” (BM, 2021), trazendo a discursividade da inclusão, pela qual todos devem estar inseridos no sistema educacional (Galo, 2018). O documento referenciado apresenta a mesma temporalidade da OCDE, são planos, que visam 2030, que estão colocados em documento da UNESCO. E igualmente trata-se de desenvolver habilidades para novos desafios, ou seja, uma adaptação para uma nova realidade.

metodológico, isto é, a restrição quando da compreensão de uma política educacional ao que ocorre nos limites do território nacional, justamente por compreender que essas relações extrapolam tais limites. O que se percebe, então, é que o Estado-Nação está “perdendo a capacidade de controlar seus sistemas de ensino” (Ball, 2014, p. 27).

Essa dimensão de atravessamentos multiescalares é entendida por meio dos escritos de Ball (2014) e exemplificado no caso brasileiro por Peroni *et al.* (2017), demonstrando a existência de uma governança em rede, caracterizada como a abordagem dos problemas mais sensíveis e difíceis da sociedade por meio de soluções gerenciais, organizacionais e empresariais, “fazer do ‘mercado’ a solução óbvia para os problemas sociais e econômicos” (Ball, 2014, p. 59). Aqui a governança apresenta-se na participação de empresas, ONGs, frentes/movimentos nos serviços educacionais – mas não exclusivo a eles – por meio de soluções privadas. Posto isso, o que se observa é uma articulação em rede nos quais determinados discursos circulam (disseminados principalmente pelos organismos internacionais como o BM, OMC, OCDE) e ganham legitimidade por meio e pesquisa científica produzida e financiada por grupos privados, pelas quais as políticas se movem. Essa rede, em sua forma tática, é definida, pelo autor, da seguinte forma:

A tática é trabalhar local e globalmente para capacitar vozes para a mudança que pode ser parte dos sistemas políticos locais, trazendo ideias, relacionamentos e dinheiro para dar suporte. Essa defesa também está ligada aos interesses muito reais e particulares de empresas [...], e alguns atores movem-se entre o mundo de ideias políticas e o mundo do lucro (Ball, 2014, p. 59).

Com a compreensão de que esses discursos consigam circular por meio dessas redes, questiona-se como eles são aceitos e de que forma suas soluções são igualmente aceitas como as possíveis para a resolução dos problemas. Um ponto para isso é a presença de pessoas, alçadas pelos nós da rede, que ocupam espaço dentro do debate público sobre a educação, alavancado principalmente pela mídia (mormente pelas grandes empresas de comunicação). Outro ponto desta aceitação pondero que esteja centrado no que Ball (2014, p. 68) resume nesta frase: “O ponto é que nos tornemos calculáveis ao invés de memoráveis”. A quantificação permite a aceitação de uma solução única para um problema percebido nas diferentes realidades manifestadas. Escalonar os alunos em provas como a do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) permite, além da orientação dos sistemas educacionais, a aceitação de soluções homogêneas, já que o problema – baixo índice no PISA – é o mesmo. A dimensão econômica desse projeto fica marcada quando tratamos da intenção e participação dos entes privados nas políticas educacionais, até porque, como reitera o autor, “neoliberalismo é sobre

dinheiro e mentes [...]” (Ball, 2014, p. 26). Assim, saliento que este não é um projeto nacional de fabricação do sujeito neoliberal a partir da educação, mas sim uma ação multiescalar e em rede, em que são pensadas e geridas políticas para a educação. Dessa forma, a educação mostra-se como uma questão global, onde há, neste tempo, um projeto de mundo (moldado pela racionalidade neoliberal).

Nessa multiescalaridade, ao deter meu olhar sobre a influência dessa racionalidade neoliberal na escola pública brasileira, é nítida a ação do capital privado para tornar a educação pública um instrumento para o lucro e para a formação do sujeito neoliberal. Nesse entendimento, recorro a leitura de Peroni e Caetano (2017) sobre a relação entre o meio privado e o público, marcada fundamentalmente pela privatização dos bens públicos, manifestada por meio das parcerias público-privadas. Na perspectiva da autora essas parcerias se somam às diferentes formas de negar um direito básico aos cidadãos, afastando a responsabilidade estatal desta função. Aqui está inscrito àquilo que é denominado como a mercadificação da educação pública brasileira

Entendemos que a mercadificação da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais e setor governamental (Peroni; Caetano, 2015, p. 338-339).

No Brasil essa rede foi possível em razão das condições políticas, econômicas e legais. A condição política – governo FHC – e econômica se desenhava por uma busca na inserção em uma economia globalizada, calcada nos preceitos econômicos neoliberais e que demandavam uma reforma da função do Estado. Por isso, são formalizadas as relações que possibilitam que empresas privadas – relacionadas ao terceiro setor – assumam a execução daquilo que é obrigação do Estado, como a educação pública. Dessa forma, impera um entendimento historicamente construído, e útil à racionalidade neoliberal, de que a esfera privada é a referência de um serviço bem prestado, seja na gerência de uma escola ou no estabelecimento de parâmetros para uma “boa” educação.

No campo legal a relação entre o público e o privado se formaliza, com destaque para a Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995 que dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previstos no art. 175 da Constituição Federal, e na Lei Federal n. 11.079 de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública e da superestima da esfera privada.

Após a formalização da possibilidade das parcerias público-privadas, o que se percebe

no Brasil é um avanço de instituições privadas que se inserem na educação pública, por meio de sistemas públicos que compram programas de ensino de instituições privadas. Esses programas envolvem desde a formação do docente, constituindo e propagando uma ideia do que seria um bom professor; estabelecem metas a serem cumpridas pelas escolas, metas essas baseadas em avaliações externas de larga escala e em diálogo com o que a OCDE, BID e BM definem, a fim de se chegar em uma educação “bem-sucedida”; a compra e o uso de material apostilado que são a expressão para os estudantes do “pacote educacional”, com as aulas prontas e os conteúdos a serem “vencidos”; e a adoção de um sistema de gestão.

A mercadificação se concretiza nas parcerias que envolvem entes públicos (secretarias municipais e estaduais de educação) que abrem suas redes para Fundações e Institutos que carregam consigo o nome e as intenções de grandes grupos privados. São exemplos desses grupos o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann, entre outros que envolvem atuam por meio da filantropia. A fim de exemplificar, miramos para o Instituto Ayrton Senna que em escala macro influencia a política nacional – conforme foi apontado – orientando o conteúdo das propostas políticas educacionais; mas que também atua na escala micro, sendo presentes nas escolas por meio da venda de serviços. Para que se tenha a presença dessa fundação, são colocados em suspensão fatores fundamentais da educação pública brasileira como a gestão democrática e a participação da comunidade local. A atuação do Instituto se dá por meio da oferta de capacitações aos docentes da rede, são colocadas metas gerenciais para as direções das escolas – tal qual uma empresa -, e são elaborados manuais para as gestões. Por meio dessas ferramentas, em 2017 o Instituto Ayrton Senna estava presente em quase 600 municípios brasileiros⁴¹, demonstrando um alto grau de capilaridade no território nacional e um grande retorno econômico.

Dessa forma, o contexto brasileiro reafirma a importância da educação pública para o neoliberalismo, tanto para a sua razão econômica quanto para a formação de um sujeito próprio a essa racionalidade.

Para além da importância da educação para a construção do sujeito neoliberal, Lippmann (1955), acionado por Dardot e Laval (2016), pontua que a sociedade capitalista passa por mudanças importantes e que o contexto ainda exige que o sujeito neoliberal seja adaptável a uma nova função na divisão do trabalho em razão de novas realidades. E aqui já se assegura o papel central das escolas e da educação no sentido de especializar os sujeitos e de adaptá-los

41

Disponível

em:

https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/instituto_ayrton_senna_relatorio_2017_consolidado.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

para uma nova realidade. “É para tornar os homens aptos ao novo tipo de vida que o liberalismo pretende consagrar parte considerável do orçamento público à educação” (Lippmann, 1938, p. 209 *apud* Dardot; Laval, 2016, p. 92). Ou seja, quando impera o discurso educacional entre os neoliberais, em governos, empresas e organismos internacionais, não se trata de um discurso vazio. Importa grandes investimentos públicos, porém não em uma escola crítica e reflexiva, mas sim naquela que prepara o aluno para o trabalho, para ser resiliente, flexível, para atuar individualmente.

O tempo vivido em uma escola e os discursos que ali circulam (inclusive por meio do livro didático) tornam este o ambiente em que o sujeito “desde muito cedo, [é] imerso e educado numa forma de vida neoliberal [...], a racionalidade neoliberal lhe parece natural” (Veiga-Neto, 2016, p. 40). Com o desenrolar do capitalismo, as suas funções, dentro desse sistema, cambiaram, pois

[...] se, para os liberais, o principal interesse pela educação decorria da necessidade de preparar tanto a mão de obra quanto bons consumidores, para os neoliberais o interesse ampliou-se e deslocou-se para outros objetivos: a saber, a introjeção de uma racionalidade, [que] [...] combina o *psi* com o sócio [...] (Veiga-Neto, 2016, p. 41).

Ela age na subjetividade dos estudantes e nas suas condições materiais, concretas. O poder dela está na sua naturalização, provocando uma espécie de paralisia na sua transformação em razão do entendimento de que as coisas são e estão porque assim o é. Como mudar o que está dado se esta é a natureza das coisas?

A imobilidade é útil para a não transformação da sociedade; e, para isso, cabe a subjetivação dos sujeitos no intento de se distanciarem dos mecanismos de transformação, assim temos, nesse contexto, a formação de um sujeito representado.

4.4 O SUJEITO REPRESENTADO PARA UMA SOCIEDADE NEOLIBERAL

É a própria definição de sujeito político que é radicalmente alterada (Dardot; Laval, 2016, p. 320).

Com o excerto de Dardot e Laval (2016), atento para que se aceite a realidade produzida pela racionalidade neoliberal em todas as suas contradições, e para que se distancie a população dos possíveis caminhos para outra forma de viver, pois é preciso apartá-la da dimensão política. Esse distanciamento não é natural, não é próprio da essência humana o seu não interesse pela política, se eu fosse colocar nesses termos – da busca de uma essência –, por certo, ela se daria

no sentido contrário. O que ocorre é a produção, ou, nos termos de Dardot e Laval (2016), a fabricação desse tipo de sujeito por meio das subjetividades.

Valho-me, na pesquisa, para fundamentar a análise dos livros didáticos, da figura das formas dominantes de subjetividades produzidas pelo contexto neoliberal, principalmente aquela que produz essa separação dos sujeitos com a dimensão do coletivo e da política. No bojo dos escritos de Negri e Hardt (2014) são identificados quatro subjetividades, quais sejam: o endividado (em que o endividamento se apresenta como modo de vida, controlando nossa relação com o mundo social e do trabalho); o mediatizado (em que somos marcados pelo excesso de informação e de comunicações, sendo responsáveis, segundo os autores citados, pela dissociação entre vida e trabalho); o securitizado (que nos torna “objetos e sujeitos de uma vigilância permanente” em que se “estabelece uma relação amedrontada com o mundo social”) (Silva, 2018, p. 202); e o representado, em que o sujeito não se vê como parte da política, visto que há uma falta de acesso a uma política que seja eficaz na sua vida.

Essas subjetividades, ao mesmo tempo que marcam a precariedade dos sujeitos governamentalizados, movimentam e potencializam esses sujeitos no sentido de que “[...] essas figuras subjetivas constituem o terreno sobre o qual – e contra o qual – os movimentos de resistência e rebelião devem agir” (Hardt; Negri, 2014, p. 21)⁴². E isso significa que importa identificar essas subjetividades, ver como elas são construídas para poder, por meio delas, agir e transformar a existência no mundo. Há de, por meio delas, resistir.

Essa compreensão direciona para algo importante que Dardot e Laval (2016) apontam em considerar – as subjetividades para criar possibilidades contrárias ao neoliberalismo. E se é verdade, conforme já colocado, que a educação escolar cumpre papel importante na construção de um sujeito apto à sociedade neoliberal, também é verdade que ela é uma possibilidade de espaço (e tempo) para o reconhecimento dessa condição e para a construção de possibilidades de outras subjetivações que podem ser “fabricadas no âmbito escolar através dos modos pelos quais organizamos o trabalho pedagógico, selecionamos os conhecimentos e dispomos as experiências” (Silva, 2018, p. 203). E aqui se trata da prática cotidiana dos professores em sala de aula e daquilo que é feito a partir das políticas públicas vigentes na escola. Insisto, quando da utilização do livro didático, para o planejamento da aula importa a seleção do conteúdo, a

⁴² Ocorre pontuar que os autores se motivam à escrita em razão das mobilizações que se principiaram no início da década de 2010. No Oriente Médio, elas são conhecidas como *Primavera Árabe*, cujas reverberações são de uma possibilidade de confronto com as práticas de subjetivação neoliberal, quando decidem ocupar as ruas e construir formas distintas de organização na atuação política. Pois bem, talvez em razão de um distanciamento temporal e pelas disputas de narrativas e do que se produziu a partir dessas mobilizações, ainda muito se debate sobre os resultados dessa experiência, e de outras que ocorreram no mundo, a exemplo das *Jornadas de Junho* no Brasil.

forma de abordagem, a escolha do texto a ser trabalhado, da imagem a ser discutida. Esses olhares e instantes mobilizados constroem – ou ajudam na construção – um outro tipo de sujeito.

Posto isso, retorno às subjetividades desenvolvidas por Hardt e Negri (2014) para centrar-me naquela que trata do sujeito representado, produzido por um processo de despolitização que pode ter em um de seus alicerces os discursos produzidos no livro didático. Destaco a despolitização na figura do sujeito representado, porque nisso está colocada a necessidade da racionalidade neoliberal de um sujeito que (1) se satisfaça somente com um sistema representativo e que, mormente, (2) perceba-se como um cliente do Estado, e não como alguém capaz da prática política. Nesses limites está posta e findada a vida política da população.

A interpretação do professor M. Santos (2013), quando da sua leitura de um Brasil redemocratizado, ajuda-me a pensar sobre isso. Naquele momento, M. Santos percebia a produção de um cidadão mutilado por meio da retirada de direitos e por meio das “fórmulas eleitorais engendradas para enviesar a manifestação da vontade popular, ao abandono de cada um à própria sorte” (2013, p. 94). Esses dois sentidos serão discutidos aqui.

Início pontuando sobre aquilo que julgo ser mais importante quando da formação do sujeito representado: o reconhecimento de um cidadão-consumidor. Esse é o cidadão mutilado das suas formas mais amplas e cotidianas de fazer política, supostamente satisfeito com o processo representativo que se revela em mais uma das formas de individualizar e de responsabilizar o sujeito, tal como ensina M. Santos (2013).

No entendimento de uma não mobilização para a perpetuação da racionalidade vigente, é fortuita uma atuação política controlada, que seja previsível e que atomize a ação dos indivíduos. Essa atomização, que radicaliza a dimensão individualista, faz o sentido da coletividade se escapar com a cidadania. Esvazia-se o Estado do seu compromisso com o bem comum, e esse é colocado como mais um elemento no mercado, possibilitando, por exemplo, as privatizações de setores que são centrais como água, energia e telecomunicações.

Nesse sentido, Dardot e Laval (2016, p. 319) apontam que, no neoliberalismo:

A importação das lógicas contábeis, provenientes do mundo econômico mercantil, tende não apenas a ‘desligar’ as atividades e seus resultados, como também a despolitizar as relações entre o Estado e os cidadãos. Estes são vistos como compradores de serviços que devem receber pelo que pagam.

Dessa forma, a subjetivação do sujeito representado acontece pelo “[...] esvaziamento progressivo de todas as categorias de direito público” (Dardot; Laval, 2016, p. 378), o que está

posto nesta realidade é a “concepção consumista do serviço público” (Dardot; Laval, 2016, p. 380) pensada por um governo que preza pela eficácia. A cidadania dá lugar à gestão, bem como o cidadão torna-se consumidor ou empreendedor. Para se ter essa construção sobre o Estado, foi e é necessária a subversão do sentido da democracia, agora, posta nos marcos neoliberais, cuja prioridade é a rentabilidade/saúde financeira.

Hodiernamente, almeja-se um sujeito apartado da política, mas ainda sim dentro de um sistema democrático (ou que se sinta em um). Constrói-se, para isso, uma concepção útil e empregada à democracia no contexto neoliberal com base em Lippmann que pontua: o fato de a população constituir o que é a opinião pública e de ter o direito do sufrágio universal são poderes de grande influência na determinação dos rumos de um território, e por isso haveria de se ter um controle, no sentido de “[...] deixar os governantes governarem e limitar o poder do povo à nomeação dos governantes [...]” (Dardot; Laval, 2016, p. 99), com a justificativa de que isso fortaleceria a democracia, que não se comportaria em razão dos desejos do povo, como se fossem elementos de uma instabilidade. Em outras palavras, nesse modelo de sociedade, deve operar uma ação superficial e pontual na participação política, em que “a representação é [...] um mecanismo que separa a população do poder” (Hardt; Negri, 2014, p. 43).

Entendo que a crítica dos autores não é necessariamente à institucionalidade, mas sim à garantia da participação da sociedade na política apenas por meio da representatividade.

Ao deixar de ser um participante ativo da vida política, o representado se descobre o pobre entre os pobres, lutando sozinho na selva dessa vida social. Se não estimular seus sentidos vitais e despertar seu apetite pela democracia, o representado se tornará um produto puro do poder, a casca vazia de um mecanismo de governança que não faz mais referência ao cidadão-trabalhador (Hardt; Negri, 2014, p. 45).

No excerto está posta a importância da coletividade para uma atuação política e verdadeiramente democrática. Contudo a democracia neoliberal afasta-nos intencionalmente desse sentido.

Conforme discuto nos subcapítulos anteriores, à sociedade neoliberal, que já concebe a importância de um Estado forte para a permanência da lógica concorrencial e dos interesses da burguesia, importa pensar em dois elementos: a) que tipo de democracia se necessita para a permanência do *status quo*; e b) a necessidade de afastar ou acabar com o ideário de poder de transformação, posicionando as massas como impacientes e que instigam mudanças mágicas (Dardot; Laval, 2016). Para se construir esse imaginário, o papel da mídia é central. Ela auxilia no esvaziamento da dimensão política que se apresenta como fator estratégico à racionalidade neoliberal, cujas questões políticas saem de cena e dão lugar à “espetacularização midiática e à

gestão empresarial” (Gadelha, 2018, p. 237), assim, corroborando a naturalização da violência, das desigualdades, da miséria. Esses discursos que colocam, por exemplo, a pobreza como problema de gestão (individual), que propõem saídas empreendedoras para todos os desalentados, que, quando noticiam uma mobilização de rua, veiculam-na a imagens de violência, contribuem com um sujeito que se afasta da dimensão (de uma atuação) política.

Dessa maneira, o distanciamento da ação política por meio do cidadão-consumidor e a limitação dessa ação ao sufrágio é reflexo de como o neoliberalismo é antidemocrático.

Consequentemente, o neoliberalismo é uma racionalidade política antidemocrática. A única forma que os neoliberais encontram para se compor com a democracia é reduzindo-a também a uma visão econômica em que os cidadãos seriam consumidores e o Estado uma empresa prestadora de serviços em concorrências com outras no mercado. É apenas operando mais uma vez um esvaziamento econômico da política que o neoliberalismo pode se apresentar como compatível com a democracia (Andrade, 2018, p. 75).

Ocorre que, nesse cenário, a alternativa para ação efetiva na transformação política acontece por meio da representação eletiva, ou seja, para ser um agente que atue significativamente é preciso ocupar um lugar na institucionalidade. Contudo é dado que essa possibilidade está cada vez mais distante da realidade concreta dos sujeitos, seja em razão da aversão aos políticos e aos partidos políticos (fomentados por discursos morais e anticorrupção) ou em razão dos altos custos de uma campanha eleitoral.

Quanto às mobilizações das ruas, no mesmo sentido do exposto por Gadelha (2018), a dificuldade situa-se em razão de o papel midiático não pautar as agendas das lutas populares, dessa forma, “[...] a mídia dominante cria obstáculo para toda forma emergente de participação democrática” (Negri; Hardt, 2014, p. 41) e afasta a população das lutas quando desenvolve igual papel informando que a ação política é perigosa ao veicular imagens de violências em protestos, construindo discursividades sobre esses atos que ajudam no distanciamento de um sujeito já subjetivado pelo medo (Negri; Hardt, 2014). Percebo, aqui, em consonância com o exposto pelos autores supracitados, que o sujeito representado é como um produto das outras subjetividades, isso é, ele existe porque já foi mediatizado, securitizado e endividado. O que quero destacar com tudo o que foi exposto é que há um afastamento dos sujeitos da política institucional, da política das ruas e da percepção dos atravessamentos da política na vida cotidiana.

Apartar a população disso constitui-se em ponto importante para que a racionalidade neoliberal continue produzindo seus próprios sujeitos, imóveis, com a sensação de que essa imobilidade é fruto de sua escolha. Se enfraquece a dimensão política para que reste unicamente

o mercado enquanto uma referência comum (Dardot; Laval, 2016), e a economia enquanto forma de veridicção para a ação governamental (Andrade, 2018).

É por meio da articulação entre saber-poder, presente nos livros didáticos, como uma estratégia de governo, que olho para os discursos que constroem esse sujeito representado, apartado da dimensão política e das possibilidades de atuação coletiva que visam à transformação.

5 O LIVRO DIDÁTICO NO PNLD 2021: POLÍTICAS PRECEDENTES, RACIONALIDADE NEOLIBERAL E RESISTÊNCIAS

Posto que vivemos sob uma governamentalidade ancorada na racionalidade neoliberal, conforme o capítulo anterior, torna-se importante abordar o livro didático (LD) a partir desse contexto, o que possibilita uma análise situada dos discursos geográfico-políticos que o constituem.

Para tanto, destino este capítulo a entender os caminhos percorridos para que o livro didático, oriundo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021, constitua-se da forma como está. Para isso o concebo não apenas como a materialidade de um só programa, mas sim como produto de uma série de políticas que são, há algum tempo, forjadas e encadeadas na esteira da racionalidade neoliberal. De forma que serão mencionados o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei n.º 13.415/2017, que institui o novo Ensino Médio, e a promulgação da última edição da Base Nacional Comum Curricular (2018), os quais modificam, sobremaneira, o Ensino Médio brasileiro, principalmente das escolas públicas, para entender, com essa análise, a atual configuração do livro didático do Ensino Médio.

As políticas anteriores – ora citadas – ao PNLD 2021 já davam todas as pistas por onde os novos LDs percorreriam, porém o espanto não foi menor quando do Edital n.º 03/2019, que tratava de cinco diferentes objetos⁴³, sendo um deles (Objeto 2) o livro destinado às áreas do conhecimento inscritas na BNCC e na contrarreforma do Ensino Médio, o que significava a ausência do livro destinado à Geografia e às demais disciplinas, revelando um momento distinto dos PNLDs. As pistas das quais aponte neste texto foram fundamentais para a organização do livro e para seus elementos constituintes.

Mudanças sensíveis são provocadas pelas políticas educacionais trazidas pelo PNE, pela contrarreforma e pela BNCC, inclusive, implantada no LD, e colocam em xeque o sentido da Educação Básica. Em que pese, nessa conjuntura, a pergunta: qual a função do Ensino Médio? Para refletir sobre isso, recorro à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) que disciplina que sua finalidade “é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, p. 9). O que ocorre pensar é se a finalidade proclamada é de fato aquela que se efetivará por meio das mudanças no Ensino Médio (EM). Frigotto (2017) indica

⁴³ A fim de que o leitor se situe, esclareço que o novo PNLD (2021), ao contrário dos anteriores que, em seus editais, disponibilizavam um objeto (os livros didáticos por disciplina), disponibiliza cinco objetos (cinco tipos de materiais com objetivos e destinatários diferentes). Tratarei desta explicitação ulteriormente.

um caminho possível de se pensar quando aponta que as mudanças provocadas no Ensino Médio esvaziam-no do seu sentido enquanto Educação Básica, que deveria propiciar o conhecimento entre “as leis da natureza e entender as leis que regem a sociedade”⁴⁴; para Laval (2019), a Educação Básica deveria dar o sentido da formação intelectual e cultural. Renunciando a isso, as políticas que, aqui, são detalhadas mostraram-me um processo diferente por promover uma educação customizada, individualizada e tecnicista, apartando os estudantes de uma formação geral e integral.

5.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB A RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Para entender todas essas mudanças na Educação Básica, particularmente no Ensino Médio, centro esta subseção nas legislações que fundamentam e dão legalidade a uma educação que pode produzir o sujeito neoliberal representado. Relembro que as leis, para a construção de uma sociedade neoliberal, são fundamentais para a prática da sua intervenção no tecido social, tal qual ensinaram os ordoliberalis.

Aqui sigo certa linearidade temporal no sentido de perceber esse encadeamento e como uma legislação vai sustentando a outra. Meu primeiro desafio, ao tecer essa suposta linearidade, é achar o ponto de partida. Talvez, se me aventurasse a isso, já adianto que não o farei, possivelmente, teria de me dirigir à Constituição Federal de 1988 ou à LDB. Contudo faço uma opção ancorada nas recentes mudanças que assolam o EM e que miram o currículo como alvo dessa transformação. Então, antes que eu aprofunde o que representou a contrarreforma do Ensino Médio para uma nova concepção dessa etapa, bem como suas consequências no PNLD, é preciso dar um passo (tímido) para trás neste enredo, no sentido de reconhecer no PNE, por meio da Lei n.º 13.005/2014, um ponto importante para as mudanças no Ensino Médio e no recrudescimento das políticas educacionais de cunho neoliberal⁴⁵.

O PNE foi concebido como “marco fundamental para as políticas públicas brasileiras” (Brasil, 2014a, p. 9), em que, por meio de Metas e Estratégias, estabelece um conjunto de possibilidades para fomentar a educação pública brasileira. Aqui destaco pontos importantes do plano: o financiamento para a educação pública, estabelecendo 10% do Produto Interno Bruto

⁴⁴ Citação referente à fala no vídeo Em defesa do PNLD democrático, com Gaudêncio Frigotto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8fRRFomrqaM> Acesso em: 10 jun. 2021.

⁴⁵ Importa destacar que autores da Geografia (Giroto, 2017; Rocha, 2010), que se propuseram ao estudo sobre o neoliberalismo e educação, identificam já no desenvolvimento dos PCNs, em 1998, esse viés presente na centralização do currículo, à influência do Banco Mundial e em razão do contexto em que foi criado, cuja visão gerencial e neoliberal adentrava no governo brasileiro quando do mandato de FHC.

(PIB) destinado à educação, bem como o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), que é “referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 2014a). Contudo, ao mesmo tempo que estabelece estratégias para maior qualidade e para o financiamento da educação, direciona para a necessidade da renovação do Ensino Médio. Na Meta 3, Estratégia 1, identifica como um problema da educação brasileira as questões pedagógicas e curriculares, que precisam ser flexíveis, interdisciplinares e diversificadas. Termos esses, conforme identificado por Laval (2019), próprios de uma educação aos moldes neoliberais.

Esse mesmo sentido argumentativo – de reformulação curricular – é perseguido na exposição de motivos para a urgência e relevância da Medida Provisória (MP) 746⁴⁶, que origina a Lei do Novo Ensino Médio, de acordo com o ponto 13:

Isso [o baixo índice no IDEB do EM] é reflexo de um **modelo prejudicial** que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas **habilidades e competências**, pois **são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias** que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (Brasil, 2016a, p. 2, grifos próprios).

Ao versar sobre um “modelo prejudicial” e da obrigação dos estudantes em frequentar treze disciplinas que não possuem relação com a vida dele, ataca-se a organização curricular enquanto “o problema da educação”. É nessa lógica de argumentação, da necessidade de uma reformulação curricular identificada já no parecer CNE/CP n.º11 de 2009 (Brasil, 2009a), que se justifica as áreas do conhecimento e objetivos mais gerais a serem alcançados no EM. Ocorre que, quando se reconhece o problema no currículo, identifica-se, em última análise, na perspectiva política, aquilo que se ensina na escola e do porquê de uma instituição de ensino existir. Não que essas últimas questões não sejam ponto importante, mas elas ocorrem em detrimento de problemas mais preocupantes, como a precarização do trabalho docente, a falta de estrutura e de investimentos nas escolas públicas das redes estaduais e municipais (Giroto, 2018).

Posto isso, ainda sobre o excerto, ênfase sobre a necessidade quando se trata de um novo currículo desenvolver competências e habilidades. Conforme exposto no Capítulo 3,

⁴⁶ Medida Provisória n.º 746, de 23 set. de 2016, que propõe mudanças na estrutura do Ensino Médio. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/sumarios-de-proposicoes/mpv746>. Acesso em: 05 maio 2021.

saliento que essa não é a primeira vez que as noções de competências e habilidades emergem em normativas, visto que já apareciam nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica de 2013. Competência e habilidade são vocábulos comumente utilizados e com múltiplos sentidos; nisso, para Laval (2019), reside o fato de eles passarem quase que despercebidos, como se significassem pouca coisa. E o autor pondera o contrário, a sua utilização está vinculada a um esvaziamento da lógica dos conhecimentos. Tira-se de campo os conhecimentos disciplinares para a entrada do desenvolvimento de competências e habilidades mais gerais que apontem para a formação destinada para “a empregabilidade dos assalariados, promover a lógica de mercado na escola [...]” (Laval, 2019, p. 37). À escola neoliberal interessa o desenvolvimento de competências que mirem a eficiência e a flexibilidade.

Alguns destaques sobre a medida provisória ainda carecem de maior atenção. Ela foi publicada em setembro de 2016, somente um mês depois de consumado o golpe parlamentar, e entra em pauta, assim como toda medida provisória, em razão do seu caráter de urgência e/ou relevância. As justificativas que pairavam, em suma, eram sobre o aumento da população juvenil, os baixos índices alcançados em provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a evasão escolar e a atenção aos índices propostos pela OCDE e pelo BM.

Mesmo com as justificativas postas, em consulta pública no sítio do Congresso Federal, a MP 476 teve mais de 94% de rejeição. Contudo ela prosseguiu e deu origem a Lei do Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), que, naquele contexto, foi uma importante marca para a gestão de Michel Temer, função que cabe às políticas educacionais visto devido ao número expressivo de pessoas que elas atingem.

Com esse olhar, avanço na análise da Lei n.º 13.415/17, que versa sobre as importantes mudanças que estão acontecendo⁴⁷ no Ensino Médio e que se dão em uma difícil conjuntura de mudança da política brasileira e em meio à pandemia. No ano de 2017, o governo – de Michel Temer – foi pautado no bojo do programa *Uma Ponte para o Futuro*, que preconizava o fim das vinculações constitucionais com os gastos em educação e um conjunto de ações cujo objetivo era a preservação da economia brasileira e o desenvolvimento. A contrarreforma do EM estava alinhada à contrarreforma da previdência e trabalhista, consolidando um projeto

⁴⁷ Escrever enquanto a história é escrita apresenta seus desafios. Um desses desafios está em compreender e acompanhar o quanto que uma política/um projeto de reforma avançou naquilo que se propunha. Até o ano de 2022, o cenário posto ao Ensino Médio era de implementação da Contrarreforma, momento que os estados a homologavam por meio dos currículos com as propostas de itinerários formativos e implementavam o Novo Ensino Médio. Com a vitória de Lula (2023-2026), as discussões sobre a Contrarreforma tomaram uma nova rota, em que o questionamento foi: revisar ou revogar? O que se percebe, inclusive pela fala do presidente Lula, é o intento de não revogar, mas sim suspender a reforma com o objetivo, nas palavras dele, de aperfeiçoar o Novo Ensino Médio. Fala disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6Q8XthPP7hY>. Acesso em: 20 jul. 2023.

(neoliberal) de país. É nesse contexto, com uma visão de política que se destinava ao equilíbrio econômico, que foi postulada a reformulação do Ensino Médio, que provocou alterações importantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Destaco, a seguir, as principais mudanças provocadas pela Lei do Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415/17) (Brasil, 2017a; Brasil, 2018a):

- Aumento da carga horária de 800 horas para 1.000 horas anuais e, gradualmente, para 1.400h. Nessa última carga horária, ao contabilizar o ano letivo com 200 dias, os estudantes permanecerão na escola por 7 horas; com essa carga horária diária, institui-se o Ensino de Tempo Integral.
- Divisão em dois momentos que podem ocorrer de forma concomitante, quais sejam: a formação geral e os itinerários formativos.
- A formação geral é cursada por todos os estudantes, ela poderá ter carga-horária máxima de 1.800 horas durante todo o Ensino Médio; ela é composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que divide o currículo em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas; as horas destinadas à formação geral diminuem em relação à realidade presente (800 horas/anuais), disso decorre o menor contato dos alunos com as disciplinas como a Geografia.
- A formação geral não é obrigatória nos três anos, apenas, para o ensino de Matemática e Língua Portuguesa.
- Os itinerários formativos são a parte diversificada do currículo, esta é destinada à carga horária restante que será estipulada pela rede de ensino, respeitando a carga horária mínima de 1.200 horas; os itinerários são destinados ao aprofundamento das áreas do conhecimento e poderão, também, ocorrer na formação profissional.
- Os itinerários formativos serão propostos pelas unidades da federação e o DF.
- Apresenta interesse na dimensão *psi*, com frequência, preocupa-se em destacar os aspectos socioemocionais.

Em razão desses destaques, sublinho que os itinerários formativos são oferecidos pelas escolas, conforme a relevância para o contexto local, segundo as possibilidades ofertadas pelas secretarias de educação estaduais e que estejam em conformidade com o quadro docente.

Obedecendo ao disposto pelo sistema de ensino, o estudante tem como possibilidade de escolha os itinerários fornecidos pela escola com os professores que ali atuam. Essa escola-supermercado, como é denominada por Laval (2019), que permite a customização do currículo no cenário brasileiro, colocará mais uma vez os jovens em contato com a educação enquanto capital humano e com a precarização, visto que as possibilidades de itinerários e de projetos de vida estarão limitadas em razão de uma educação anteriormente sucateada. Em razão disso, o que se poderia ver como autonomia e/ou protagonismo do estudante quanto ao seu futuro, em verdade, é mais uma face do seu encontro com a precarização da vida, que o limita nas infinitas possibilidades de ser. Se, em minha leitura, com a emergência da contrarreforma, abdica-se de uma formação realmente integral, com os itinerários, um segundo cerceamento é promovido.

Despejar no jovem a escolha quanto ao seu futuro formativo ao mesmo tempo que dialoga com uma suposta liberdade de escolha, coloca-o em posição de responsabilização frente a essas escolhas. Isso é arrolado, por Dardot e Laval (2016, p. 350), como parte da fabricação do sujeito neoliberal, quando tratam que a responsabilização “[...] não é considerada uma faculdade adquirida de uma vez por todas, mas vista como resultado de uma interiorização de coerções. O indivíduo deve governar-se a partir de dentro por uma racionalização técnica de sua relação consigo mesmo”, no sentido de que é mais uma forma de subjetivar o aluno como empresário de si mesmo, responsável único por seus feitos e fracassos e para jamais identificar a sua condição enquanto efeito coletivo.

A fim de compreender o que é a formação geral do EM é preciso atentar para o processo de conformação da BNCC para o Ensino Médio – que fundamenta a formação geral –, que iniciou em 2015 e findou em 2018. Vale lembrar que a necessidade da existência de uma Base Nacional Comum já estava disposta desde 1996, por meio da LDB. Retoma-se essa necessidade em 2014, no PNE, quando da Meta 3, Estratégia 3, menciona a pactuação “entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, [...], [n]a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio” (Brasil, 2014a, s/p.); e, na Meta 7, Estratégia 1, onde está posto

[...] estabelecer [...] diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014a, s/p.).

Até 2014, a BNCC não fazia parte do debate público sobre educação (Tarlau; Moeller, 2020). Somente, a partir do discurso produzido pelo PNE, uma nova Base curricular seria parte

importante para a melhoria da Educação Básica brasileira.

A BNCC começa a ser estruturada no ano de 2015 e passa por duas versões até a derradeira em 2018. As autoras supracitadas revelaram que a Base foi fruto de um contexto comum à sociedade neoliberal, qual seja: a interferência de interesses privados nas políticas públicas para a formação do sujeito neoliberal. Em nome de uma educação de qualidade, buscou-se, sob grande influência da Fundação Lemann, que por vezes se travestia de *Movimento* pela Base Nacional Comum, a construção de uma Base (Tarlau; Moeller, 2020).

Com a finalidade de entender as mudanças que a BNCC passou entre as versões e a influência gerada pela contrarreforma do EM, discorro alguns pontos sobre essas versões, os quais interessam para reflexões trazidas neste texto.

A primeira, em 2015, anterior à contrarreforma do EM, propõe-se a orientar as redes de ensino. Ainda que organizada por áreas do conhecimento, ela apresenta a divisão por disciplinas. Justificava-se essa organização por áreas do conhecimento para “[...] superar a fragmentação na abordagem do conhecimento escolar pela integração e contextualização desses conhecimentos, **respeitando-se as especificidades dos componentes curriculares** que integram as diferentes áreas” (Brasil, 2015a, s/p, grifo próprio) em consonância com o disposto no PNE quanto aos problemas verificados no EM.-

Na segunda versão, em abril de 2016, ainda antes da consumação do golpe parlamentar e da medida provisória supracitada, manteve-se a divisão dos componentes curriculares e da indicação da Base ser uma orientação para os currículos escolares. Incluem-se nesta versão pontos que se destacam na dimensão neoliberal, saliento aqui, nos temas integradores, a educação financeira que contribuiria à cidadania fornecendo à população meios para tomar decisões “autônomas e conscientes” (Brasil, 2016b, p. 49) e na sua finalidade cujo objetivo é a produção de um sujeito que seja

[...] capaz de questionar, analisar e posicionar-se criticamente no mundo; comunicar-se e intervir em diferentes contextos, usando as várias linguagens [...]; solucionar problemas de forma criativa e inovadora; interagir com o outro e suas diferenças; reconhecer, expressar e **gerir suas emoções; liderar, empreender e aprender continuamente** (Brasil, 2016b, p. 491, grifo próprio).

O domínio socioemocional, o ímpeto de liderança, de ser um empreendedor, de estar sempre em formação para um futuro que nunca chega podem ser percebidos como elementos para o autoconhecimento, para encorajar os jovens a buscarem seus objetivos, mas não há como desvencilhar essa busca de uma formação de um sujeito empresário de si, que tem nesses elementos os fundamentos para educar sujeitos neoliberais.

A última versão da BNCC sofre influência da lei do novo EM, incorporando as competências e habilidades que devem ser ensinadas na formação geral dos estudantes, em detrimento aos objetivos de aprendizagens apresentados nas versões precedentes. Se os documentos anteriores assumiam papel de orientador do currículo, na sua última versão, conforme resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, a Base deve ser “[...] respeitada **obrigatoriamente** ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (Brasil, 2017b, p. 1, grifo próprio). Posto, então, que agora o que preconiza a BNCC do EM, alicerçada no novo EM, não orienta mais os currículos escolares, mas obriga, nas palavras desse documento, as escolas a alterarem seus currículos e, conseqüentemente, seus projetos políticos pedagógicos.

A organização da última versão da Base teve como documento fundante o Parecer CNE/CEB n.º 3, de 2018, sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que alude à necessidade de uma reformulação no EM em nome da efetivação da sua finalidade.

Esse art. 35⁴⁸ [da LDB/96] caracteriza o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, que tem como finalidade primeira tanto a consolidação quanto o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando que seus estudantes tenham reais condições de dar prosseguimento aos seus estudos, porque consolidaram uma “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, em condições de continuarem aprendendo, porque ao aprender, **aprenderam a aprender**, desenvolvendo sua capacidade de aprendizagem, **que os tornam capazes de “se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”**. Essa é uma **condição essencial** para **continuar incluídos** e não serem atropelados pelo choque do futuro neste mundo globalizado e marcado pela crescente complexidade, altamente cambiante, graças ao vertiginoso avanço da ciência e da tecnologia (Brasil, 2018a, p. 8, grifos próprios).

Desse parecer depreendo pontos importantes que conformam o caráter neoliberal da BNCC, quais sejam: 1) a formação escolar é apenas o início de uma formação que se dará diariamente e, para esse aprendizado, o sujeito deve estar preparado; 2) uma formação contínua dá conta de um futuro que nunca chega, as pessoas nunca estão suficientemente qualificadas, necessitando permanente adaptação (Laval, 2019). Ao aprender a aprender, os estudantes tornam-se aptos a seguir, por si, na busca por aperfeiçoamento; no sentido de se adaptar a um

⁴⁸ São finalidades do Ensino Médio:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, s/p).

mundo que, como suscitam Dardot e Laval (2016), na suposta ausência de um domínio global, dada sua complexidade, cabe ao indivíduo o domínio sobre si, em que este assuma, nos termos da BNCC, o protagonismo da sua vida. É relevante destacar que não importa qual seja o enredo da história (dessa vida), quão trágica ou vitoriosa seja, o importante é assumir o protagonismo dela.

A organização atual da Base, como ora descrita, está disposta em áreas do conhecimento. Dentre as quatro áreas, a Geografia está situada nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que têm como objetivo o

[...] aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Brasil, 2018a, p. 7).

Volto-me a esses objetivos, às Ciências Humanas e Sociais para mostrar as competências (Quadro 4) que deverão ser trabalhadas no bojo das disciplinas que a compõe.

Quadro 4 - Competências da Área de Conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

| | |
|----------------------|--|
| Competência 1 | Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. |
| Competência 2 | Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-Nações. |
| Competência 3 | Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. |
| Competência 4 | Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. |
| Competência 5 | Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. |
| Competência 6 | Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. |

Fonte: Brasil, 2018b.

De pronto, essas competências permitem refletir sobre a presença de temáticas genéricas, que eventualmente suscitam conceitos/temas identificáveis de alguma das quatro disciplinas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia). Percebo, também, nos verbos utilizados, uma passividade do estudante, em que analisar se generaliza de tal forma, que essa

ação se possa dar em qualquer sentido; ao analisar a formação dos territórios sul-americanos, por exemplo, na relação de poder, posso analisá-lo na perspectiva do colonizado e colonizador, sem problematizar a exploração, a violência. O que quero dizer com tudo isso é que são utilizados verbos generalistas que possibilitam (institucionalmente) a formação de um sujeito que analisa sem identificar problemas históricos e sua dimensão espacial, que analisa sem olhar para o presente, que analisa sem ver as possibilidades de sua atuação.

Conforme mencionei, as habilidades e competências exercem um caráter mais geral no currículo, em uma articulação profunda com o tipo de sujeito que se quer produzir. Para isso a permanência da organização curricular por disciplinas não se faz necessária. A divisão em áreas do conhecimento e a definição de competências manifestam a vontade neoliberal, em razão da demanda do mercado, de uma escola que ensina em aspectos mais gerais. São competências genéricas que provocam riscos de “desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem” (Laval, 2019, p. 83). Por isso há a possibilidade, por meio da resolução que atualiza as DCNs, da organização curricular das escolas em unidades curriculares que podem ser áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, etc.

Haja vista que a interdisciplinaridade emerge como solução nas reformas curriculares que se apresentam após a década de 1990, carece que se detenha uma compreensão sobre ela. Importa aqui não colocar a interdisciplinaridade como algo raso e superficial, mas que esta é utilizada de forma intencional pelas contrarreformas. Posto isso, encontro em Costa (2018, p. 158) uma leitura possível para o entendimento da interdisciplinaridade voltada ao currículo do Ensino Médio, em que corrobora o seu uso como forma de superação da suposta atualidade deficitária do Ensino Médio. A interdisciplinaridade aparece em documentos sobre a organização curricular como central para que o currículo seja executado de forma a conectar o estudante com uma nova realidade que lhe é imposta (novas fronteiras do conhecimento/a globalização/facilidade no acesso às informações). Para Costa (2018), o intento na formação das grandes áreas do conhecimento (como as Ciências Humanas) estaria na “[...] expectativa seria operacionalizar a integração via interdisciplinaridade, por meio da articulação de conceitos e temas que viabilizem a interação das disciplinas” (Costa, 2018, p. 160), desse modo, superando uma visão compartimentada da realidade. Daí a o surgimento de uma formação geral em contraposição a uma formação específica, conforme estabelecido pela BNCC. O modelo anterior fica caracterizado como disciplinar (fragmentado), enquanto a proposta de reformulação apresenta uma perspectiva integradora.

Nas reformas, a interdisciplinaridade

[...] tende a catalisar os sentidos da reforma (democracia, inovação, consonância com o mundo atual, formação de sujeitos, cidadãos, trabalhadores, autônomos e conscientes para lidar com os desafios contextuais da vida), articulados nessa subjetivação/decisão em que se constitui a reforma, podem ser lidos como possíveis respostas ao que é projetado como exteriorizando o currículo: o mundo, a vida, os contextos a que dado sujeito estaria exposto, a sociedade (Costa, 2018, p. 171).

O problema, por via dos documentos que propõem uma reforma curricular, está na organização curricular, e não nos conhecimentos, assim, rompendo com o que não está funcionando (há, no cenário, algo que deve ser combatido) em razão de se colocar uma organização curricular que garante o aprendizado dos estudantes, e essa mudança seria seu garantidor. Há, em Costa (2018), essa posição de que as mudanças curriculares no Ensino Médio convergem à formação de um sujeito para o mundo globalizado, de forma que o currículo e a interdisciplinaridade servem a essa formação (fabricação) para um mundo que já está dado, e não a ser construído.

Posto isso, há algum tempo aponta-se para a divisão disciplinar como um problema pela falta de interdisciplinaridade e o número de disciplinas em demasia – conforme a exposição de motivos da MP 476. Por exemplo, a diluição das disciplinas em uma área do conhecimento já era defendida em 2009, quando do Parecer CNE/CP n.º 11, em que a estruturação por áreas permite olhares distintos para o mesmo tema ao mesmo tempo, exigindo dos docentes ousadia; e, no parecer CNE/CEB n.º 5/2011, que conduzia para o rompimento com a centralidade das disciplinas nos currículos que deveriam ser substituídas por aspectos mais globalizadores. A partir dessa organização,

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018b, p.15).

Em razão de superar essa divisão radical disciplinar, a BNCC, diferente da primeira versão que indicava objetivos a cada componente curricular, agora, indica as competências e habilidades para cada área do conhecimento. Isso reflete que a preocupação do desenvolvimento das competências e habilidades está no que deve ser produzido (na formação do sujeito) a partir de determinados saberes.

Com a possibilidade de divisão do currículo em áreas do conhecimento e da ausência da obrigatoriedade da Geografia enquanto componente curricular, escolha que cabe às redes e à instituição de ensino em consonância com seu projeto político pedagógico, qual a garantia da permanência da Geografia na formação desses estudantes? Ocorre que se pense, por que ensinar

Geografia? Ou, por que não ensinar? Nesse sentido e em resposta a essa possibilidade mediada pela BNCC, membros da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) e da Associação Nacional de Pesquisa em Geografia (ANPEGE), em 2017, assinam carta sobre *Porque ensinar Geografia no ensino médio* (Anexo A), onde pontuam que essa retirada “compromete qualquer capacidade de leitura do mundo vivido” (s/p.), assim, repercutindo nas formas de ser no/do mundo desses estudantes.

Cabe recordar que a Geografia está presente no currículo do Colégio Pedro II desde o século XIX e que foi institucionalizada na década de 1940, com a Lei Orgânica do Ensino Normal. Essa historicidade não é vazia de sentido, mas repleta de significado amparado na importância da Geografia como componente escolar. E, como pontua a Nota, essa não é a primeira vez que a Geografia é ameaçada, algo similar ocorreu quando da Ditadura Empresarial-Militar que, em um processo de generalização, criou a disciplina de nome Estudos Sociais que abarcava Geografia e História.

Esse conjunto de intenções e de políticas – tratado aqui por meio de seus documentos – enuncia, além de um currículo que se pretende flexível (por meio dos itinerários formativos), um tipo de formação alinhada ao projeto neoliberal de sociedade. Altera-se drasticamente a organização do EM, demandando das instituições de ensino sua reorganização, em razão da obrigatoriedade. Para isso diferentes documentos foram propostos para sua implementação. Se, na BNCC, a relação público-privada fica, de alguma forma, velada, nos documentos para sua implementação, ela se torna cristalina, neles, os sujeitos ocultos (Giroto, 2017) emergem. Quem escreve e elabora o *Guia de Implementação da BNCC* e o *Guia para Gestores Escolares* são: o MEC, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) (entidades que assinam a Base) e o Movimento pela Base Nacional Comum⁴⁹.

Nos documentos produzidos, há a indicação da revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos, denominados, pelo documento, somente de Projeto Pedagógico, pois agora é compreendido como um projeto que segue a dimensão política orientada e que responda à BNCC. Nesse sentido, a escola passa a ter, como qualquer outra empresa, “Missão, Visão e Princípios” (Brasil, 2020, p. 7), de modo que importa, ao conjunto de empresas citadas [nota 37], a “difusão de uma concepção empresarial de educação, pautada no discurso do capital

⁴⁹ É sobre esse último grupo que olhares despertam para as intenções privatistas, que veem, no ensino público, o *locus* de produção do capital humano. O conselho do Movimento pela Base é composto por representantes do Banco Itaú, da Inspirare, da Fundação Getulio Vargas (FGV), da Fundação Lehman, da Fundação Santillana (participante do PNL D), da Fundação SM (Societas Mariae) (participante do PNL D) e do Instituto Unibanco.

humano e na relação simplista entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico” (Giroto, 2016, p. 435).

Com a pandemia, houve o retardo do processo de implementação do novo Ensino Médio, conseqüentemente, da implementação da Base Nacional para o EM, bem como da formação de professores a essa nova realidade. Isso se deve a motivos que parecem ser óbvios, mas que merecem ser mencionados: o ensino remoto com o qual alunos e professores se depararam de maneira inesperada e atropelada, o que afetou sensivelmente todas as dimensões da educação. Ocorre que esse atraso não abalou a implementação do PNLD sob esses novos moldes. Posto isso, os novos livros didáticos (Objetos 1 e 2) se apresentam como um dos primeiros contatos mais concretos dos professores com essa nova organização e com essa nova política curricular. E que sentido este livro terá agora? Na seção que segue, ocupo-me em descrever o percurso que o PNLD traçou e, com mais afinco, exponho aspectos importantes dessa política a partir do PNLEM de 2009 – quando a Geografia começa a compor o programa até sua última versão no ano de 2021.

5.2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO E O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

Os livros didáticos disseminam-se pelo território brasileiro e carregam consigo um tipo de currículo, compreendendo os saberes que são necessários, as informações que são úteis ao processo de ensino-aprendizagem e fazem-se presentes nas escolas enquanto forças de verdade. Meu esforço em explicar o conjunto de políticas que modificam sensivelmente o Ensino Médio se justifica na influência profunda que elas geram nos materiais didáticos. E os elementos destacados de como essas políticas (co)respondem à racionalidade neoliberal, apontam para o papel importante dos livros didáticos (LDs) na construção dos saberes e dos sujeitos.

De forma que o LD, para além de um recurso, torna-se, em sua forma e utilização, uma estratégia para conformar condutas (Oliveira, 2019) no contexto de uma maior imbricação entre o Estado e o mercado, que se revelam na “relação estratégica entre relações de poder e práticas de saber” (Oliveira, 2019, p.16). Conforme detalhado pelo autor:

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 (Oliveira, 2019, p. 69).

O livro, de fato, torna-se mais uma das múltiplas estratégias para o governmentismo e mostra-se de grande efetividade em razão do seu espraiamento em que os livros chegam a quase todas as comunidades escolares. Conforme aborda Oliveira (2019, p. 69), “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” que constituem, nessa perspectiva, estratégias para a conformação de sujeitos próprios à racionalidade neoliberal.

A presença dos LDs em território nacional, no processo de escolarização, data desde o século XIX. A partir disso, o Estado começa a atentar para os conteúdos que apareciam nesses manuais e a direcionar, por meio de ações do governo, esses saberes para o que se concebia como objetivo da educação pública. Por isso importa, mais uma vez, visitar as leis que historicamente legislaram sobre o material didático. E, nesse sentido, baseada na tese de Oliveira (2019), trago um quadro esquemático dessas leis organizadas em três etapas (Quadro 5), conforme o autor organizou textualmente. Essa divisão revela como a legislação incidiu na forma e na função dos materiais didáticos, correspondendo a três lógicas pelas quais são dadas as políticas dos livros (didáticos) no país.

Quadro 5 - Períodos das Políticas Educacionais voltadas aos LDs

| | |
|--|---|
| <p>1937-1969 A espacialização</p> | <p>Legislação: Criação do Instituto Nacional do Livro (1937) – órgão vinculado ao MEC já responsável pela produção e distribuição do LD; Criação da Comissão Nacional do LD (CNLD/1938): legislação de controle na produção e circulação; Decreto-lei para difusão e barateamento dos LDs (1966 – Ditadura Empresarial-Militar); Fim da CNLD e institui-se a COLTED (Comissão do Livro Técnico e Didático) – colaboração instituições públicas e privadas (1966); Criação do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) (1969). Função: Intervenção na circulação e produção de livros em território nacional; Uniformidade dos formatos; Criação de um fundo para aquisição e distribuição dos livros didáticos permitindo maior espacialização; Centralização e nacionalização da política dos LDs.</p> |
| <p>1970-2002 A Popularização</p> | <p>Legislação: Portaria n.º 35/1970: permite a coedição de obras didáticas junto à embaixada estadunidense; Decreto 7091/1983: Política de Assistência Estudantil: o fornecimento de material didático estava amparado na necessidade de fornecer condições às populações mais necessitadas; Decreto 91542/1985: criação do Programa Nacional do Livro Didático vinculado à fundação de assistência estudantil (FAE) destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF); Decreto n.º 9.542/1995: estabelece relação entre a presença do LD e a qualidade do ensino, amplia o PNLD para os anos finais do EF; Resolução FNDE n.º 21/1998: o LD como direito constitucional já que foi colado à educação de qualidade. Função:</p> |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | Ampliação do programa para chegar no conjunto da população e o fato de se tornar uma política permanente marcam sua dimensão biopolítica. |
| 2003-2017 A Ambientação | Legislação: Resolução n.º 14/2003: institucionaliza o processo de avaliação dos LDs (pelas universidades) e o Edital de convocação das obras; Lei 10753/2003: Política Nacional do Livro Didático Resolução do FNDE n.º 60/ 2009: inserção do LD nas diferentes etapas da escolarização - PLND EM como política pública; Criação do SIMAD: sistema de controle do material didático. Função: Regulação dos saberes por meio da avaliação pedagógica e das legislações vigentes; Publicação de editais que atuam na ambientação dos livros didáticos. |

Fonte: Adaptado de Oliveira (2019); Freitag, Motta e Costa (1987).

Em razão do que está sendo problematizado na tese, em que pese a imbricação entre os saberes da Geografia Escolar com a dimensão política, estabeleço a relação entre as etapas definidas no Quadro 5 e a política nacional.

O momento de espacialização dos livros está vinculado a períodos de exceção ao Estado democrático: o período do Estado Novo da era Vargas e o início Ditadura Empresarial-Militar. As intenções centram-se no controle sobre os livros que circulam em território nacional, evidenciado na criação de um instituto para o livro vinculado ao Ministério da Educação e na criação da Comissão Nacional do Livro que examinava e julgava os livros (Freitag; Motta; Costa, 1987). Retomo que, a partir desse decreto (de 1937), Oliveira (2019, p. 84) percebe “um primeiro campo de inserção da lógica neoliberal no interior das políticas de Estado” em razão da facilitação da importação de livros estrangeiros.

A Ditadura Empresarial-Militar (1964-1985) também deixou sua marca nos materiais didáticos. Além da formação da COLTED para baratear e aumentar a difusão dos LDs, a marca da gestão militar foi o alinhamento com a política estadunidense, por meio do acordo estabelecido entre MEC e Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Esse acordo demonstrou a influência deste país em todo o sistema educativo brasileiro (que à época já abdicava da influência francesa⁵⁰), apontando para a justificativa de uma eficiência e do desenvolvimento técnico e econômico, esvaziando a possibilidade de criticidade. Nessa lógica, o livro torna-se objeto descartável e é estabelecido o controle estadunidense sobre o mercado de livros e sobre a educação brasileira (Freitag; Motta; Costa, 1987). Essa relação de dependência, no que tange às obras didáticas, perdurou durante todo regime, conforme o quadro 5.

⁵⁰ Segundo Freitag, Motta e Costa (1987), os livros didáticos anteriores à década de 1930 eram produzidos na França, o que revela a relação de influência cultural francesa exercida sobre a sociedade brasileira. Posterior a isso, em razão da Revolução de 1930, as obras principiaram a ser produzidas no Brasil.

A popularização dos materiais didáticos inicia na década de 1970, com a criação da Fundação Nacional de Desenvolvimento ao Estudante (FNDE) e com o Estado tornando-se parte que adquire os LDs. A criação do Programa Nacional do Livro Didático (1985) marca a presença dos livros didáticos como uma política assistencial, vinculada à qualidade da educação e prevê a expansão das obras para outras etapas da Educação Básica, ora destinadas apenas ao EF. Isso se efetiva em 1995, quando o país passa por uma aproximação cada vez maior ao neoliberalismo, representado pelo governo de FHC que, em sua gestão, amplia a compra de livros até a 8.^a série, promovendo a “ampliação da participação de capital privado na política pública de livros didáticos” (Oliveira, 2019, p. 87). Isso fica evidenciado no aumento importante da venda de livros didáticos na segunda metade da década de 1990 (Gorini; Branco, 2000).

O período chamado de ambientação, politicamente, reserva concomitância com a eleição de Lula (2002) à presidência e a continuidade do projeto de uma centro-esquerda nos 14 anos consecutivos. A produção dos livros é realizada em uma lógica cujas legislações garantem às obras certo padrão mediante a obrigatoriedade e da vedação de elementos e conteúdos com lastro em discursos técnicos e científicos. Isso se dá como uma resposta a uma realidade complexa marcada por um mundo repleto de informações, o que faz do livro uma fonte segura a professores e estudantes. Nesse cenário, o livro é produzido pelas editoras e avaliado por professores do ensino superior e da Educação Básica, em respeito às legislações que conformam os materiais didáticos e a educação (Oliveira, 2019). Nesse sentido, o LD

[...] 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 (Oliveira, 2019, p. 99).

Os saberes presentes no livro didático são ambientados, isso é, ele se torna próprio a um contexto por meio das avaliações pedagógicas e dos editais que regem a produção das obras didáticas. Ainda que essa ambientação se justifique em nome da qualidade dos livros, da padronização e na garantia de acesso à informação, ela também pode incorrer em uma adequação à governamentalidade, implementando efetivamente as leis já existentes. Segundo Oliveira (2019), utiliza-se dos editais, na contemporaneidade, para mediar a relação entre mercado e Estado por delimitar as possibilidades de discursos e visibilidades, as relações de poder, as práticas de saber e as subjetividades. Sobre esse aspecto, Freitag, Motta e Costa (1987), em uma discussão de algumas décadas atrás, mas que reverbera até o presente momento,

destacam que os editais podem limitar a produção do LD e, ao mesmo tempo, qualificá-lo na ausência de erros considerados graves.

A categorização, elaborada por Oliveira (2019), conforme expresso no Quadro 5, aborda o cenário construído até o PNLD de 2018. Ao estar diante do PNLD 2021, percebo um aprofundamento dessa ambientação dos saberes, isso porque cabe ao programa vigente a obrigatoriedade da implementação da BNCC. Há, então, por meio dos livros (principalmente dos Objetos 1 e 2), um condicionamento dos saberes não unicamente pelo edital, mas também pelas leis que modificaram o currículo do EM. Considero que a principal ambientação dos saberes será a concentração das disciplinas por áreas do conhecimento na mesma coleção didática, para uma formação geral básica superficial.

Por meio dos guias dos livros didáticos – produto produzido para cada PNLD – e dos editais do PNLD, desenvolvo um pouco do que foi a trajetória dos livros didáticos de Geografia que culminou no último PNLD. Ainda que o programa tenha sido criado em 1985, foi só em 2009 que ele se destina à produção dos livros relativos à Geografia para o Ensino Médio (EM) enquanto fruto de uma política. Não que antes disso os livros de Geografia não tivessem grande circulação, relembro das obras de autores como Aroldo de Azevedo e Delgado de Carvalho que são reconhecidos como importantes geógrafos e também como importantes autores de LDs.

A Geografia insere-se no Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM) via resolução CD/FNDE n.º 1, de 15 de janeiro de 2007, com chegada nas escolas previstas para o ano de 2009. Anteriormente, desde 2004, ele se destinava somente a Português e à Matemática no âmbito do Ensino Médio. Nessa oportunidade, facultava-se a organização em volume único ou por coleção. Em sua primeira participação do programa, foram 14 títulos destinados à Geografia.

No edital seguinte, o PNLEM foi incorporado ao PNLD/2012. Algumas mudanças pontuais que reverberaram nos livros desse edital cabem destaque: a presença do hino nacional na contracapa (somente nesse edital) e a obrigatoriedade de organização por coleção (de três livros, um para cada ano que deveriam ter um sentido de progressão e de coerência teórico-metodológica). As 14 coleções de Geografia⁵¹, aprovadas nesse edital, atenderam ao critério eliminatório de não realizarem “**doutrinação religiosa e/ou política**, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público” (Brasil, 2009b, p. 20, grifo próprio), evidencia-se, em última análise, a importância do material didático e a preocupação com os discursos (e sentidos) políticos ali produzidos.

⁵¹ As coleções que constituem cada edital do PNLD do EM destinado à Geografia estão elencadas no Apêndice A.

No PNLD de 2015, foram aprovadas 18 coleções de Geografia. O guia apresentou o mesmo escopo no objetivo da avaliação das obras, quais sejam: “atendimento de princípios fundamentais, como a correção conceitual, a coerência teórico-metodológica e a ênfase na contribuição dos conteúdos geográficos para a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa e igualitária” (Brasil, 2014b, p. 8). O novidadeiro é a emergência das novas tecnologias, e por isso foram demandadas pelo edital dois objetos para dois diferentes tipos de obras: *Obra Multimídia*, composta de livros digitais e livros impressos; e *Obra Impressa*, acompanhada de livros impressos e PDF. Dessa vez, as obras deveriam estar atentas à “doutrinação religiosa, política e/ou **ideológica**” (Brasil, 2013, p. 40, grifo próprio), para a não exclusão da obra, aprofundando uma preocupação com o teor político que os livros podem incitar. Destaco que, à época, transitava pela opinião pública pautas como o Escola Sem Partido que tematizavam – como já exposto no início desta produção – as questões ideológicas na prática docente e nos livros didáticos.

Em 2018, o PNLD seguiu os mesmos princípios e a mesma estrutura do edital anterior. O guia dos LDs de Geografia pontuava que, das 14 coleções aprovadas, esperava-se que viabilizasse “[...] o acesso de professores, alunos e famílias a informações, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade, a educação e a cultura” (Brasil, 2017c, p. 9). Nesse sentido, na busca de um possível nexos causal com o contexto que se vive, esperava-se do LD informações científicas em razão da difusão de notícias e informações falsas (*fake news*), de uma onda anticientífica que chegava aos alunos, inclusive, quanto aos assuntos e conteúdos da Geografia. Dessa forma, o LD torna-se, para docentes e discentes, uma fonte confiável de informações.

Até aqui percebo uma constância dos PNLDs na organização dos livros em coleções de três volumes destinados a cada ano do Ensino Médio, separados pelos componentes curriculares, respeitando as fronteiras – isso é, os limites e os encontros – dos diferentes campos disciplinares que se materializavam nos livros. E uma constância nos guias que diziam da importância do LD em sala de aula e de que a coleção escolhida precisava estar de acordo com o projeto político-pedagógico da escola, sendo esse aspecto essencial na escolha que deveria ser feita pelos docentes ou pela equipe diretiva.

Em razão de legislações importantes das quais abordei no início do capítulo, a saber: Reforma do Ensino Médio (2017) e a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (2018), o PNLD destinado ao EM, no ano de 2021, passa por alterações importantes que fazem chegar à escola novas formas de uso e de espacialidade dos conhecimentos. Importa destacar que essa influência é evidente em razão de que, no mesmo ano da contrarreforma do EM, é

promulgado o Decreto n.º 9099/2017 (Brasil, 2017d), que modifica o anterior (Decreto n.º 7084/2010), que legisla sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Algumas mudanças valem o destaque para que se compreenda esse período de mudança: a) amplia-se o programa para escolas sem fins lucrativos; b) a escolha do LD anteriormente realizado pela escola, agora, será “[...] realizada pelo responsável da rede” (Brasil, 2017d, s/p.), depois se aprofunda que a rede opta se a escolha se dará por escola, grupo de escolas ou por rede; c) acrescenta-se à legislação o objetivo do PNLD em apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

A necessidade de o livro reproduzir a contrarreforma do EM e, conseqüentemente, a BNCC em suas páginas ocorre em razão de ser uma das formas de fazer chegar na escola e de consolidar uma política curricular. No cenário pandêmico que atrasou consideravelmente a implementação do EM, as obras didáticas advindas do PNLD 2021 funcionaram como porta de entrada da BNCC nas escolas públicas no ano de 2022, ainda que elas não estivessem estruturadas e organizadas de forma suficiente para isso.

Em face dessas mudanças, conforme Quadro 6, os objetos da atual versão do programa já revelam seu comprometimento com a contrarreforma, principalmente em fundamentar, com recursos didáticos, a formação geral alinhavada à BNCC, como mostram os cinco objetos do PNLD – EM 2021.

Quadro 6 - Objetos vinculados ao PNLD - EM 2021

| Objeto | Obras/Materiais | Detalhamento |
|----------|---|---|
| Objeto 1 | Projetos de Vida (4 livros/aluno); Projetos Integradores (1 livro/aluno). | <ul style="list-style-type: none"> • Livro do estudante • Livro do Professor impresso • Livro do Professor Digital |
| Objeto 2 | Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento (6 livros/aluno/área do conhecimento); Obras Didáticas Específicas; | <ul style="list-style-type: none"> • Livro do estudante • Livro do Professor • Material Digital Professor/Aluno |
| Objeto 3 | Obras de Formação Continuada (1 livro/campo do saber) ex.: em ciências humanas serão 4 volumes por serem 4 professores. | <ul style="list-style-type: none"> • Livros por área do conhecimento e um para a equipe gestora • Vídeo Tutorial |
| Objeto 4 | Recursos Digitais | <ul style="list-style-type: none"> • Videoaulas • Propostas de instrumentos pedagógicos • Itens de avaliação resolvidos e comentados |
| Objeto 5 | Obras Literárias | <ul style="list-style-type: none"> • Livro do Estudante Impresso • Material Digital do Estudante • Manual do Professor Impresso • Material Digital do Professor |

Fonte: Brasil, 2019.

Com o intuito de destrinchar melhor esse quadro, pontuo aspectos que caracterizam as obras que são constituídas pelos saberes (disciplinares) destinadas aos estudantes e professores em forma de livro, a saber: Objetos 1, 2 e 3. Dessa forma, inicio com os livros que compõem o Objeto 1: a) aos Projetos Integradores são destinados um volume para cada uma das áreas do conhecimento. Nesse volume, estão postos, obrigatoriamente, quatro projetos, a saber: STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática); Protagonismo Juvenil; Mídiaeducação; e Mediação de Conflitos, e mais dois projetos livres que devem se adequar à competência geral 752 da BNCC; b) o livro de Projeto de Vida em volume único – sem distinção por área do conhecimento – abrange obrigatoriamente “autoconhecimento: o encontro consigo; expansão e exploração: o encontro com o outro e o mundo; planejamento: o encontro com o futuro e o nós” (Brasil, 2019, p. 3). Para a escrita do Projeto de Vida, o autor não necessitava ter formação em qualquer uma das áreas de conhecimento, as exigências eram possuir currículo lattes atualizado e formação superior.

A importância do Objeto 1 dá-se em dois sentidos. Um deles é que seus livros serão os primeiros a adentrar nas escolas de EM em nome de um novo currículo interdisciplinar, já promovendo o encontro das disciplinas para a escolha desse Objeto; o segundo sentido é a materialização de um projeto muito diferente do que estava sendo aplicado por meio dos editais anteriores. Os livros destacados estão imbuídos da proposta, já apontada no princípio do capítulo, de definição de um projeto de vida a ser perseguido durante a formação no EM, dispensando ao estudante o que se concebe como uma educação básica e não preparatória. O exposto reverbera no próprio edital quando diz que o

PNLD 2021, [...] se propõe a promover o desenvolvimento das competências gerais, competências específicas e habilidades definidas pela BNCC, sempre estimulando a **autonomia, o protagonismo e a responsabilidade** dos estudantes, para que eles sejam **capazes de fazer escolhas e tomar decisões em relação a seus projetos presentes e futuros**, [dessa forma compreende-se os] estudantes como **sujeitos** do seu próprio processo de aprendizagem e **agentes** de transformação dentro e fora da escola (Brasil, 2019, p. 49, grifos próprios).

Para responder a essa nova realidade demandada pelo Estado – e não pela comunidade escolar – na construção de um sujeito protagonista e responsável, e dadas as mudanças pelas quais a equipe docente e diretiva enfrentarão, o programa relacionou, dentre os materiais do

⁵² Das competências gerais para a Educação Básica, a sétima refere-se a “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (Brasil, 2018b, p. 9).

PNLD 2021, as obras de formação (Objeto 3). Elas são destinadas aos professores, que receberão um volume referente à Área do Conhecimento e outro volume destinado à equipe diretiva. As obras poderão ser inscritas individualmente em relação às áreas de conhecimento, e os autores das obras para gestores não necessitam de formação específica.

De maneira inédita, o PNLD preocupa-se com a formação continuada, o que também é mais um fator de forte ambientação dos saberes quando orientam como organizar e como lecionar no contexto do novo EM. Ocorre que se pense, mais uma vez, que com essa obra as escolas não assumam o seu papel político quando da formação continuada, substituindo essa função pelos livros. Percebo que, na prática docente, as obras didáticas atuam duplamente: quanto aos saberes dispostos no *Manual do Professor* (Objeto 2) e quanto às formas de como se adaptar à contrarreforma.

As obras didáticas por área do conhecimento (Objeto 2) são substituídas dos livros por disciplina. Avalio que a grande alteração do corrente PNLD é a aglutinação e o apagamento das fronteiras disciplinares nos livros didáticos. O que está posto, por consequência do novo Ensino Médio, é que as disciplinas de História, Filosofia, Sociologia e Geografia estão em uma mesma coleção e em um mesmo livro, cabendo aos professores da área dividir e/ou integrar aqueles temas. Transformam-se esses limites em fronteiras integradas, construindo, dentro de um mesmo livro, um conhecimento próprio às ciências humanas, mas sem capacitar o professor ou tentando, por meio de único livro formativo e sem conceber a dinâmica de uma escola, as condições para um planejamento solo/coletivo, as condições de vida e de trabalho docente. Aqui provavelmente se necessita do professor ousado que o parecer de 2011 pregava. Ousadia para lidar com o caos.

Nessas obras (ainda do Objeto 2), segundo edital, devem obrigatoriamente estar referidas as habilidades e competências da BNCC desenvolvidas. Nas coleções, cada volume é único e, em nome da complexidade pedagógica, os volumes não são sequenciados, não há indicação em que ano usar o livro, nem indicação à disciplina à qual se refere. Não há a preocupação, conforme presente em editais anteriores, com a adequação teórico-metodológica das obras escritas, muito menos com a sequência de uso dos livros.

As ressalvas são feitas para o componente curricular de Matemática (que constitui uma área do conhecimento), Língua Portuguesa e Língua Inglesa (ensino obrigatório como língua moderna), que ganham volume único específico, e é criada a obra destinada a Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática.

Na permanência do livro didático de Português e Matemática e na presença dessas disciplinas nos três anos do EM, reside um ponto importante na inserção da racionalidade

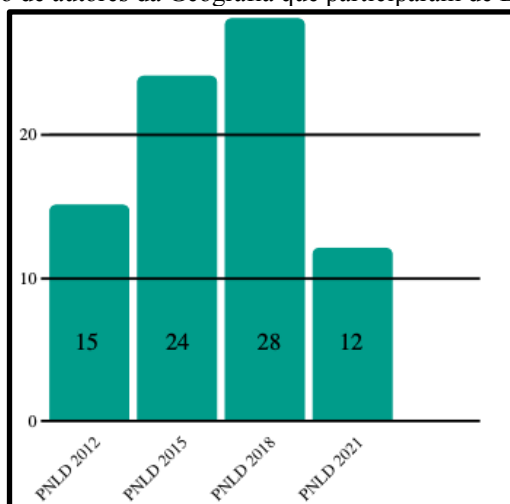
neoliberal na escola, posto que “ler, escrever e contar são competências indispensáveis para a transmissão de mensagens” (Laval, 2019, p. 81) úteis à racionalidade neoliberal. Observo, dessa forma, que há uma limitação quanto à interdisciplinaridade, no sentido de que ela se faz útil a algumas disciplinas.

As mudanças do PNLD não alteram apenas a organização das obras, mas também o número de livros que circularão. O livro enquanto mercadoria também é afetado. Pontuo isso com base na comparação das obras destinadas aos estudantes no programa anterior (PNLD 2018), em relação ao que está vigente. Ainda que a organização por áreas do conhecimento poderia supor uma diminuição na quantidade de livros, em observância ao que ocorreu com as Ciências Humanas (quatro disciplinas condensadas em uma área do conhecimento), o que ocorreu foi o aumento do número de obras por aluno. Esse aumento foi de 27 obras, em 2018, para 32 obras/aluno no PNLD 2021, além daquelas destinadas à formação de professores e equipe diretiva. Isso revela um incremento maior de gasto público com as obras didáticas e um número maior de mercadorias em circulação.

Ainda sobre as obras, em especial às destinadas às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme Apêndice A, realizei uma sistematização das coleções de Geografia aprovadas pelo PNLD desde 2009. Essa organização permitiu-me perceber pontos importantes:

- 1) A maioria dos autores de LDs de Geografia foi aprovada em mais de três editais (estamos no quinto edital do PNLD do EM), revelando uma participação constante desses autores; na Figura 3, observo o número de autores por PNLD que tiveram participação em algum edital anterior; por meio dele, destaco que o último PNLD (2021) foi o de menor participação de autores com publicação anterior.

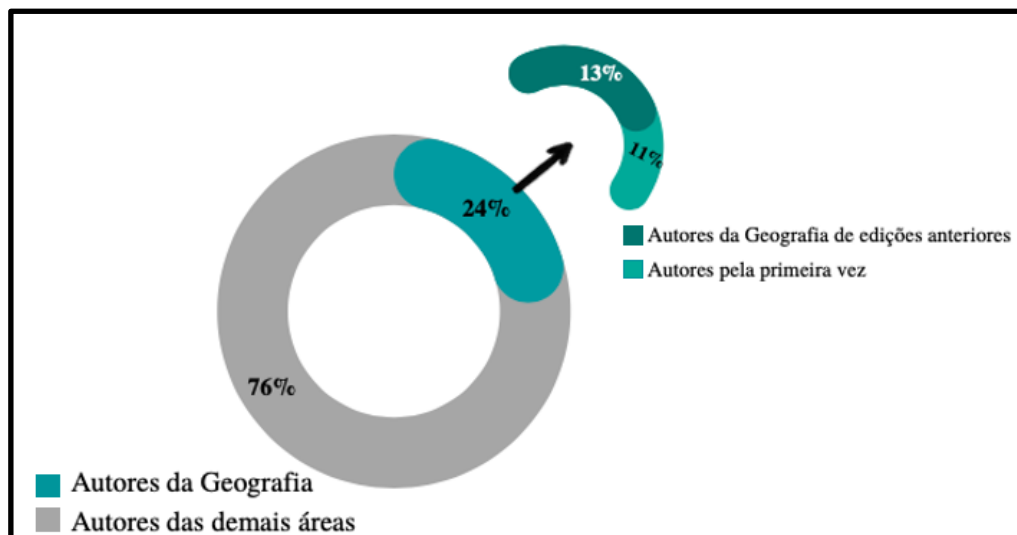
Figura 3 - Gráfico do número de autores da Geografia que participaram de Editais anteriores do PNLD.



Fonte: Brasil, 2014b; 2017c; 2020.

- 2) No edital vigente (PNLD 2021), das 14 coleções, sete possuem autores (da Geografia) que já participavam de obras aceitas em programas anteriores, como mostra a Figura 4.

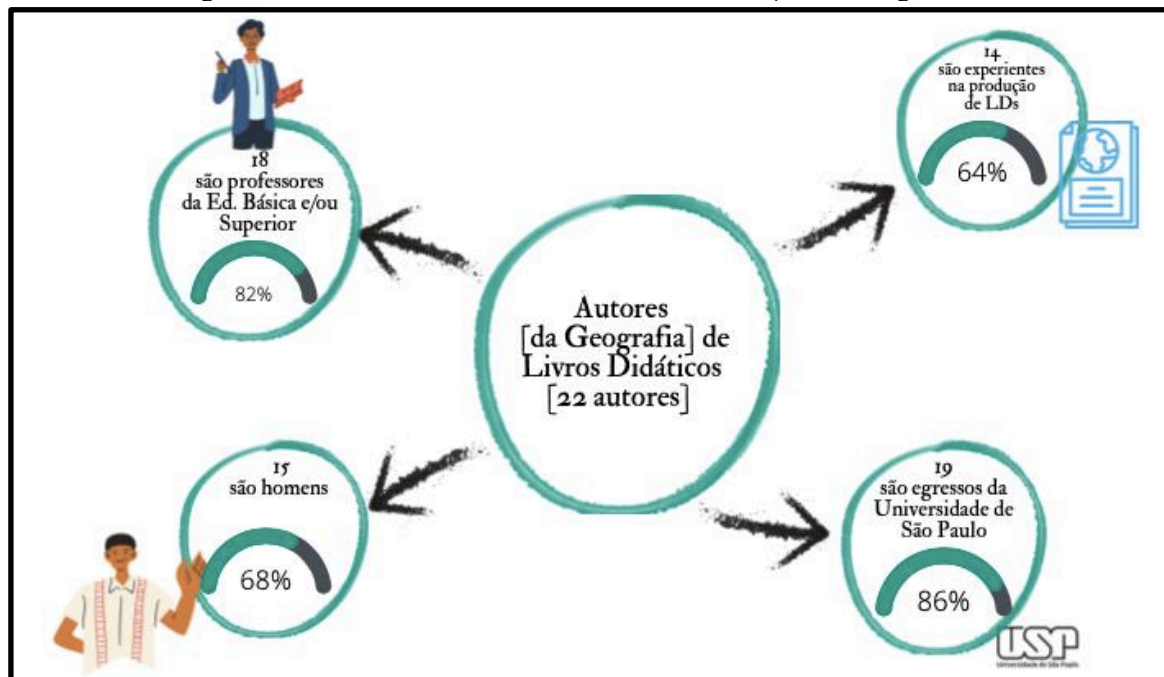
Figura 4 - Gráfico da proporção de autores da Geografia de livros didáticos do PNLD 2021 e proporção de autores do PNLD 2021 autores de editais anteriores.



Fonte: Brasil, 2020.

- 3) Das 14 coleções aprovadas, três não possuem autores com formação em Geografia.
- 4) Das outras 11 coleções, há a autoria de 22 pessoas com formação em Geografia que possuem o seguinte perfil: são homens (15 de 22 autores), são professores da Educação Básica (10/22) e/ou da educação superior (8/22), são egressos da Universidade de São Paulo (19/22) e possuem experiência em escrita ou editoração de livros didáticos (14/22), como ilustra a Figura 5.

Figura 5 - Perfil dos autores do PNLD 2021 com formação em Geografia



Fonte: Brasil, 2021d.

Neste novo PNLD, percebo, por um lado, a saída de autores já tradicionais na produção de material didático – como Igor Moreira, Dadá Martins, Tércio Rigolin, etc. – e, por outro lado, uma maior renovação quanto à autoria que gera o perfil dos autores do PNLD 2021. Sobre a Figura 5, cabem alguns destaques visto que discorro sobre as condições de emergência do discurso, sobre quem está autorizado a “falar”. São pessoas que estão inseridas em um ambiente acadêmico, que possuem algum tipo de vínculo com a Geografia na Educação Básica ou na formação inicial dos professores, que já possuem algum tipo de contato com a produção de material didático. Contudo o que mais me despertou curiosidade foi a espacialidade de onde esses autores produzem conhecimento. Todos (os 22 autores) produzem conhecimento a partir do Sudeste do país (restritos a São Paulo e Minas Gerais), sendo que 19 deles são oriundos da Universidade de São Paulo. Posto isso, “por que” é o questionamento que mais me instiga nesta fase da pesquisa, mas limito-me a refletir a respeito de uma Geografia que é pensada e produzida a partir dessa realidade, e nisso não há qualquer tipo de julgamento (ruim/bom). Da autoria dos livros, para além daqueles que se destinam à Geografia, destaco a presença de autores como Leandro Karnal, que se justifica por ser um acadêmico reconhecido, mas também por ser uma figura pública e sua presença pode estar alinhavada a uma estratégia de divulgação e escolha da coleção, o que, conseqüentemente, gera um aumento nas vendas e lucro da editora.

Com esse perfil construído, retomo meu olhar ao PNLD 2021 no que tange a esses novos

materiais didáticos que portam uma conclamação à inovação. O PNLD 2021, por meio de todos esses objetos, direciona para um

[...] processo de reformulação [que] compreende a ampliação da carga horária mínima, a **flexibilização curricular**, o **foco no estudante** e no seu desenvolvimento integral e a incorporação de **práticas escolares mais dinâmicas e interativas**, que considerem as especificidades e demandas de jovens que já nasceram no século XXI (Brasil, 2019, p. 48).

Dessa forma, os livros didáticos são reformulados na direção da inovação curricular a partir de uma tentativa de interdisciplinaridade, como se essa reformulação colaborasse para a permanência dos jovens na escola, posto que o LD se apresenta de forma mais interessante ao perfil do aluno do século XXI.

Se há uma tentativa de modernizar os livros didáticos, em que pese a interdisciplinaridade, esse mesmo intento não é percebido nos princípios éticos pelos quais as obras devem ser produzidas. Exemplifico. Em comparação ao edital anterior (2018), conquanto permaneça o compromisso de que o livro não tenha expressão de preconceito ou de estereótipos, no PNLD 2021, não há a obrigação com o combate aos preconceitos, à homofobia/transfobia⁵³ – o que, de nenhuma forma, condiz às urgências e às novas pautas que a sociedade vem debatendo. Contudo o que há, ainda, nos princípios é a preocupação – já presente em editais anteriores – com a doutrinação ideológica/política nos livros. No novo edital, a preocupação é manifesta por duas vezes: quando trata que a obra deve “estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público” e adiciona que deve “promover, ao longo da obra, o pluralismo de ideias que impeça qualquer forma de doutrinação” (Brasil, 2019, p. 51). Há um escalonamento, desde o primeiro PNLD do EM, da preocupação com a politização/partidarização/ideologização do LD, no bojo de movimentos já abordados como o Escola Sem Partido. Todavia, sob tal ótica, a que se vale um discurso que manifesta preocupação com partidarização do livro, ou politização, quando não se potencializa, de fato, sem a crença na neutralidade, o pluralismo de ideias?

O edital do PNLD 2021 é atravessado pelo novo Ensino Médio e faz cumprir a BNCC. É dessa forma que os materiais do Objeto 2 se materializam e carregam consigo – via edital – os mesmos discursos que encontrei na contrarreforma e na BNCC. Discursos vinculados à

⁵³ O edital do PNLD 2018 preconiza “promover positivamente a imagem da mulher”, “abordar a temática de gênero”, “combate a homo e transfobia”, o combate à violência em especial contra a mulher, “promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo”, bem como dos povos indígenas (Brasil, 2015b, p. 32).

flexibilização curricular e ao desenvolvimento de competências e habilidades alicerçam-se nos interesses individuais dos jovens, no seu projeto de vida. O sujeito de interesses no qual Foucault (2020) se referiu é produzido aqui.

Ainda que no edital vigente (PNLD 2021) não haja a explicitação de uma organização dos livros didáticos, percebemos que os autores e as editoras dos livros, de forma majoritária, optaram por seguir minimamente a orientação temática da BNCC para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como o item 1.4.1.10 do edital supracitado orienta os LDs a “trabalhar, em profundidade, com as categorias da área de ciências humanas e sociais aplicadas (tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade; cultura e ética; política e trabalho)” (Brasil, 2019, p. 81). Conforme demonstra o Quadro 7, consegui criar entre os títulos das obras e as categorias mobilizadas uma espécie de separação temática das coleções, ainda que, somente pelo título, percebi certa dificuldade em estabelecer essa distinção.

Quadro 7 - Livros didáticos relacionados à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas por coleção.

| Coleção | Livro 1* (Política e Poder) | Livro 2* (Cidadania) | Livro 3* (Território e Fronteiras) | Livro 4* (Natureza) | Livro 5* (Trabalho) | Livro 6* (Cultura) |
|---|--|---|--|---|---|--|
| <i>Contexto e Ação</i> | Desigualdade e Poder | Grandes Transformações | Territórios, paisagens e relações sociais | Sociedade e Natureza | Trabalho e Sociedade | Cultura, Ciência e Tecnologia |
| <i>Conexão Mundo</i> | Convivências e conflitos | Política e cidadania | Fronteiras físicas e culturais | Sociedade e Natureza | Trabalho e Sociedade | Liberdade e vida social |
| <i>Conexões</i> | Estado, poder e democracia | Ética e cidadania | População, territórios e fronteiras | Sociedade e Meio Ambiente | Trabalho e transformação social | Ciência, cultura e sociedade |
| <i>Diálogo</i> | Relações de poder: território, Estado e Nação | Lutas sociais e reflexões sobre a existência | América: povos, territórios e dominação colonial | Dilemas das repúblicas latino-americanas | Trabalho, tecnologia e natureza | Ser humano, cultura e sociedade |
| <i>Identidade em ação</i> | Política e território | Ética, cidadania e direitos humanos | Dinâmicas e fluxos | Transformações da natureza e impactos socioambientais | Trabalho e tecnologia | Indivíduo, sociedade e cultura |
| <i>Moderna Plus</i> | Poder e Política | Globalização, emancipação e cidadania | Conflitos e desigualdades | Natureza em transformação | Trabalho, ciência e tecnologia | Sociedade, política e cultura |
| <i>Ciências Humanas e aplicadas</i> | Relações de poder e conflitos | Os tempos e espaços das cidades | Territórios e fronteiras | Indivíduo, natureza e sociedade | Ética, política e trabalho | Culturas e diferenças |
| <i>Ser Protagonista</i> | Política e relações de poder | Cidadania e ética | Território e fronteira | Conhecimento científico e tecnologias | Economia e trabalho | Sociedade e Cultura |
| <i>Multiversos</i> | Política, conflitos e cidadania | Globalização, tempo e espaço | Populações, territórios e fronteiras | Sociedade, natureza e sustentabilidade | Trabalho, tecnologia e desigualdade | Ética, cultura e direitos |
| <i>Prisma</i> | Política e ética em ação: cidadania e democracia | Espaços em transformação: desigualdades e conflitos | Brasil da diversidade: sociedade e direitos | Sustentabilidade em ação: sociedade e natureza | O mundo do trabalho: indivíduo e sociedade | Mundo em movimento: globalização, conflitos e pandemia |
| <i>Palavras de Ciências Humanas Sociais Aplicadas</i> | Mundo contemporâneo: tensões, conflitos e cooperação | Mundo em rede: democracia, cidadania e direitos | Brasil em formação: entre o rural e o urbano | Estado, população e meio ambiente: discussões necessárias | O mundo em que vivemos: origens, trabalho e a invenção da liberdade | Brasil diverso: povos e paisagens |

| Coleção | Livro 1* (Política e Poder) | Livro 2* (Cidadania) | Livro 3* (Território e Fronteiras) | Livro 4* (Natureza) | Livro 5* (Trabalho) | Livro 6* (Cultura) |
|------------------|--|--|---|---|---|---|
| <i>InterAção</i> | O poder econômico e a construção da autonomia dos povos e países | Sociedade brasileira: conflitos, tensões e a juventude | O Brasil e o mundo na atualidade | A sociedades humanas, seus desafios e percursos | O trabalho e a transformação da vida humana | A formação das sociedades e das civilizações no Brasil e no Mundo |
| <i>Diálogos</i> | Convívio democrático | Construção da cidadania | Mundo em movimento | Consciência ambiental | Importância do trabalho | Compreender o mundo |
| <i>Humanitas</i> | Tempo e espaço | Diversidade, cidadania e direitos humanos | Territórios, territorialidades e fronteiras | Indivíduo, sociedade e natureza | Política e mundo do trabalho | Sociedade, cultura e política |

Obs. 1:* Como já mencionado, não existe uma sequência lógica e didática entre os livros, a numeração foi só a título de organização deste quadro.

Obs. 2: Em negrito estão destacadas as coleções analisadas.

Fonte: Brasil, 2021d.

O processo de escolha dos livros referente ao Objeto 2 ocorreu durante o ano de 2022, quando foram definidos os livros para as grandes áreas, inclusive, das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para possibilitar a compreensão do processo de escolha e delimitar os LDs que aqui são analisados, foram sistematizados (Apêndice C) os livros escolhidos pelas escolas públicas estaduais situadas em Porto Alegre (RS) e que se destinavam ao Ensino Médio, dados de 2023 que foram extraídos do Sistema de Controle Material Didático (Simad).

Além de definir as coleções que foram mais demandadas, consegui, por meio dessa sistematização, visualizar como que as escolas pensaram o uso desses LDs. Imaginava que as escolas pediriam o mesmo quantitativo dos seis volumes, posto que, com a organização do NEM e do PNLD 2021, o mesmo livro poderia ser usado de forma concomitante pelo primeiro e terceiro ano do EM, pois os assuntos não seguem uma sequência. Neste cenário, todos os estudantes deveriam ter acesso a todos os livros. Contudo, das 77 escolas analisadas, apenas dez pediram a mesma quantidade para cada volume. Uma leitura possível, a partir dessa informação, é que neste pedido colocou como possibilidade o uso dos seis volumes de forma concomitante por todos os estudantes dos diferentes anos do EM.

A maioria das escolas analisadas (50) demandou um quantitativo maior dos volumes 1 e 2, diminuindo nos volumes 3 e 4 e menos dos quantitativos 5 e 6. Observo essa queda de pedidos de LDs associada à diminuição de estudantes que frequentam o EM, visto que é recorrente uma queda no número de matrículas à medida que se avança no EM. Dessa forma, parece-me que são pensados o uso dos volumes 1 e 2 no primeiro ano, volumes 3 e 4 no segundo ano e volumes 5 e 6 no terceiro ano do EM, organização essa que explicaria a diminuição nos pedidos dos LDs. Outras escolas (6) não fizeram seus pedidos no ano de 2022, podendo não terem aderido ao PNLD 2021 na área de Ciências Humanas ou apenas não terem feito o pedido naquele momento. Dessas seis escolas, a metade (3) do material foi destinada à Educação Especial. Ainda individuei aquelas escolas (8) que escolheram volumes específicos no seu pedido, dessa forma, não demandando a coleção inteira (os seis volumes).

Com o exposto, defino que o *corpus* analítico da pesquisa foi composto pelos Livros Didáticos pertencentes ao Objeto 2 do PNLD 2021; estes destinados à área do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para fins de recorte desse *corpus* analítico, selecionei, com base nos dados do Simad, as duas primeiras coleções mais demandadas – destacadas no quadro 7. – pelas escolas estaduais da cidade de Porto Alegre, no ano de 2022, são elas a coleção *Multiversos*, da Editora FTD, escolhida por 16, das 77 escolas relacionadas, e a coleção *Diálogos em Ciências Humanas*, da Editora Ática, escolhida por 12 escolas. Conforme o quadro 7, apresentamos a análise dos seis volumes que compõem as duas coleções,

totalizando 12 Livros Didáticos analisados. Ressalto que os livros selecionados foram os Manuais dos Professores, em que os autores abrem diálogo durante o livro com os docentes. A utilização dos manuais justifica-se em razão dessas versões serem disponibilizadas pelas editoras digital e gratuitamente.

6 DOS DISCURSOS GEOGRÁFICO-POLÍTICOS PRODUZIDOS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, apresento os discursos produzidos pelos 12 Livros Didáticos analisados, das duas coleções selecionadas para esta análise, e que corroboram a fabricação do sujeito representado. Sabendo que os discursos possuem condições para seu aparecimento, julgo determinante apontar a autoria desses livros – quem são as pessoas autorizadas para essa escrita –, bem como quais são as editoras que os produzem e o posicionamento delas frente às reformas educacionais.

Da coleção *Diálogos em Ciências Humanas*, os autores da obra são: Cláudio Vicentino – graduado em Ciências Sociais –, Eduardo Campos – formado em Geografia, mestrado em Educação – e José Eustáquio de Sene – licenciado, mestre e doutor em Geografia. A editora responsável pela produção é a Ática, que compõe o mesmo grupo (Somos Educação) da editora Scipione, responsável pelas publicações anteriores dos LDs de Geografia de José Eustáquio de Sene. O grupo Somos Educação (da rede Somos Educação) possui publicações⁵⁴ que abordam as mudanças no Ensino Médio em razão da contrarreforma e da BNCC, com afirmações que designam que essas alterações irão tornar o currículo mais atraente e aderente aos anseios dos alunos. Ainda, cita que a proposta do Novo Ensino Médio é fruto de décadas de planos e de debates entre diversos setores da sociedade, sem mencionar a MP que deu origem à contrarreforma e sem aprofundar esse histórico.

A segunda coleção analisada foi a *Multiversos* cujos autores são Alfredo Boulos Junior – doutor em Educação, mestre em História –, Edilson Adão Cândido da Silva – licenciado e mestre em Geografia – e Laercio Furquim Junior – licenciado, bacharel e mestre em Geografia. Atento para a presença de dois autores com formação em Geografia e a ausência daqueles formados em Sociologia e Filosofia. A coleção *Multiversos* está vinculada à editora FTD⁵⁵, que é vinculada à Associação Brasileira de Educação e Cultura (ABEC), que, por sua vez, pertence à Província Marista Brasil Centro-Sul. A editora articula, para abordar a necessidade da contrarreforma, falas que justificam as mudanças no EM em razão do número de disciplinas, de uma dita superficialidade no Ensino Médio e de ser direcionado/focalizado ao acesso ao

⁵⁴ Disponível em: <https://blogsomoseducacao.com.br/bncc-e-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 15 out. 2023.

⁵⁵ Perspectiva igual, na coleção *Prisma*, da editora FTD, apresenta a mesma linha de justificativa das contrarreformas, como expresso no excerto: “O Ensino Médio brasileiro vinha sendo organizado em 13 disciplinas obrigatórias e com uma abordagem de conteúdos muitas vezes desconectados entre si, mostrando-se pouco atraentes e sem responder às necessidades e às expectativas dos jovens no contexto histórico atual” (Rama *et al.*, 2020, p. 165).

Ensino Superior⁵⁶.

Em suma, essas autorias apontam para publicações com centralidade na História e na Geografia, evidenciando a presença de professores de Geografia nas produções e a ausência de filósofos. Ainda, os autores são homens, todos possuem alguma pós-graduação (mestres ou doutores) em instituições localizadas no Sudeste brasileiro, informações essas que corroboram os dados levantados de todas as coleções examinadas no capítulo anterior.

Quanto ao posicionamento sobre a contrarreforma e a BNCC, as editoras reproduzem, institucionalmente, um discurso pelo qual colocam a necessidade das mudanças e que estas provocariam algo positivo na Educação Básica brasileira. Na produção desse discurso, podemos pontuar que elas se colocam como promotoras da formação dos docentes, no sentido de os prepararem para lecionar no Novo Ensino Médio. A FTD, por exemplo, realizou um ciclo de webinários⁵⁷ para o qual foram convidadas pessoas que construíram ou/e que respaldavam as mudanças no currículo. Por sua vez, o grupo Somos Educação, também, promoveu esses ambientes durante o processo anterior à implementação do NEM, na perspectiva de explicar o que estava sendo proposto e a necessidade da contrarreforma⁵⁸.

Atenta ao que foi exposto, inicio com a leitura de cada página com foco a cada imagem, não deixando nada escapar (quadros, avisos, dicas). Começo com o texto final, faço isso por ele estabelecer uma conversa com o professor, por meio do Manual ou Material do Professor. Essa seção apresenta-se como *auxílio e suporte*, expondo a tônica da função do LD para o docente, na sua interação com o NEM e abordando a *inovação*, quando se refere ao processo de ensino e aprendizagem que essas mudanças curriculares poderiam promover.

A partir do discurso empreendido nas páginas finais direcionadas aos professores, percebo a necessidade de caracterizar como as coleções concebem as alterações pelas quais o currículo do Ensino Médio e os LDs passaram. Destaco, dessa forma, que ambas as coleções destrincham as legislações aos professores no sentido de apontar as mudanças e de justificá-las, demonstrando a necessidade de ocorrerem, bem como de esse novo livro ser organizado por áreas do conhecimento. As obras expressam a explicação, a necessidade e a aplicação das novas políticas educacionais, e ainda assumem discursos que justificam as mudanças curriculares em razão da interdisciplinaridade e da importância do protagonismo juvenil; e, para justificá-las,

⁵⁶ Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/noticias/os-caminhos-para-implementacao-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

⁵⁷ Exemplo do que foi explicitado é possível conferir no link: <https://www.youtube.com/watch?v=rw5Cyys0wqQ>. Acesso em: 10 jun. 2023.

⁵⁸ Exemplo do que foi explicitado é possível conferir no link: <https://www.youtube.com/watch?v=Eksx6X5eMPg>. Acesso em: 10 jun. 2023.

acionam autores com importante lastro acadêmico na área da educação, ao exemplo de Edgar Morin, Hilton Japiassu, Guacira Miranda, Ivani Fazenda e José Carlos Libâneo.

Um dos pontos centrais do diálogo com os professores é a valorização e a necessidade da interdisciplinaridade, no sentido de que “[...] tornam-se necessários a redução do peso da dimensão conceitual do conhecimento e o aumento da dimensão procedimental, assim como também da atitudinal, o que contempla toda uma gama de abordagens socioemocionais” (Vicentino *et al.*, 2020a, p. 162). É com esta visão que as editoras fazem a defesa das alterações curriculares, justificando que

O desenvolvimento de competências e habilidades não se dá num vácuo de conhecimentos disciplinares. Estes são primordiais. O que muda é sua articulação de forma interdisciplinar, o que exige prescindir do excessivo conteudismo que caracterizava o Ensino Médio (e provocava desinteresse em muitos jovens) e considerar que muitos desses conhecimentos os estudantes já trazem dos Anos Finais do Ensino Fundamental e de suas experiências de vida (Vicentino *et al.*, 2020a, p. 162).

Ainda que exista o cuidado na valorização de cada disciplina, é nesta que se deposita o problema do atual EM, que se constitui no excessivo conteudismo e pelo desinteresse em muitos jovens. Aqui, o LD cumpre com sua função, expressa no PNL, de ser uma ferramenta para a auxiliar na implementação das mudanças curriculares, produzindo discursos que a justificam para os docentes.

Julgo ser importante a menção à existência dos conhecimentos disciplinares para essa interdisciplinaridade que se almeja. As coleções abordam a importância de as disciplinas existirem/estarem na escola (discrimina as quatro – Geografia, História, Filosofia e Sociologia), visto que não há interdisciplinaridade sem elas. Quer dizer, a mudança no LD não diminuiria a importância das disciplinas, o que ela, supostamente, faz é mudar a centralidade das disciplinas para trabalhar a interdisciplinaridade. Essa importância ainda reverbera na coleção *Diálogos*, que chama atenção para o fato de a área do conhecimento e as disciplinas que compõem as Ciências Humanas e Sociais não serem obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, e pondera que a ausência dessas disciplinas, em verdade, significaria uma contradição à proposta interdisciplinar do EM, conforme produzido pelo excerto:

Nos termos das leis e normas vigentes, não há impeditivo para que os conteúdos previstos pela Base Nacional Comum Curricular para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deixem de ser formalmente inseridos na grade curricular de algum ano. Entretanto, essa escolha exige atenção e planejamento, pois, caso contrário, pode contradizer a prerrogativa estruturante do Novo Ensino Médio, que é a integração entre as áreas do conhecimento e a interdisciplinaridade (Vicentino *et al.*, 2020a, p. 164).

A interdisciplinaridade repercute no uso flexível do Livro Didático que, inclusive, em nome deste dinamismo, pode rerepresentar um mesmo conteúdo em diferentes volumes, posto que eles estariam situados em contextos diversos – podemos pensar nas diferentes perspectivas disciplinares. O livro *Diálogos* aponta que “essa flexibilidade se materializa na oferta de seis volumes, que não são interdependentes nem sequenciais, o que possibilita aos professores da área a personalização de um planejamento de uso que melhor atenda ao projeto pedagógico de cada escola” (Vicentino *et al.*, 2020a, p.171) e que “na prática, os seis volumes desta coleção, que não são sequenciais e, portanto, não apresentam hierarquia, de acordo com a complexidade conceitual, podem ser trabalhados de modo bastante flexível, a exemplo do apresentado a seguir” (Vicentino *et al.*, 2020a, p. 164).

Figura 6 - Propostas de organização dos Livros Didáticos – coleção Diálogos

| Exemplo/ Ano | 1ª | 2ª | 3ª |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|
| A | 2 volumes | 2 volumes | 2 volumes |
| B | 3 volumes | 2 volumes | 1 volume |
| C | 4 volumes | 1 volume | 1 volume |

Fonte: Vicentino *et al.*, 2020a.

Na proposta da coleção estão colocadas três possibilidades de distribuição dos LDs de acordo com o ano cursado. Uso que poderá variar em razão da presença/ausência das Ciências Humanas em cada uma dessas etapas e da carga-horária (número de períodos) que a área ou as disciplinas possuem. Entretanto parece-me que, nessa organização sugerida, há de se ter um elemento central, que é a organização coletiva entre os professores da área sobre os livros a serem utilizados, posto que, em uma escola organizada por disciplinas, serão quatro professores que poderão partilhar o uso desses seis LDs.

Outro ponto de destaque dos discursos produzidos no Manual do Professor é aquele que trata do protagonismo e da autonomia jovem, no qual liberdade e responsabilidade dão a tônica ao discurso. O tornar-se protagonista aqui é um papel duplo, que depende fundamentalmente do trabalho docente que “[...] nunca foi tão importante quanto agora e não há estudantes protagonistas sem professores protagonistas” (Vicentino *et al.*, 2020a, p.162). O protagonismo dos estudantes coloca-se como central da permanência deles no Ensino Médio, nisso estaria

uma forma de se pensar o ensino articulado ao projeto de vida dos jovens – o que tornaria a escola mais interessante para eles. No desenvolvimento desse protagonismo juvenil, “[...] o Novo Ensino Médio propiciará ao estudante a liberdade e a responsabilidade de realizar escolhas que guiarão sua trajetória escolar, permitindo o exercício do protagonismo juvenil” (Boulos Júnior *et al.*, 2020d, p. 170). Percebo que, nessa afirmação, reside a perspectiva neoliberal da autorresponsabilização que é confundida – propositalmente – com o protagonismo. E ainda cabem reflexões – que oportunamente serão aprofundadas – como: será que é o estímulo ao protagonismo e à vinculação ao projeto de vida dos estudantes o elemento ausente para a permanência e a diminuição da evasão escolar?

Desses excertos, emerge a imbricação do novo livro didático com a nova proposta de ensino, fazendo do LD a materialidade de um currículo para essa nova realidade, por produzir discursos já autorizados pelas políticas educacionais precedentes.

Para realizar a análise discursiva produzida pelos LDs, faço um retorno à metodologia, na qual pontuo que, para Foucault, como bem nos recorda Fischer (1996), o discurso está no já dito, no que está e no nível da sua existência – por isso se faz importante a condição de existência de um ou/e de outro discurso, “deixando-o aparecer na complexidade que lhe é particular” (Fischer, 1996, p.102). Posso encontrar presenças e presenças-ausentes, a depender do meu olhar para o livro. Nesse sentido, com o proposto por Foucault, a tarefa torna-se desafiadora, pois, fugindo de um simplismo, a realidade apresenta-se de maneira complexa nos discursos (Fischer, 1996). Desse modo, os discursos não só nomeiam ou dão significado, mas eles também constituem uma rede conceitual, no caso em tela, a dimensão geográfico-política.

Assim, há de se ter um olhar atento às formas de aparição e repetição dos enunciados, bem como às relações estabelecidas. Por que aqueles discursos estão ali e não outros? “É perguntar: por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (Fischer, 1996, p. 107). No LD, especificamente, discursos são sancionados por quem os escreve, mas também por quem produz sua condição de existência (as políticas educacionais precedentes, o PNLD e o edital) e quem os autoriza. Nessa análise discursiva, a centralidade do olhar é para os seus enunciados, para esses acontecimentos (Foucault, 2008) que constroem discursos. Este foi o momento de interrogar o livro didático sobre quem exerce o poder? Como nos organizamos frente à democracia representativa? O que a Geografia tem de relação com a política? A cada página essas eram as perguntas que norteavam minha leitura dos textos direcionados aos discentes e docentes e o meu olhar para cada imagem que surgia para a fabricação do sujeito representado.

Ao praticar esse olhar para os livros, faço uma pequena advertência sobre a minha

análise. Ainda que o *corpus* analítico da pesquisa seja composto por duas coleções, elaboradas por editoras e autores distintos, o intento não está na comparação entre as duas, ainda que isso possa ocorrer, mas é primordialmente suscitar os discursos que ambas produzem, no sentido de pensar o que os livros pautados pelo edital do PNLD 2021 podem promover à conformação do sujeito representado.

Nesse processo, quando da leitura do LD, eu possuía uma expectativa de profunda ausência dessas temáticas nos livros, mas o inesperado foi que o termo política/político aparece abundantemente nos títulos dos livros/capítulos/subcapítulos, nos textos e nas imagens. Isso salienta que há uma disputa, nestes tempos, sobre o conceito, sua importância e ação, o que demanda um olhar atento e menos ingênuo/romantizado para sua abordagem.

Para estruturar a emergência dos discursos geográfico-políticos, eles foram dispostos em três subcapítulos distintos, em que textualidades e imagens pronunciam-se para conformar os discursos dos LDs analisados, de tal forma que assim os organizamos nos diferentes blocos: a) o Poder Político; b) a Representação Política; e c) o saber Geográfico Político, a fim de estruturar da melhor forma a análise discursiva dessas obras.

6.1 PODER POLÍTICO: QUEM EXERCE O PODER?

O interesse neste subcapítulo é fazer emergir os enunciados sobre quem exerce o poder⁵⁹ e quais temáticas estão vinculadas a esse exercício e como essa prática incide na vida concreta das pessoas. Então, em minha leitura, atentei para como o poder é produzido pelos livros, e se esses livros, ao abordar o poder político, estariam referindo-se ao Poder – com p maiúsculo representando o Estado – ou se encontrariam as múltiplas formas do exercício de distintos poderes – com p minúsculo. Nesse caminho, procurei encontros do poder político com a busca pelo bem comum, com a estrutura institucional, com a função do Estado na vida cotidiana dos cidadãos e frente à globalização – e o surgimento e intensificação dos organismos internacionais –, com o papel da Administração Pública, com os limites de ação da sociedade (o quanto podemos fazer), com a cidadania (o que podemos ser/o que queremos que sejamos) e com os direitos políticos.

Dessa forma, cabe o questionamento: o poder político é exercido por quem? Inicialmente, situo que os LDs constroem uma compreensão dupla do poder: como coisa

⁵⁹ Ao longo dos textos presentes nos livros didáticos analisados, o termo poder foi constantemente utilizado com o “p” minúsculo, os momentos de uso com maiúsculo foram para se referir ao Poder Judiciário, Executivo ou Legislativo.

possuída, “Nações que detêm e as que não detêm poder” ou “os militares tomaram o poder político e nele permaneceram por 21 anos” (Boulos Júnior *et al.*, 2020f, p. 67), em que na construção do sentido da posse do Poder está colocada a dimensão estatal; contudo, também, como “exercício do poder”, que se dá nas relações, estas marcadas pela assimetria (Castro, 2008; Foucault, 2014a), aqui, majoritariamente, adicionam-se os atores não estatais. Assim, essas duas compreensões entrecruzam-se ao longo das obras.

Castro (2008) considera a existência de três formas elementares de poder⁶⁰: o despótico – associado ao poder de coerção pela força, pelo qual um se submete à vontade do outro; o da autoridade – é uma forma legítima de exercício, posto que se fundamenta na concessão do outro, há um consentimento social; e o poder político que lança mão tanto do poder de coerção (de dominação) quanto do poder da autoridade para se alcançar o bem comum, por meio de uma vontade dirigente.

Essa é a instância que tem a capacidade de abrir e de construir um verdadeiro espaço público, um lugar de deliberação mais ou menos grande e transparente; ele se exerce sem a justificação de uma superioridade essencial, mas pelo consentimento coletivo mínimo (sem o qual ele entende a se dissolver) e visa a um certo bem comum e não ao único bem privado daquele que o exerce (Castro, 2008, p. 104).

O sentido apresentado pela autora supracitada coaduna com o que os livros produzem como poder político, utilizando desta nomenclatura, pois ele aparece associado desde os imperadores da Antiguidade, passando pelos governos dos Estados territoriais modernos, chegando até a prática política dos cidadãos e ao poder político das transnacionais (alicerçadas pelo seu poder econômico) em influenciar, contemporaneamente, os governos.

Na perspectiva do poder como algo que se dá na relação, o que percebo ser construído, ao longo das páginas, é a imbricação entre poder econômico e poder político. Nesse contexto abordado, o poder político está vinculado às classes sociais, discriminadas por uma ordem econômica. Diz-se, então, segundo o LD (Vicentino *et al.*, 2020d), que a assimetria na participação política está imbricada ao poder econômico de uma classe, de forma que o LD pontua que há “desigualdade de poder político porque geralmente também são as camadas mais altas aquelas que detêm maior capacidade de atuação nas instituições políticas” (Vicentino *et al.*, 2020d, p. 26). As coleções constroem o entendimento da estreita relação entre poder econômico e o poder político institucional, e as assimetrias que aparecem dessa vinculação. O

⁶⁰ Cabe aqui colocar o alerta da autora: “Justamente por ser um modelo ideal, seria artificial fechar o conceito em cada umas destas três formas, que não são puras, ou seja, a realidade é mais complexa e possui nuances, e estas distinções servem sobretudo para situar e destacar o essencial do poder político [...]” (Castro, 2008, p. 104).

excerto a seguir aponta para o motivo dessa imbricação.⁶¹

Ter o controle do Estado é ter poder. Logo, quando um grupo de pessoas ou um segmento da sociedade se instala no Estado, ele dá as diretrizes e dita a condução da sociedade por meio das várias funções que lhe são atribuídas.

Igualmente, o Estado tem conotação de poder econômico por ser responsável pela construção das principais infraestruturas de um país. O mesmo vale para o perfil ideológico, uma vez que, por meio do Estado, um governo toma decisões seguindo certa diretriz ideológica (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p.57).

Ter controle do Estado, isto é, ocupar a institucionalidade, é ponto estratégico para todos que constituem a sociedade. O que está posto, então, é a disputa pela ocupação dessa função estratégica, visto que se atribui muito poder – ideológico/administrativo/econômico – e que pode beneficiar com exclusividade o grupo que ocupa esta posição. E, como explicitado pelo LD, esse controle é comumente ocupado pelas classes mais ricas que dispõem de poder econômico e político. Esse entendimento coaduna com a perspectiva de Hardt e Negri (2014), que colocam o poder das finanças como ponto importante para a participação dos sujeitos na vida política institucional a pensar nos custos de uma campanha eleitoral, por exemplo.

A questão econômica, portanto, é colocada como um elemento importante do distanciamento real das camadas mais populares das sociedades (menor renda) com a política institucional, com a possibilidade de governar. Essa construção encontra lastro nos dados⁶² do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) sobre o patrimônio dos candidatos nas eleições de 2022, em que os eleitos possuíam patrimônio médio quatro vezes maior do que aqueles derrotados. Ainda que o discurso esteja coadunado com a realidade, um procedimento interno ao discurso, ao não refletir sobre essa lógica de forma profunda promove uma contribuição nesse distanciamento do estudante com o poder político.

Esse distanciamento também é produzido quando se concebe o poder como um lugar onde se está (vinculado a uma posição que se ocupa), e não como uma prática. Estar no poder prescinde que pensemos que lugar é esse que precisa ser ocupado e quem o ocupa, e mais, se há forma de exercer poder para além deste lugar. Há nos LDs um entendimento sobre diferentes formas de se exercitar o poder. Como se percebe no excerto que segue.

⁶¹ Os excertos retirados dos LDs analisados estão apresentados dentro de caixas de texto a fim de dar destaque a essas textualidades.

⁶² Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/eleicao-em-numeros/noticia/2022/10/06/eleitos-em-2022-tem-patrimonio-medio-quatro-vezes-maior-que-candidatos-derrotados.ghtml>. Acesso em: 10 out. 2023.

Estar no poder implica ter acesso à maior parte dos recursos humanos e técnicos com que a sociedade conta (diferentes profissionais, estrutura de segurança pública, educacional, religiosa e de comunicação) e a possibilidade de influenciar – incentivando, desestimulando e até proibindo – o que as pessoas falam, leem e escrevem” (Vicentino *et al.*, 2020b, p. 48-49, grifo próprio).

E que

[...] se é certo que geralmente as elites dominam quase todos os setores da vida social, também é verdade que a história está repleta de momentos em que os grupos que **não estão no poder** mudam essa ordem, estabelecendo **estratégias de resistência e negociação** e provocando alterações no sistema de dominação política e/ou de exploração econômica (Vicentino *et al.*, 2020a, p.135, grifo próprio).

Logo, há aqueles que estão e os que não estão no poder. Estar no poder é ter acesso, é influenciar, o que implica, conforme os excertos, em ter poder econômico, em ter decisões unilaterais a partir de um lugar. A parcela da sociedade com condições econômicas e sociais, pelos discursos produzidos, será aquela com maior poder político. E esse lugar do poder não é só uma espacialidade figurada, mas é sobretudo concreta. Existe o perto e o longe do poder, como já alertou M. Santos (2013, p.117): “Estar na periferia significa dispor de menos meios efetivos para atingir as fontes e os agentes do poder, dos quais se está mal ou insuficientemente informado”.

Embora exista esse distanciamento, o excerto acima do LD faz emergir a compreensão de que os grupos que oferecem resistência, que não estão no poder (ou melhor, que não estão exercendo o poder institucional governamental), possuem poder para mudar a ordem ora estabelecida por meio de duas ações: resistência e negociação, não aparecendo, no horizonte de possibilidades, a ação política institucional.

O poder político também é construído, historicamente, como limitado à parcela da população, fato que o LD remonta indo para a Antiguidade⁶³. Essa distinção aparece igualmente com fundamento econômico, posto que é traçada sua relação com o trabalho, ou seja, quem tinha tempo para a prática política, para a vida pública, era aquele que não possuía responsabilidade com a vida privada, com o trabalho.

⁶³ Em razão de os livros tentarem produzir a interdisciplinaridade entre as Ciências Humanas, há conteúdos que agora emergem nos livros, e que não são próprios da Geografia.

Em oposição à *oikos* – esfera privada – temos a *pólis*, isto é, a “cidade”, que corresponde a tudo o que hoje entendemos por “esfera pública”. Se a esfera privada é regida pela necessidade, a esfera pública, a política, tal como os gregos antigos a praticaram, era regida pela liberdade: apenas os cidadãos livres participavam da política (Vicentino *et al.*, 2020d, p. 22).

Assim, aqueles que tinham tempo para a vida pública eram os que não careciam de se preocupar com o *oikos* (a economia da vida privada, as formas de provento). Dessa forma, o movimento de exclusão da vida pública, por um recorte econômico, é parte da própria conformação de como compreendemos a política em sua esfera das decisões públicas.

Inclusive, o próprio andar da história é engrenado pelos livros didáticos (Boulos Júnior *et al.*, 2020e; Vicentino *et al.*, 2020b), mediante forças institucionais, mormente a partir da Modernidade, em que termos como Parlamento, príncipe e monarquia, vinculados às imagens representativas dessas figuras, começam a emergir para tratar de contextos que transformaram profundamente a sociedade da época, tal qual a Revolução Industrial (Boulos Júnior *et al.*, 2020d, Boulos Júnior *et al.*, 2020e), como exemplificam as Figuras 7 e 8.

Figura 7 - O Magnífico



Fonte: Boulos Júnior *et al.*, 2020e, p. 26.

Figura 8 - Rei Sol



Fonte: Vicentino *et al.*, 2020b, p. 90.

A virada discursiva (que também é imagética) dá-se com a Revolução Francesa. Imagens que até então eram vinculadas ao retrato de homens (reis e príncipes), que ostentavam um poder autocentrado, O Magnífico ou o Rei Sol, conforme as Figuras 7 e 8, agora, são de uma coletividade, compostas por homens e mulheres (Boulos Júnior *et al.*, 2020e) que exibem outras formas para mostrar o seu poder, como trazidas pelas Figuras 9 e 10.

Figura 9 - Marcha das mulheres a Versalhes



Fonte: Boulos Júnior *et al.*, 2020e, p. 63.

Figura 10 - Liberdade guiando o povo, de Eugene Delacroix



Fonte: Vicentino *et al.*, 2020b, p. 94.

É na organização para findar com o antigo regime francês que emergem discursivamente, as lutas coletivas em que as relações de poder se manifestam, conforme as Figuras 9 e 10 (Boulos Júnior *et al.*, 2020e, p. 46). Em ambas as imagens, há presença da coletividade (em uma, somente mulheres, na outra, predominantemente, homens) que protagoniza uma mobilização (uma marcha/uma conquista) e que possui consigo instrumentos que funcionam como armas. Importa mencionar que, ainda que se apresente um momento da história, está aqui colocada a relação da ação (organização) popular pela luta pelo bem comum, em um espaço de risco/de violência (em razão do ambiente retratado pelas imagens). Ainda que a imagem componha, nessa formação discursiva da ação política popular como algo violento, ela não diminui a sua importância dentro de um movimento, no caso em tela, a Revolução Francesa, conforme o excerto

“[...] Uma das maiores manifestações da Revolução Francesa foi feita por mulheres. No dia 5 de outubro de 1789, diante da falta de pão, milhares de mulheres armadas decidiram ir ao palácio de Versalhes trazer o rei para Paris e garantir com isso o abastecimento da cidade” (Boulos Júnior *et al.*, 2020e, p. 63).

Logo, um exemplo de que, ainda que essas mulheres tenham usado da força, elas tiveram êxito em suas pautas, mesmo sem benefícios quanto à participação política, como a Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão.

Ao longo dos LDs analisados, a participação popular nas pautas políticas está associada às demandas sociais – voltadas ao bem comum – na garantia e na ampliação de direitos. Essa participação é marcada, de forma importante, no movimento operário que carrega consigo, de

forma imagética, um grande contingente de manifestantes, demonstrando suas estratégias para se inserir em uma disputa política. Uma dessas manifestações no LD dá-se por meio do movimento operário inglês, que reivindica o direito de participação na política institucional, além de direitos trabalhistas.

Em 1838, os operários ingleses elaboraram uma petição ao Parlamento, a *Carta do Povo*, que reivindicava o sufrágio universal, o voto secreto, o fim do critério censitário (renda mínima pessoal) para votar e ser votado, a remuneração dos eleitos e a realização de eleições anuais (Vicentino *et al.*, 2020d, p. 62).

A citação coloca que, enquanto estratégia, o movimento operário, historicamente, via como importante a participação na política institucional, em que as lutas da classe e a estratégia das ruas não os impediam da vida na política institucional e do direito a uma participação ativa dessa política. Ao trazer para a realidade brasileira, o movimento operário também é retratado de forma associada aos espaços de uma política feita nas ruas – a manifestação como estratégia –, contudo os ganhos da classe trabalhadora não são associados à sua organização política em sindicatos ou aos movimentos de rua (greves), mas sim à atuação política institucional, neste caso, à atuação do governo de Getúlio Vargas, como evidencia o excerto a seguir.

A partir de 1930, sob o governo de Getúlio Vargas, a relação entre os movimentos trabalhistas e o governo passou a sofrer profundas transformações, com a promulgação de diversas leis trabalhistas. Embora essa legislação significasse de fato ganhos para a classe trabalhadora no Brasil, é preciso não perder de vista que elas faziam parte de um projeto populista, que visava legitimar a autoridade de Getúlio após o golpe do Estado Novo (1937) (Vicentino *et al.*, 2020d, p. 66).

Nesse contexto, o livro didático coloca em pauta os sindicatos, questionando os estudantes para que avaliem, a partir da atuação de sindicatos próximos a eles, quais foram suas atuações, quais as conquistas que elas geraram e se são válidas. Dar luz a esses movimentos no período recente, pode-se tornar o momento de os jovens conhecerem formas de organização política⁶⁴. Mesmo com o reconhecimento da organização coletiva – em sindicatos – frente às demandas trabalhistas, esse LD ressalta que a figura principal do movimento operário, no período da redemocratização, foi Luís Inácio Lula da Silva, que se tornou presidente da

⁶⁴ Há de se ter em mente que utilizar os sindicatos como exemplo para mostrar a mobilização coletiva como estratégia para uma mudança se adapta a um ponto de vista da história recente, em razão da diminuição sensível que essas organizações sofreram nos últimos tempos, a exemplo do que eram os maiores sindicatos do Brasil (metalúrgicos e bancários), que diminuiram seu contingente de trabalhadores.

república (2003-2006; 2007-2010; 2023-atual), que anteriormente fora deputado federal constituinte (1987-1991) por São Paulo. Dessa forma, situa-se esses espaços como formadores de figuras públicas para atuar no campo político institucional, demonstrando uma possível estratégia do movimento para se ter maior poder político, como evidenciado na Figura 11.

Figura 11 - Greve Geral de 1917



Fonte: Vicentino *et al.*, 2020d, p. 66.

Ainda que se produza, principalmente por meio das imagens, conforme a vinculada anteriormente, um discurso de existência de um poder popular pelas manifestações representadas, o poder de decisão ou de definição política está voltado ao papel do Estado e de um governo. Tal papel muito nos importa para compreender o poder político, no sentido que ele nos oferece a forma como o poder institucionalizado é pensado – o que modifica a forma de atuação com/contra ele. Assim, há uma preocupação, no livro analisado, em esclarecer o que é Estado e o que é governo, no sentido de diferenciá-los, como exemplificado a seguir.

É importante observar a diferença entre Estado e governo. Estado é a estrutura de poder e representa um povo que habita um território, já o governo é o grupo de pessoas que está temporariamente administrando o Estado. Quando acaba o mandato de um presidente, por exemplo, o governo desse político chega ao fim, mas o Estado continua existindo e é ocupado pelo novo presidente eleito, ou seja, a estrutura do Estado permanece, porém as pessoas que ocupam o poder mudam (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 54).

Isso revela que o Estado possui vínculo com o poder e que representa a população de um determinado território, constrói-se aqui um sentido de que nós (população) somos o Estado, e este possui uma estrutura de poder, contudo esse poder só é (ou pode ser) gerido por um grupo de pessoas. Percebo que esta definição incide sobre a distância na possibilidade de atuação,

visto que, conquanto sejamos essa totalidade (a nação de um Estado), ainda somos muitos, e somente poucos (um grupo/um político) é que podem governar, quer dizer, atuar de forma decisiva no destino deste Estado. O que cabe dessa definição para a população é o sufrágio.

Outro sentido que impera, nesse excerto, e que importa para a compreensão da prática do poder é o fim de um governo, mas a continuidade do Estado. O viés empregado foi ressaltar que, apesar dos diferentes governos que venham a administrar, o Estado brasileiro continuará existindo. Da mesma forma, ele faz emergir a compreensão de que os governos acabam no seu último dia de vigência, quando cita que as pessoas que ocupam o poder mudam. Pontua aqui que se deixa escapar a política enquanto um processo/uma construção, de que os governos herdam e deixam heranças para seus sucessores, com isso pretendo expor que o fato de um governo acabar não se reflete, necessariamente, em uma mudança significativa (ainda que seja a vontade política do grupo que ocupa o poder institucional). O fim de um governo e a possível mudança das pessoas que ocupam o poder impedem, de certo modo, a identificação de que o poder institucional é, muitas vezes, ocupado pelos mesmos grupos (ainda que de partidos políticos distintos – o que poderia configurar um pensamento ideológico diferente), ou seja, pessoas que pertencem aos mesmos grupos econômicos (ex.: empresários, pecuaristas). Ainda que os rostos sejam distintos, dificilmente, há uma alteração no grupo que, mais do que administra, fornece a linha política para um Estado.

Desta feita, coloca-se como importante a compreensão da função deste Estado no sentido de entender as possibilidades e os limites da sua atuação (por meio de um governo). No contexto sobre segregação urbana e o direito à moradia digna, os autores dos livros analisados expõem esta definição para a função do Estado:

É função do poder público desenvolver políticas para que esse direito [moradia digna] seja implementado, cabe ao Estado promover ações voltadas à superação das desigualdades sociais que agravam a questão da moradia, da opressão e da violação dos direitos humanos por meio de políticas públicas sólidas (Boulos Júnior *et al.*, 2020e, p. 93).

Entendimento também construído quando aborda o combate às desigualdades sociais e a luta por justiça social, quando se pontua que:

[...] o Estado em suas três esferas teria de garantir uma educação pública de qualidade para toda a população. Trata-se de um direito de todo cidadão. Uma educação pública de qualidade e gratuita seria a melhor forma de igualar minimamente as oportunidades entre as classes sociais, que hoje são muito desiguais (Vicentino *et al.*, 2020e, p. 20).

No excerto está colocado que a ação estatal é aquela que visa ao bem comum, que diminui as desigualdades, que garante os direitos básicos de seus cidadãos. Logo, está colocada que a busca por uma sociedade mais justa passa impreterivelmente por esses espaços onde se dá o poder institucional, seja na formulação de leis (no sentido da garantia de direitos – ao exemplo da educação) no campo legislativo, seja na sua implementação por meio de políticas públicas, mobilizada pelo Poder Executivo.

Apesar desses pressupostos, os LDs analisados referem como diferentes tipos de governos (nas linhas políticas e formas de administrar o Estado) incidem sobre as distintas formas de conceber quais são as prioridades ou a função de um Estado. Isso emerge por meio das diferentes modalidades de Estado, pelas quais são construídas as possibilidades de existência nas formas do Estado ser gerido, no sentido de como que ele vai atuar em relação à população. Esses LDs citam os Estados socialistas (exemplificado pela extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS), o Estado liberal, o Estado de bem-estar social e o Estado neoliberal. Contudo dão ênfase explicativa apenas aos três últimos, como pode ser evidenciado a seguir.

O **Estado liberal** emergiu em vários Estados nacionais do século XIX, **limitando o exercício do poder das autoridades públicas** em relação aos cidadãos por meio das Constituições e de leis. Era a institucionalização dos poderes estatais e de suas limitações, cabendo ao Estado ater-se aos assuntos públicos sem intervir nos assuntos privados, exceto os que o mercado não tem capacidade de resolver por si mesmo.

O **Estado de bem-estar social** (*Welfare State*) ganhou força com as ideias do economista inglês John Maynard Keynes (1883-1946), e a expressão “bem-estar social” entrou em uso a partir dos anos 1940. O Estado deveria atuar para que houvesse **maior distribuição de benefícios sociais**, garantindo empregos e promovendo o consumo ao conjunto da população. O intervencionismo por parte de países capitalistas, com diversidade de atuações, colocou o **Estado como promotor do desenvolvimento econômico-social** e como garantidor da cidadania social, por meio de saúde, educação e melhores condições de trabalho e de vida.

O **Estado neoliberal** ganhou impulso no final dos anos 1970, contrário ao Estado intervencionista. Os países que seguiram, principalmente, as orientações neoliberais implementaram políticas de venda de empresas estatais a empresários ou grupos privados, como também a redução dos gastos públicos com saúde, educação, previdência social e outras políticas sociais montadas pelo Estado de bem-estar social (Vicentino *et al.*, 2020b, p. 99, grifo próprio).

Nessas diferentes formas de organizar o Estado estão imbricados o uso do poder e a sua finalidade (para que(m) o Estado serve?). A distinção entre as três formas apresentadas pela coleção *Diálogos* se dá justamente na relação Estado-cidadãos, logo, o Estado como ente que

gere a sociedade. Há o sentido de uma passividade da sociedade por esta relação ser mediada pelas leis (criadas no âmbito do poder institucional – Legislativo) ou pela economia (incentivo ao consumo ou na diminuição dos gastos).

Na escolha dos exemplos de Estados a serem detalhados, a ausência de especificação dos Estados socialistas coloca em tela algo relevante, a não explicitação de experiências contrárias ao âmbito do capitalismo liberal. Abordar os Estados socialistas seria uma possibilidade de trazer experiências pouco difundidas e que apresentam uma relação distinta da sociedade com a cidadania, em comparação com as que foram elencadas. Fica um hiato histórico, inclusive, pois, na escolha de exemplificar essa forma de Estado por meio de um país que não existe mais (URSS), projeta-se um modelo que não deu certo, ainda que existam experiências de Estados socialistas na atualidade.

Um exemplo atual é apresentado somente no fim do LD de Boulos Júnior *et al.* (2020a), contudo presente no apêndice destinado ao professor, material em que o estudante não possui acesso. No segmento Orientação Didática, do *Manual do Professor*, a fim de trabalhar as questões de soberania, traz-se o exemplo dos curdos – uma nação sem território que objetiva a criação de um Estado socialista, como se pontua no trecho:

Na Turquia, o Partido dos Trabalhadores do Curdistão (PKK), formado em 1978, utilizou táticas e ações armadas na tentativa de conquistar a independência e formar um Estado curdo socialista” (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 239).

Trata-se de uma tentativa, de uma perspectiva de criar um outro tipo de Estado, posto que esse LD não aborda uma realidade concreta.

Desvinculado das possibilidades capitalistas liberais de gerir um Estado, aparece, ao longo dessa coleção, o conceito de Estado terrorista. Esse termo está associado às ditaduras militares na América Latina, ou, como nomeia o livro, “experiências autoritárias”, conforme exhibe o parágrafo deste LD.

É importante informar que o golpe de 1976 teve apoio de boa parte da sociedade civil, da grande imprensa e do alto clero. No campo da política, o governo de Videla instalou um **Estado Terrorista** que perseguiu e prendeu opositores (estudantes, trabalhadores, militares legalistas, políticos e religiosos pacifistas etc.) e depois os eliminou em centros especializados em tortura e/ou campos clandestinos de extermínio (Boulos Júnior *et al.*, 2020f, p. 63).

No exemplo do qual o termo emerge, trata-se da realidade argentina durante a década

de 1970, bem como da realidade chilena de Pinochet, e revela os métodos utilizados pelo Estado para que sua política fosse obedecida, em que a relação Estado-cidadão era dada pelo medo, pelo uso deliberado da violência com aqueles que pensavam diferente e que ansiavam por outra organização. É oportuno pontuar que esses governos não democráticos também foram munidos de uma perspectiva neoliberal, adotando os pressupostos designados a um Estado Neoliberal (como vimos anteriormente nesta tese, na perspectiva econômica, mas também na fabricação de um sujeito). Logo, temos um Estado terrorista que se utiliza da violência para impor a lógica neoliberal, contudo, no discurso produzido pelo LD, essa relação não é colocada, pois há um entendimento de que o Estado neoliberal/liberal/bem-estar social são possibilidades que surgem no contexto da democracia, portanto, não estariam atreladas às ditaduras militares da América Latina.

O poder inscrito nos discursos, até aqui demonstrados, constrói uma predominância na prática do poder exercida pelo Estado, ao menos aquela que ocorre de forma efetiva. É a partir dos conteúdos que dão conta do contexto da globalização que esse eixo sofre alguma alteração, ainda que os Estados-Nacionais continuem aparecendo. O LD analisado coloca a globalização como ente possível de uma ação (como sujeito da oração). O exemplo a seguir desvela essa leitura:

A globalização interfere nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais tomadas por governos de todo o mundo (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 13).

Essa interferência é marcada pela ação dos agentes da globalização, quais sejam: as empresas transnacionais e os organismos internacionais, que são novos atores que incidem de forma fundamental nesta nova etapa do capitalismo. Com isso, constrói-se o entendimento de que a referida mudança da centralidade do poder não está somente vinculada aos Estados, mas agora às empresas transnacionais e os organismos internacionais. Esse entendimento é produzido por excertos que dão conta do poder que as transnacionais operam nestes tempos, como trazido a seguir:

As transnacionais continuam se expandindo pelo mundo, e algumas cresceram tanto que possuem faturamento maior do que o PIB da maioria dos países, o que lhes assegura muito poder econômico e político. O poder econômico permite controlar e manipular mercados visando ao aumento de seus lucros; já o poder político possibilita influenciar governos em benefício de seus interesses (Vicentino *et al.*, 2020b, p. 131).

O poder político das empresas transnacionais está diretamente associado ao capital que

possuem (ao poder econômico). Contudo, nestes tempos, o poder político não fica restrito à influência, esta consegue dar-se de forma mais direta. Como exemplo cito as empresas de tecnologia (redes sociais, por exemplo) – que são agentes importantes deste cenário por terem acesso às informações pessoais de seus usuários. Os livros analisados exemplificam isso com o uso das informações para campanhas eleitorais. Quando da proposta de uma atividade sobre a sociedade em rede, os autores do LD colocam no enunciado:

Em 2018, os jornais *The New York Times* e *The Guardian* revelaram que a empresa britânica Cambridge Analytica obteve dados de 50 milhões de perfis do Facebook para usá-los a favor da campanha eleitoral de Donald Trump para a Presidência dos Estados Unidos (Vicentino *et al.*, 2020e, p. 103).

Posto isso, compreendemos que o LD constrói o poder político das empresas transnacionais com potencial influência nos governos, mas também nos processos decisórios da política institucional.

Quando da vinculação do poder político ao uso da internet e das redes sociais, ele fica limitado ao poder exercido pelas empresas transnacionais que controlam essas redes, e não aos usuários que podem utilizá-la como ferramenta para a organização de um movimento social. Isso fica explícito na opção dos autores (Vicentino *et al.*, 2020e), quando da abordagem final ao tema Sociedade em Rede, ao tratar, com os alunos, o uso das redes para sua inserção no mercado de trabalho e o seu projeto de vida, e não como ferramenta para a prática do poder político, como o tema foi associado às empresas transnacionais.

Ainda que não vincule o uso das redes sociais a movimentos de mobilização da sociedade civil, as coleções analisadas abordam que o aumento do poder das empresas transnacionais na economia e na política mundial, sustentado não só pela globalização, mas também pelo capitalismo de preceitos neoliberais, coloca o sistema na mira de movimentos sociais que são críticos ao capitalismo financeiro e às desigualdades. Como forma de exercerem sua cidadania e demonstrarem resistência à expansão capitalismo de cunho neoliberal, surgem grupos como o *Occupy Wall Stree*, conforme ilustra a Figura 12, que têm como estratégia a mobilização de rua.

Figura 12 - Manifestação do Occupy Wall Street



Fonte: Vicentino *et al.*, 2020b, p. 125.

A Figura 12 retrata uma ação do *Occupy Wal Street*, em que há um ambiente esvaziado (o que pode representar uma ação de pouco interesse da sociedade) e marcado por um público adulto/idoso, parecendo ser essa uma prática ou uma problemática que não acessa os jovens. Esse é o espaço que o LD encontra para pautar, com os discentes, os movimentos de rua e a real mudança que essas ações promovem na vida de uma população. Isso é mobilizado pelo bloco Conversa, em que são colocados os seguintes questionamentos para a avaliação dos estudantes:

1. Vocês avaliam que as manifestações de rua têm poder de transformação social? Deem exemplo de uma situação em que a população foi às ruas e obteve sucesso em suas reivindicações, e de outra em que não obteve. Pode ser algo pontual, que tenha ocorrido no bairro onde vocês vivem, ou de repercussão nacional ou mesmo internacional.
2. Por que será que algumas manifestações têm sucesso e outras não?
3. Vocês consideram legítimas as manifestações contra o elevado lucro concentrado nas mãos de poucas pessoas, decorrente do sistema capitalista, especialmente do setor financeiro, e a desigualdade social? Por quê? (Vicentino *et al.*, 2020b, p. 125).

As perguntas levam o estudante a refletir sobre o ato de se manifestar e o quão efetivas são essas ações. No exemplo abordado pelo LD analisado, há uma demanda pouco pontual no sentido da solução do problema, ou seja, acabar com o sistema capitalista ou lhe dar um caminho menos predatório (se o fosse possível) é tarefa árdua, que uma manifestação isolada jamais alcançaria. Nas respostas esperadas pelos autores dos LDs está o reconhecimento da

importância das manifestações na transformação da realidade (expressão da cidadania e dos valores democráticos), e

Espera-se que os estudantes comentem o movimento Diretas Já que contribuiu para a reabertura democrática no Brasil” (Vicentino et al., 2020b, p. 237).

Embora esse assunto/conteúdo tenha sido abordado no LD, pensar no sucesso de uma manifestação pode estar relacionado à proporção que ela tomou (contingente de participantes) ou à publicização que consegue dar ao que é pleiteado/denunciado. Os autores apontam que o sucesso está atrelado à convergência com diferentes grupos sociais (quando é demanda comum a esses grupos) e que os resultados surgem nas:

ações conjuntas de governantes e de outros setores da sociedade, como o empresarial (Vicentino *et al.*, 2020b, p. 237).

Entendo, dessa forma, que a manifestação por si só não propicia resultado, portanto, há de se agir em outras esferas e setores. É preciso, então, dimensionar os interesses dos outros setores com aquilo que é demandado pelas manifestações, e se a manifestação (às ruas) não é um (último) recurso das populações (mais fragilizadas) para serem ouvidas/atendidas.

Em suma, o que o LD produz como possibilidade de ação da sociedade são as manifestações de rua/as mobilizações – ainda que não sejam, sozinhas, o suficiente para alcançar seus objetivos. O que as coleções vão construindo é a associação da mobilização nas ruas (produzida principalmente por meio das imagens) ao discurso da cidadania e da conquista de direitos, mormente em relação às pautas identitárias, como ilustrado nas Figuras 13 e 14.

Figura 13 - Manifestação de mulheres



Fonte: Vicentino *et al.*, 2020a, p. 20.

Figura 14 - Manifestação do coletivo Vidas Negras Importam



Fonte: Vicentino *et al.*, 2020a, p. 50.

Esses grupos, de forma reiterada, são retratados em ambientes de manifestações, em uma coletividade que reivindica e escancara a busca pela cidadania plena, por meio do direito à vida, do direito reprodutivo, do direito à moradia digna. Dessa forma, as ruas apresentam-se como possibilidade e estratégia para se colocar condições para o pleno exercício da cidadania, no sentido de novas conquistas (novos direitos, a exemplo dos direitos reprodutivos das mulheres), e da consolidação de direitos considerados fundamentais (a exemplo do direito à vida, marcada pela frase “Vidas negras importam!”). Essa mesma população que demanda por uma cidadania real/plena é aquela que, historicamente, foi alijada dos seus direitos políticos, esperando, mediante mudanças no quadro da “grande política”, uma mudança concreta na sua vida, de maior participação política, como segue.

Enquanto as elites dos novos países se ocupavam da grande política, a maioria, formada de pessoas pobres, mantinha a esperança de que os tempos que se abriram com a independência lhes trouxessem melhores condições de vida, acesso à terra e participação política. Os povos indígenas e de origem africana e seus descendentes integram essa maioria, que continua lutando por melhores condições de vida, direitos sociais e cidadania plena (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 125).

Nesse trecho, tal LD associa, entre outros elementos, a participação política como condição necessária para a cidadania. E isso fica mais evidente quando se elenca, como demanda política dos afro-brasileiros, a representatividade política. O LD aponta que:

um dos obstáculos a uma maior representatividade é que a campanha eleitoral para o cargo de vereador, deputado e senador tem custo alto e crescente, o que tolhe a participação de candidatos negros moradores de periferias ou de comunidades (Boulos Júnior *et al.*, 2020f, p. 33).

Dada a importância dessa como a principal demanda política desse grupo, coloca também a presença desses corpos na “grande política” como ponto estratégico para se construir as condições para o exercício de uma cidadania plena.

Se historicamente a mudança na “grande política” era uma esperança na mudança para a ampliação de direitos, e isso estava atrelado a uma cidadania; contemporaneamente, em razão da lógica produzida pelo neoliberalismo, temos esse entendimento atravessado pela dimensão do direito estrito ao consumo, em que a cidadania é balizada por essa relação. Vicentino *et al.* (2020c) ressalta que:

Graças a uma ampliação do individualismo, do hedonismo e de um afrouxar das normas tradicionais, as identidades são construídas nesses fluxos permanentes do mercado, alimentados pela comunicação e pelo consumo, que cultuam a individualidade e seu estilo de vida, sempre no âmbito de uma vida privada e potencialmente feliz. Essa realidade inverte a ordem entre o cidadão e o consumidor. O consumo deixa de ser um direito e passa a ser um dever e um desejo. A cidadania tende a ser resumida à dimensão do consumo, ou seja, consumir é o único direito que a maioria quer desfrutar, preferencialmente de forma ilimitada, para se destacar socialmente e reproduzir um único ideal de comportamento e felicidade (Vicentino *et al.*, 2020c, p. 72).

Ainda que deixe clara a relação imbricada entre cidadania-direito-consumo e dê a essa relação um aspecto negativo por inverter a ordem entre o cidadão e o consumidor, posto que, no entendimento dos autores desse trecho, primeiro, somos cidadãos e, depois, consumidores; os autores não abrem diálogo com a leitura de uma cidadania mutilada, como construída por M. Santos (2013) – e já apresentada nesta tese –, que o situa no contexto da globalização e do Neoliberalismo, em que o direito garantido é o de ser consumidor, ou, nas palavras desse autor, de sermos o consumidor mais-que-perfeito. Assim, “o poder do consumo é contagiante, e sua capacidade de alienação é tão forte que a sua exclusão atribui às pessoas a condição de alienados. Daí a sua força e o seu papel perversamente motor na sociedade atual” (Santos, 2013, p. 110). Reduzir nossa existência a mero consumidor afasta a cidadania das outras formas de atuação e demandas, diminuindo a possibilidade de conquistas conjuntas. E o livro constrói o rompimento dessa relação (cidadania-consumo) não por meio da mudança da nossa percepção do que é ser cidadão, mas aponta para o rompimento dessa lógica pelo consumo compartilhado, da prática dos jovens com o consumo consciente, praticando a economia de compartilhamento

(Vicentino *et al.*, 2020c).

Um das formas de diminuição do poder político de uma sociedade é transformar o sentido da sua cidadania, esvaziando o cidadão e produzindo, no lugar, um sujeito que se coloca como consumidor em uma sociedade – pautado pela ação e responsabilização individual. Percebemos que essa lógica coaduna com o remendo de cidadania à qual estamos sujeitos, faz do voto também um ato de consumo – e não de cidadania – posto que “a satisfação imediata toma o lugar da busca incessante dos valores” (Santos, 2013, p. 202).

O exercício do poder político está marcado desde a ação estatal até a ação de movimentos populares e de empresas. Entretanto o que os LDs analisados reafirmam é a dimensão da influência econômica no impacto dessa atuação política, quanto maior o poder econômico, maior a influência política. Ao conjecturar a disposição dos jovens em pensar na política institucional, essa percepção pode gerar um afastamento, ainda que esses LDs não produzam um discurso apartado da realidade. O que quero mostrar é que sim, a realidade – o sistema capitalista em sua perspectiva neoliberal – coloca aqueles com maior poder econômico mais perto de poder político. Todavia conhecer a realidade não é o suficiente para a construção de um jovem que tenha vontade de uma atuação política. Há de se pensar em outras possibilidades de atuar nessa política, tal como as manifestações ou o que Hardt e Negri (2014) referem como movimentos de revolta que criam e reivindicam novas formas para um poder próprio de ação democrática.

Esse poder próprio, essa alternativa é que não é demonstrada nesses LDs. O voto e o direito à vida política aparecem recorrentemente como pauta de diferentes grupos sociais, assim, indicando a sua efetividade nas decisões para o conjunto da população, mas também demonstra que aqueles que ocupam uma posição de poder na institucionalidade possuem uma eficácia maior no exercício do poder do que um conjunto de pessoas que reivindicam algum direito. Essa diferença de eficácia é produzida quando não são atribuídos às ações diretas os grandes feitos conquistados por trabalhadores, por exemplo, eles ficam restritos às ações institucionais. O poder político está posto como exercício possível aos cidadãos, porém como uma prática limitada.

Desse modo, a análise realizada aponta que o poder político aparece como possibilidade de transformação social, um exercício para a cidadania. Esse processo é representado por movimentos de distintas realidades sociais, sendo majoritariamente associados a imagens de cunho coletivo. Entretanto as coleções apresentam, igualmente, essas práticas como limitadas, de pouca eficácia, uma vez que as mudanças sociais perpassam sempre por ações de agentes políticos institucionalizados – o Estado, os governos – e, para além desses, dos agentes globais

e empresariais.

6.2 COMO A POLÍTICA INSTITUCIONAL REPRESENTA-NOS? (REPRESENTAÇÃO POLÍTICA)

Na democracia brasileira, os cidadãos escolhem seus representantes como, por exemplo, vereadores, deputados, senadores e presidente da República. No entanto, muitos grupos não se consideram representados nos espaços institucionais. Já outros, sim, porque se identificam de alguma maneira com a pessoa eleita e/ou porque esta pessoa toma decisões políticas que combinam com suas ideias e necessidades (Boulos Júnior *et al.*, 2020e, p. 62).

Interessa, nesta seção, a produção de discursos que se dão no campo da política institucional e que constrói o entendimento sobre a representação política. Para isso fixo a leitura em como esses LDs retratam o direito à participação política em uma democracia representativa. Detemo-me, também, na existência dos partidos políticos – expressão de uma democracia representativa – e como eles são retratados e quais são as estratégias de participação nesse sistema. Importa, nesse sentido, que também olho para os movimentos que reivindicam “seus próprios poderes de ação democrática” (Hardt; Negri, 2014, p. 16).

Votar é exercer a democracia? As coleções analisadas assumem a complexidade do tema, visto que relacionam uma sociedade democrática a diferentes garantias para uma vida digna – dentre elas, o direito à participação política. Destaca-se isso em associação ao texto trazido na coleção *Diálogos*, que abre a Unidade sobre Dimensões da Cidadania, de Mônica Sodré, José Moisés e Floriano Pesaro, com o título *Nem só de eleições vive uma democracia*, em que está colocado que as democracias:

[...] não se realizam somente com a garantia de eleições livres, regulares e justas. Sua realização envolve o entendimento cotidiano de seus valores, incorporados em suas normas e comportamentos, e a existência de condições, inclusive materiais, que assegurem aos cidadãos a capacidade de interferir nos rumos do país e da política (Vicentino *et al.*, 2020f, p. 16).

Dar garantia à participação política coaduna-se com condições estruturais e materiais para que todos os cidadãos possam, de fato, ser parte de uma sociedade democrática. O excerto compõe um texto que põe em discussão um sentido de democracia, para além do voto, em que os alunos são estimulados – por meio de questionamentos – a pensar sobre as ameaças à democracia, no porquê de ela ser – para os autores – um regime superior a outras formas políticas de organização, na sua relação com as minorias. Contemplando um entendimento

menos restritivo de democracia, os autores do LD esperavam que os estudantes apontassem a criminalização das manifestações populares como formas de ameaça à democracia; esperavam também, por meio do texto, que eles refletissem que a democracia é o regime que garante a participação política das minorias – definido como:

grupo social que tem menor acesso a direitos (Vicentino *et al.*, 2020f, p. 199).

Construindo um mesmo sentido, percebo, na coleção *Multiversos*, o entendimento dessa complexidade que envolve a democracia aos aspectos sociais e econômicos que não enveredam apenas para a perspectiva política, quando se situa sobre a realidade brasileira:

O Brasil tornou-se um país de poucos privilegiados e muitos excluídos, uma democracia incompleta (Boulos Júnior *et al.*, 2020f, p. 141).

A incompletude da democracia, obviamente, não está no voto, já que todos – maiores de 16 anos – podem votar, a centralidade está no acesso.

Contudo essa construção depara-se com entendimentos contrários, isto é, de igualdade entre a democracia e a prática eleitoral, por exemplo. Isso se encontra em excertos como:

Rousseau foi grande **defensor da democracia**, não como a compreendemos hoje, associada a eleições e ao voto universal, mas como expressão da vontade geral da população (Vicentino *et al.*, 2020b, p 92).

Nessa e em outras oportunidades, assenta-se o sentido de que ser eleitor é exercer a cidadania. Exprime-se, hoje, a compreensão (talvez, no sentido de um senso comum) de que o sufrágio universal é a condição para a existência da democracia, como ilustra a Figura 15.

Figura 15 - Capa da Primeira Unidade do LD Construção da Cidadania, coleção Diálogos



Fonte: Vicentino *et al.*, 2020f, p. 14.

A partir da Figura 15 é produzido o entendimento de centralidade no voto quando se trata de cidadania e participação política. Na escolha entre as formas de representar a cidadania está o ato do voto de um jovem, de acordo com essa imagem escolhida para abrir a primeira unidade do livro. Importa essa representação porque esse LD é destinado predominantemente a um público que irá votar (ou terá o direito a votar) pela primeira vez, e ver-se no LD, nessa possibilidade do voto, pode abrir espaço para a reflexão da importância do voto, se o ato de votar é efetivo ou suficiente para a transformação da sociedade. Em suma, compreendo que as coleções colocam como direito político primeiro, para pensarmos a respeito de uma sociedade democrática e do exercício da cidadania, o voto; mas que essa sociedade – para ser democrática – depende igualmente da garantia de outros direitos básicos.

Imputo à relevância do voto, conforme explicitado anteriormente, e ao público ao qual o LD se destina, o fato de os autores descreverem quem tem direito ao voto no Brasil e que este direito foi fruto de uma conquista de movimentos sociais e de partidos políticos. Dessa forma, os autores pontuam que:

[...] o exercício do voto direto e secreto de modo obrigatório para indivíduos com mais de 18 anos, e facultativo para os maiores de 16 e menores de 18 e também para aqueles com mais de 70 anos. Porém, para que o sufrágio universal fosse estabelecido no Brasil, foi necessário um longo período de conflitos e de reivindicação de direitos por diversos grupos sociais. Nos últimos anos, muitas pessoas têm se manifestado contra a obrigatoriedade do voto. No segundo turno das eleições para presidente em 2018, a soma de votos nulos, brancos e abstenções representou cerca de um terço do total de eleitores (Vicentino *et al.*, 2020f, p. 260).

Evidenciam-se, no excerto, dois pontos que retratam a emergência dessa subjetividade neoliberal do representado: a desobrigação do voto e a opção por não decidir. Na primeira está presente a abdicação de um direito político que foi conquistado por anos de resistência e luta dos movimentos sociais, durante as ditaduras na América do Sul, e como a luta pela sua conquista foi dolorosa, explicitando as violências e torturas cometidas pelos Estados. Na segunda, a opção de um terço dos eleitores em não escolher um candidato situa-se, possivelmente, na falta de efetividade da política representativa na vida cotidiana. Quer dizer, qual a diferença de votar ou não? De escolher um candidato/uma candidata? As coleções não esmiuçam essas perguntas, e mais, não colocam as consequências de votar nulo/branco.

O que os LDs apontam, sobre o ato do voto, é que esse direito é exercido em uma sociedade desigual (como apontada pelas coleções) que não garante para todos os direitos básicos (inclusive, os políticos). Essa reflexão é marcada nos LDs por uma perspectiva histórica, quando trata do voto a cabresto, que

designa o voto que é feito para atender aos interesses dos poderosos locais; ‘cabresto’ é o arreo de corda ou couro que serve para prender e controlar o animal (Vicentino *et al.*, 2020f, p. 41).

Essa prática que marca o coronelismo no Brasil é datada na história, sem conexão com as práticas atuais em torno, por exemplo, da compra de votos.

O direito ao voto é tão central no rol dos direitos a serem conquistados e defendidos, que ele figura na abordagem das lutas feministas, por exemplo. Quando da abordagem do tema Alteridade e Diferença – temática situada no campo da Filosofia e Sociologia – a escolha foi justamente na participação à vida política e isso é representado no LD por meio do voto (Boulos Júnior *et al.*, 2020b) ou quando se aborda a luta feminista (Boulos Júnior *et al.*, 2020e), conforme produzem as imagens vinculadas nas Figuras 16 e 17.

Figura 16 - O movimento das mulheres



Fonte: Boulos Júnior *et al.*, 2020e, p. 66.

Figura 17 - O voto



Fonte: Boulos Júnior *et al.*, 2020e, p. 66.

Na coleção *Multiversos*, também se constrói o entendimento das lutas feministas a partir do que foi a luta pelo direito ao voto, como produzem as imagens supra. Esses LDs reiteram isso ao produzir, por meio da imagem e do texto, a importância da pauta do sufrágio na primeira onda feminista, conforme se percebe no trecho:

A primeira delas [das ondas feministas], do final do século XIX e do início do século XX, é marcada pelos movimentos de mulheres que lutaram para ter direito ao voto em diversos países (Boulos Júnior *et al.*, 2020e, p. 66)

Contudo o texto relacionado à imagem pondera que:

O direito ao voto não garantia a igualdade de direitos para as mulheres em relação aos homens (Boulos Júnior *et al.*, 2020e, p. 66).

Cabe, portanto, pensar que a garantia da participação nas eleições, como votantes, não muda a realidade do segmento da população que possui tal direito. A importância do sufrágio consiste no fato de agora as mulheres poderem ser eleitas, ocupar os espaços da política institucional, principalmente como legisladoras – o que que esses LDs não deixam claro, associando a luta feminista ao direito ao voto, e não à possibilidade de serem votadas.

Ocorre então que trata-se da representatividade. Quem está na política? Ainda que não associada à luta feminista, é para falar de desigualdade que a coleção *Diálogos* traz para o livro a desigualdade no acesso à política, em que as mulheres brasileiras foram submetidas.

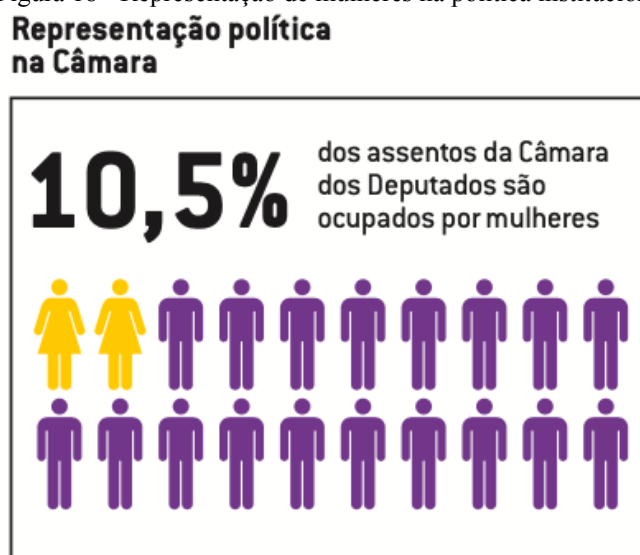
No Brasil, o direito ao voto, por exemplo, foi concedido às mulheres apenas pelo Código Eleitoral de 1932 (Decreto 21 076), quando foram igualadas aos homens como cidadãos. Em comparação, a Nova Zelândia, primeiro país a permitir o voto feminino, fez isso em 1893, e a Arábia Saudita, o último, em 2015 (Vicentino *et al.*, 2020e, p. 23).

No referido LD, o direito ao voto como um direito básico – posto na coleção como um direito político – que foi restrito às mulheres, por muitos anos, é a marca de uma desigualdade. Ainda que textualmente o LD não produza, nesta temática, uma intersecção entre direitos e o pleno exercício da democracia, os autores propõem que os estudantes determinem o papel das políticas afirmativas (como as cotas destinadas à participação das mulheres na política institucional) na consolidação da democracia brasileira. Há, assim, o intento de articular a garantia de direitos básicos – não necessariamente os estritamente políticos – com a existência de uma sociedade democrática.

No LD *Diálogos: convívio democrático*, enquanto, textualmente, produz-se o discurso da desigualdade pela demora com que se deu a conquista ao voto das mulheres, é por meio de imagem que é construído o entendimento da desigualdade representativa nos espaços da política institucional. A diferença entre poder votar e ser votada é percebida até os dias presentes, em

que as mulheres compõem mais de 52% do total⁶⁵ de eleitores no Brasil, contudo isso não se reflete numericamente no número de mulheres que são eleitas.

Figura 18 - Representação de mulheres na política institucional



Fonte: Vicentino *et al.*, 2020e, p. 24.

A coleção *Multiversos* (Boulos Júnior *et al.*, 2020e) opta por expor o tema da representação feminina na política quando trata do conceito de representatividade e de direitos. A ausência das mulheres na institucionalidade é o despertar para se tratar do movimento de mulheres e do feminismo. Assim, o livro situa, por meio de um estudo da ONU, que, em 2020:

[...] a representação média das mulheres em parlamentos do mundo era de 24,9%. Nas funções mais altas de Estado, de 278 parlamentos pesquisados, 57 eram presididos por mulheres (20,5%). Em relação ao cargo de chefe de governo, dos 193 países pesquisados, apenas 12 tinham mulheres exercendo essa função (6,2%). Dados como esses intensificaram, nas primeiras décadas do século XXI, o debate sobre a representatividade das mulheres na política (Boulos Júnior *et al.*, 2020e, p. 62-63).

Os dados mostram várias fragilidades do sistema representativo ao não dar acesso às mulheres a uma vida política institucional, e mesmo aquelas que estão nesses espaços não conseguem ocupar os principais cargos, como as presidências. É em razão dessa realidade, apresentada pelos dois livros, que o LD *Diálogos: convívio democrático* pontua – por meio de

⁶⁵ Dados do TSE do eleitorado votante em 2022. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Julho/eleicoes-2022-mulheres-sao-a-maioria-do-eleitorado-brasileiro#:~:text=Dos%20156.454.011%20de%20indiv%C3%ADduos.equivale%20a%2047%2C33%25.> Acesso em: 12 abr. 2023.

questionamentos – a necessidade de políticas afirmativas para a consolidação da democracia no Brasil. No bojo dessa desigualdade é que se dá a criação das cotas para as mulheres na política institucional, ainda que o livro não a pontue.

A representatividade política importa principalmente quando trata-se de a institucionalidade ter os representantes dos povos e das pautas das minorias. Estar na institucionalidade também é estratégia para existir e resistir, conforme o LD supracitado, em que, frente ao genocídio indígena e às formas de resistência – os espaços representativos são apontados como importantes para a conquista de direitos de determinados segmentos da população, como o exemplo dos indígenas que disputam, eleitoralmente, esses espaços da institucionalidade como mais uma forma de consolidar e ampliar os direitos dos povos originários.

O mandato da deputada federal Joenia, que só é citado na nota da sua imagem, não apresenta vinculação partidária, como ocorre com outros políticos, em outros momentos, mas há, como centralidade, o fato de ser uma mulher –

a primeira mulher indígena a ocupar uma cadeira no Congresso brasileiro (Vicentino *et al.*, 2020e, p. 65).

Figura 19 - Joenia, deputada federal indígena



Fonte: Vicentino *et al.* (2020e, p. 65)

Nota: Joenia Wapichana (1973-) foi eleita deputada federal em 2018, tornando-se a primeira mulher indígena a ocupar uma cadeira no Congresso brasileiro. A garantia e a efetivação dos direitos territoriais dos indígenas são fundamentais para garantir a sobrevivência de suas diversas etnias e a manutenção da pluralidade cultural, bem como para proteção do meio ambiente e da biodiversidade

Além de uma pauta das mulheres, e das mulheres indígenas, o voto – enquanto direito político – também é relacionado, nos livros analisados, como parte das demandas do movimento operário e do movimento negro. No movimento operário, ele emerge ainda no século XIX, na Inglaterra, em que despontavam como parte das reivindicações:

voto secreto e extensivo a todos os homens; abolição do voto censitário para o Parlamento (do qual até então só podiam fazer parte os ricos) [para votar e ser votado]; pagamento de salários aos deputados para que os trabalhadores também pudessem se candidatar (Boulos Júnior *et al.*, 2020d, p. 55).

A representação é posta como muito cara a esse movimento por ser uma estratégia para a conquista de direitos – conforme já pontuado anteriormente. E o LD produz essa reflexão quando questiona:

No Brasil, atualmente, o voto é universal e secreto. Você acha que o direito de voto ainda tem relação com melhores condições de vida e de trabalho?” (Boulos Júnior *et al.*, 2020d, p. 56).

Esse questionamento refere a reflexão do voto com a melhoria de vida de uma população, sendo este um momento ímpar para se colocar/questionar o modelo representativo. Da resposta esperada pelos autores, consta que a

associação pretendida é de que o direito de voto está relacionado a obtenção de melhores condições de vida, pois, ao votar, eles poderiam escolher representantes que atendessem a seus interesses (Boulos Júnior *et al.*, 2020f, p. 230).

O objetivo do questionamento deveria enveredar para o ato do voto, como os estudantes devem escolher seus representantes que atendam seus interesses. O termo interesse, aqui, parece-me que carrega uma ambiguidade – talvez, por eu depositar no vocábulo algum tom pejorativo, que me encaminhe a pensar em um benefício próprio. No entanto o termo também pode despertar no estudante o sentido de refletir no voto uma demanda de uma coletividade, das carências do lugar onde se reside.

No movimento negro, o direito à participação política – e ao voto – também ecoou entre as pautas. O LD analisado recorre a dois exemplos históricos: o *Apartheid* na África do Sul e a Ditadura Civil-Militar no Brasil. Na luta contra o *Apartheid*, estava a demanda no âmbito político em que se almejava:

[...] a participação política partidária da população negra era proibida (assim como o próprio direito ao voto), e toda e qualquer organização negra que possuísse um propósito político deveria ser regulamentada e constantemente vigiada pelos órgãos repressivos do Estado Sul-africano (Boulos Júnior *et al.*, 2020f, p.123).

No Brasil, o LD aponta que os negros tiveram posição de enfrentamento à Ditadura, e que com o fim dela:

os negros voltaram a pleitear a maior participação dos afro-brasileiros na política, denunciar o racismo e criticar, sistematicamente, a tese de que o Brasil era uma democracia racial (Boulos Júnior *et al.*, 2020f, p. 32).

Dessa forma, constrói-se o entendimento de que o voto foi parte fundamental para que os movimentos de trabalhadores e movimentos identitários se inserissem no processo democrático liberal. A importância da participação no processo eleitoral exige a reflexão sobre como o processo é concebido pelos LDs analisados, posto que o sujeito representado, apartado da política, é aquele que desconhece o mecanismo pelo qual o processo eleitoral funciona. Assim, questiono: existe alguma preocupação das coleções em explicar como funcionam as eleições e as formas de representação? O que ocorre no Brasil é igual no resto do mundo? Quer dizer, existem outras formas de a democracia existir? De pronto, após a leitura e releitura dos livros didáticos, verifica-se que a eleição é compreendida como o meio pelo qual se tem a escolha de presidentes, o exemplo mais recorrente. Se compreendida apenas como meio para se chegar ao poder – como um procedimento –, a eleição não é expressa de forma reflexiva, com os possíveis atravessamentos que a permeiam.

Há a construção de uma relação direta, assim como foi percebido com o ato do voto, com a existência de uma eleição direta, quer dizer, o voto em um candidato atrelado à existência de uma democracia (ou o ressurgimento dela). Essa relação foi estabelecida para tratar da *Glasnost* na URSS, como um:

processo de abertura política e ensaio de democratização do país, **inclusive** com eleições diretas em um país até então centralizado na figura do Estado (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 62, grifo nosso).

Entende-se que o processo de reabertura tanto caminhava na direção da democracia (compreendida como inexistente em momento anterior) que foi dado o direito a uma eleição direta.

Importa à fabricação do sujeito representado esse distanciamento do conhecimento sobre o processo eleitoral, do que são as proporcionalidades territoriais, das legendas partidárias, voto em listas abertas ou listas fechadas, etc. O discurso produzido nesses LDs constrói o entendimento da eleição como um procedimento que culmina em um nome – em

uma personificação que, na grande maioria das vezes, aparece associada a um partido político. Das raras vezes em que não se percebe seu entendimento como algo procedimental, mas sim reflexivo, quando os autores propõem a articulação entre campanhas políticas nas eleições e *fake news*, conforme destacado no trecho:

Em diversas campanhas políticas do mundo todo, há empresas que trabalham unicamente para divulgar informações erradas e mentirosas (Boulos Júnior *et al.*, 2020e, p. 125).

E a relação entre democracia e eleição, do texto já destacado aqui:

Nem só de eleições vivem as democracias (Vicentino *et al.*, 2020f, p. 16).

Conhecer o funcionamento de uma eleição, bem como os mecanismos desiguais que ela pode gerar, poderia produzir um sujeito crítico ao processo, no sentido de tornar a eleição um processo cada vez mais democrático, e não como forma de permanência e continuidade de um mesmo projeto, representado, por vezes, pelas mesmas pessoas.

Nessa cruzada da democracia, o direito ao voto – culminando em um processo eleitoral – aparece, de forma muito tímida, nos escritos, a expressão Democracia Real em apenas um dos 12 LDs analisados. Essa concepção é amplamente discutida, inclusive, com entendimentos distintos. Para Bobbio (1998), por exemplo, a Democracia Real é aquela que dicotomiza com a Democracia Ideal, isto é, ela é a democracia que se efetiva, que se realiza. Já nas escolhas feitas pelos autores desses LD, o termo aparece na contraposição à Democracia Formal, ainda que o texto não contemple seu significado.

No LD, a Democracia Real aparece associada ao governo de Salvador Allende no Chile, durante a década de 1970, que, segundo os autores:

tinha como principal proposta chegar ao socialismo por via democrática (Boulos Júnior *et al.*, 2020f, p. 61).

O que o LD traz é que há, por meio de Allende e de seu governo, uma nova proposta de democracia, no que tange à participação, marcada pela incorporação da população ao poder do Estado, mediante a Assembleia do Povo – órgão superior de poder. O entendimento de democracia, para esse governo, não estava associado apenas à participação, mas também às políticas que garantiriam uma menor desigualdade social, como a reforma agrária, a nacionalização de setores estratégicos, políticas públicas de moradia, saúde e educação. Neste

ponto, o LD apresenta aos estudantes uma possibilidade diferente da representatividade produto da democracia liberal, reduzida ao voto, mas que traz outra forma de participação da vida pública, dessa vez, podendo – diferente dos gregos – ser vivenciada por todos. Mesmo assim, o LD abdica de concretizar essa forma, quando não expõe, por exemplo, como funcionava uma Assembleia Popular, ao não explicitar que a Democracia Real chilena, a partir da Assembleia do Povo, constituiu-se por meio dos Comandos Comunales. Destaco que, ao tratar das Ditaduras na América do Sul e do uso da violência para dar fim a um tipo de racionalidade – conforme já visto nesta tese – posso tomar esta forma de organização social como exemplo.

Se as formas alternativas de democracia são raras vezes apresentadas nos LDs analisados, a Democracia Formal – com único enfoque institucional –, a qual cita o LD *Multiversos: política, conflitos e cidadania*, é amplamente construída e exemplificada nas coleções analisadas. Na institucionalidade, uma das formas de atuação política – em razão de interesses comuns – é dada por meio de partidos políticos que reúnem aqueles que almejam a construção de uma mesma sociedade, que comungam dos mesmos ideais e que se organizam na institucionalidade para ter representantes que defendam esse projeto. Hardt e Negri (2014) relembram que, sobretudo, durante o século XX, os partidos políticos, com outras instituições como os sindicatos, eram espaços que abriam possibilidade para uma vida política, espaços esses que, segundo os autores, rapidamente encolheram.

Nessa toada, trago para a análise os partidos políticos, como eles emergem neste discurso e se, na fabricação do sujeito representado, eles se mobilizam para o distanciamento ou afastamento de uma vida política. Os partidos políticos são pronunciados, nesses LDs, vinculados aos políticos, e não à sua militância. Quando se situa a vitória ou a derrota em uma eleição, ou quando se trata de um presidente de algum Estado-Nação, lá está à qual partido político a personalidade está atrelada, fato esse também produzido pelas imagens vinculadas ao texto, como se apresenta a seguir.

Figura 20 - Políticos sul-americanos (Juan Perón e sua esposa Eva Perón)



Fonte: Boulos Júnior *et al.*, 2020f, p.48.

Nota: O presidente argentino Juan Perón e sua esposa Eva Perón saúdam a multidão da varanda presidencial, no quinto aniversário do movimento que o tirou da prisão, em 17 de outubro de 1945. Buenos Aires (Argentina), 1950.

Figura 21 - Políticos sul-americanos (Getúlio Vargas)



Fonte: Boulos Júnior *et al.*, 2020f, p.51.

Nota: Getúlio Vargas, “o pai dos pobres”. Lobato (BA), 1939.

Figura 22 - Políticos sul-americanos (Salvador Allende)



Fonte: Boulos Júnior *et al.*, 2020f, p.60.

Nota: Salvador Allende, presidente do Chile, discursando na cidade de Temuco (Chile), 1971.

Dessa feita, compreendo que há noção de personificação da prática política partidária, coadunada com a representatividade. Ou seja, os partidos políticos constituem-se e são necessários para a atuação de políticos no campo institucional, esvaziando o seu possível sentido coletivo.

Essa coletividade emerge quando esse LD traz à tona a ação xenofóbica dos partidos de extrema direita na Europa, exemplificado pelo LD, por meio do partidos populistas como a Frente Nacional (França), a Liga do Norte (Itália) e o Partido da Liberdade (Áustria), quando da temática sobre migrações internacionais, no contexto da integração regional. A coleção *Multiversos* (Boulos Júnior *et al.*, 2020a; Boulos Júnior *et al.*, 2020b) aponta para o papel central dos partidos de extrema direita na promoção da xenofobia, calcada em um discurso nacionalista-ufanista no continente europeu, sendo exemplificados o caso polonês e húngaro. É que a explicação para o fenômeno de expansão da direita reside na:

decepção com o que se esperava e não veio após o declínio do período soviético, a crise mundial de 2008 e a crise de refugiados a partir de 2015 [...] (Boulos Júnior *et al.*, 2020b, p. 121).

Elencadas essas motivações, aduz-se que a agenda desses partidos de extrema direita é baseada em:

discurso antiglobalização e anti-integração contra o pluralismo multinacional encaminhado pela União Europeia; defesa de um nacionalismo extremado que prega a expulsão de imigrantes; fundamentalismo de mercado com o máximo de arraigamento liberal; fim do Estado de bem-estar social (*welfare state*), que protege, entre outros, africanos e asiáticos (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 22-23).

Por certo que a xenofobia é o que assemelha esses movimentos de extrema direita e é também o ponto em comum das duas coleções ao se tratar dos partidos de extrema direita. Na coleção *Diálogos*, a xenofobia é abordada como ação não só individual, mas, sobretudo, como uma prática política, que posiciona a política institucional como promotora de ações estatais discriminatórias, em que se tem no excerto:

Muitas vezes, essa prática é realizada pelos próprios representantes políticos por meio de políticas discriminatórias a determinados grupos ou por abusos de autoridade de agentes de segurança pública (Vicentino *et al.*, 2020a, p. 49).

O movimento de combate à xenofobia está centrado principalmente em ações de grupos desvinculados da ação estatal (da política institucional) e vinculados aos movimentos sociais e grupos com liame aos direitos humanos.

Ainda que por vezes não traga nominalmente quais partidos estão sendo representados ou descritos, o que pode ser inclusive uma forma de não os divulgar, a associação a uma atuação partidária relacionada a esses movimentos demonstra ser um efeito nocivo da participação partidária, em que um partido político é instrumento de difusão de ódio, racismo, xenofobia, anti-integração regional e contrário à livre circulação de pessoas, como ilustram as Figuras 23 e 24.

Figura 23 - Manifestação de grupos de extrema direita



Fonte: Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 23.

Figura 24 - Manifestação de grupos de extrema direita



Fonte: Boulos Júnior *et al.*, 2020b, p. 120.

As imagens vinculadas corroboram a construção feita, textualmente, de que há uma ascensão de partidos de extrema direita – representada por uma marcha e por uma manifestação – e que estes são adeptos aos pensamentos conservadores e xenofóbicos. A Figura 23 retrata a manifestação do grupo III via, reconhecido como um neofascista. Há na imagem, de alguma forma, um ambiente de possível tensão marcada pela presença de policiais (de preto) em uma manifestação em que se levantam placas com as frases: Pare a enxurrada de requerentes de asilo! O trabalho enobrece. Estrangeiros fora! A Figura 24, da mesma forma, coloca em evidência a pauta xenofóbica e ufanista desses partidos.

Por sua vez, os partidos políticos situados no campo da centro-esquerda (trabalhistas/sociais-democratas/socialistas/comunistas) são vinculados, pelo LD analisado, principalmente, às conquistas dos trabalhadores, à luta por justiça social e às lutas por independência. Em escala nacional, os partidos aparecem associados (e como atores importantes) às lutas por democracia na Era Vargas e durante a Ditadura Militar. Imagetivamente estão vinculados às personalidades que ocuparam a função de presidente dos seus países, que são as figuras públicas do partido, sendo raras as imagens que retratem a ação partidária vinculada a um coletivo. Ainda assim, para representar a resistência institucional à repressão no Brasil, utiliza-se a imagem da formação do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido que existe até os dias de hoje, e um dos responsáveis pelo golpe de 2016, que permitiu as contrarreformas educacionais que esta tese discute.

Figura 25 - A instituição do MDB



Fonte: Vicentino *et al.*, 2020f, p. 51.

Ao tratar da construção de um entendimento sobre democracia, esses LDs apontam

como central a existência de partidos políticos, posto que pontuam que as ditaduras são caracterizadas pela não participação popular, mas também pela ausência de uma oposição partidária:

[...] a ditadura se firma como um governo regido por um líder ou por um grupo de líderes, e se caracteriza por sua intolerância ao pluralismo político e à participação popular. Em uma ditadura não existe um partido de oposição de direito e de fato e, caso exista, quase sempre é apenas como formalidade política (Vicentino *et al.*, 2020f, p. 20).

O exemplo relacionado à ausência de uma oposição é o caso chinês, representado imagetivamente pelo Congresso do Partido Comunista chinês, em que a legenda destaca que:

na China, a ditadura de partido único vigora desde que o Partido Comunista tomou o poder, em 1949, no contexto da Revolução Chinesa (Vicentino *et al.*, 2020f, p. 20).

Dessa forma, temos um sistema que não é explicado/esmiuçado pelo LD, sendo caracterizado como uma ditadura em razão de existir apenas um partido. A importância da existência de partidos políticos (ainda no campo da centro-esquerda) é frisada nesses LDs quando dos processos de independência no continente africano; dessa forma, ao situar o processo de Gana, Guiné, Quênia, Angola e Moçambique, destaca-se que os partidos políticos foram fundamentais para a organização da independência e posterior a ela, conforme explicitado no trecho:

A Guiné foi o único país da África francesa que ousou dizer não à França, tornando-se o primeiro país da África negra a conquistar sua independência (1958). **Isso só foi possível graças à existência do Partido Democrático da Guiné e à liderança de Sékou Touré** [...] (Boulos Júnior *et al.*, 2020b, p. 69, grifo próprio).

Importante é esse destaque, pois assim observamos como os partidos políticos foram uma ferramenta de organização central e que não estavam diretamente atrelados a uma institucionalidade, mas que objetivavam um caminho e um fim comum, a independência.

No entanto é na articulação com as lutas trabalhistas internacionais e nacionais que os LDs indicam como central a ação dos partidos políticos situados no campo da centro-esquerda. Situa-se, dessa forma, o Partido Social-Democrata da Alemanha como aquele que deu fundamento para a Segunda Internacional – processo internacional de organização do operariado –, e, nacionalmente, os autores dos LDs colocam a presença do Partido Comunista

Brasileiro (PCB) como uma influência importante para as grandes greves gerais que ocorreram na década de 1920 em diante, perdurando até os dias atuais, na ação, agora, de não perder os direitos conquistados, conforme percebemos no excerto:

No entanto, transformações na legislação trabalhista nos últimos anos acabaram minando muitos desses direitos – não sem forte resistência da classe trabalhadora organizada em movimentos, sindicatos e partidos (Boulos Júnior *et al.*, 2020d).

Os autores reafirmam a presença dos partidos políticos nas pautas de defesa dos direitos, porém, igualmente, reafirmam a incapacidade de articulação desses movimentos para uma efetiva conquista.

Os partidos políticos mais à esquerda não restringem sua atuação à luta pela ampliação dos direitos trabalhistas, mas também abrangem as causas sociais, que ampliem a participação da população na democracia liberal, sendo atores centrais para assuntos como movimento estudantil, movimento de resistências às ditaduras civis-militares – com centralidade dos partidos na luta pelo fim da ditadura chilena, por meio da *Concertación de los Partidos por la Democracia* – e a luta por justiça social. Contudo, prioritariamente, emergem, nos LDs, por meio das suas ações nas conquistas trabalhistas. Nesse contexto, são citados no LD, nominalmente, o Partido Social-Democrata da Alemanha, o Partido Comunista Brasileiro, o Partido Comunista da União Soviética, o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), a Aliança Nacional Libertadora (ALN), o Partido Peronista (PP) e o Partido Nacional Revolucionário (PNR-Mex), assim, apontando para uma realidade brasileira e internacional em que os partidos políticos tiveram uma importante atuação.

A vinculação do trabalho (Boulos Júnior *et al.*, 2020d), dos direitos trabalhistas é muito importante quando se trata de ação e participação política, sendo esse o tópico que se escolhe para fazer emergir o ambiente da política institucional. Ao abordar desregulamentação das leis do trabalho e sua consequente precarização, temática sensível para os jovens que estão em um processo de inserção ou de conhecer o mundo do trabalho, o LD abre diálogo com a importância da classe política que legisla, que cria as leis, e a condição da população como sendo somente representada por quem foi eleito, como evidenciam as Figuras 26 e 27.

Figura 26 - Manifestação de deputados em ambiente institucional



Fonte: Boulos Júnior *et al.*, 2020d, p. 105.

Figura 27 - Manifestação de deputados em ambiente institucional



Fonte: Boulos Júnior *et al.*, 2020d, p. 105.

As imagens associadas produzem contextos distintos, a Figura 27 associa-se ao distanciamento desse Parlamento com a realidade da diversidade da população brasileira, aqui vemos, majoritariamente, homens, brancos e mais velhos. E está presente uma euforia na comemoração à sequência que foi dada à Contrarreforma Trabalhista, uma mudança que gera grande impacto a toda a população trabalhadora – que não está no Parlamento –, mas que mesmo assim passa ao largo de um processo decisório dessas pessoas. A Figura 26 retrata deputados utilizando o espaço do Parlamento para se manifestarem com cartazes, instrumento que se utiliza nas manifestações de rua. O LD reafirma, por meio das imagens, o espaço da política nos ambientes institucionais; e esses espaços, enquanto arena de disputas de um projeto de sociedade, são onde se decide e faz-se (efetivamente) a política, posto que é dele que saem as decisões.

Por certo que, quando falamos desses espaços decisórios, há outros atravessamentos que

permeiam as decisões políticas do país, não ficando restrito a questões ideológicas e políticas, mas principalmente por interesses econômicos. Disso importa as relações próximas entre os interesses privados (particulares, das empresas) com o interesse público e os atos de corrupção que dessa relação emergem.

Os LDs analisados, ao se tratar da corrupção, associam-na à fragilidade das instituições democráticas representativas, apresentando-a no bojo das questões e dos problemas éticos da atualidade. Sendo assim, coloca-se foco na corrupção das instituições representativas quando se expressa:

Uma dessas áreas [áreas da vida social afetadas pelo ‘presentismo’ – conseqüências das decisões de hoje para o futuro] é a política, em que muitas decisões são baseadas nos interesses imediatos de grandes empresas ou grupos econômicos. Essas ações geralmente impactam com mais força a vida de populações vulneráveis, como as indígenas, por exemplo, e trazem sérios prejuízos, também, para o meio ambiente. Daí a urgência de se refletir sobre os impasses ético-políticos causados por essas transformações e seus desdobramentos sobre indivíduos, sociedades e culturas (Boulos Júnior *et al.*, 2020e, p. 139).

Mais uma vez, ao longo dessa construção discursiva, O LD associa aspectos econômicos com a política institucional ao assumir que muitas das decisões são baseadas em interesses imediatos; os autores admitem essa relação, contudo não elucidam como esses interesses tornam-se tão relevantes para os atos dos políticos que representam a população. Poderia elencar algumas situações: que a classe política seja dominada por empresários ou que o empresariado – em razão da geração de emprego – possui voz e vez nos gabinetes de parlamentares através do lobby; contudo o que os autores destacam, sem colocar isso textualmente, é o quadro que segue a citação anterior, com a percepção da corrupção por países. Dispõe-se, dessa forma, que a relação privada-pública é atravessada pela corrupção, mas, ainda assim, apenas pelo quadro não há como estabelecer com os alunos as causas e como a corrupção ocorre.

Figura 28 - Quadro percepção da corrupção

| Percepção da corrupção – Índice de 2019 (países selecionados) | | | | | |
|---|---------------|------|----------------|------|--------------------|
| 1° | Dinamarca | 21° | Uruguai | 106° | Costa do Marfim |
| 1° | Nova Zelândia | 23° | França | 106° | Egito |
| 3° | Finlândia | 23° | Estados Unidos | 106° | Macedônia do Norte |
| 4° | Singapura | 26° | Chile | 106° | Mongólia |
| 4° | Suécia | 30° | Portugal | 168° | Guiné Bissau |
| 4° | Suíça | 66° | Argentina | 173° | Venezuela |
| 7° | Noruega | 80 | China | 177° | Iêmen |
| 8° | Países Baixos | 106° | Albânia | 178° | Síria |
| 9° | Alemanha | 106° | Argélia | 179 | Sudão do Sul |
| 9° | Luxemburgo | 106° | Brasil | 180 | Somália |

Fonte: Boulos Júnior *et al.*, 2020e, p. 139.

Na Figura 28, sobre a percepção da corrupção, apresenta-se dados importantes aos alunos e que poderiam abrir espaço para uma aproximação com a política institucional, deixando de lado argumentos do senso comum, tais como todo político é corrupto. Isso se dá frente aos dados apresentados, cuja fonte é a ONG *Transparency International*, que colocam o Brasil em 106°, logo, não somos o país mais corrupto (ou que as pessoas acham que seja). Todavia o LD também abre mão dessa discussão quando sugere aos estudantes que observem a posição do Brasil e comparem-no com o restante de países da América Latina.

Na coleção *Diálogos*, explicita-se a existência do corrupto (agente do Estado) e do corruptor (pessoa/empresa), bem como as diferentes formas de corrupção. Porém o central, quando da abordagem do tema, é a relação de países com baixo índice de percepção de corrupção (mais corruptos) com a sua condição socioeconômica, marcada pela divisão de países em desenvolvimento e menos desenvolvidos, em que importa a forma de governo que neles se sucedem, vistas como mais frágeis as ditaduras e as democracias pouco consolidadas. Em Estados classificados como emergentes, o LD relaciona a atuação dos partidos políticos, conforme segue

grupo social ou partido político se apropriar do aparelho de Estado utilizando-o para favorecimentos, como a concessão de **subsídios** e de **incentivos fiscais** a grupos econômicos ligados ao poder, muitas vezes em detrimento de investimentos sociais que beneficiariam toda população (Vicentino *et al.*, 2020e, p. 39).

Nesse ponto, a leitura sobre a corrupção sai do funcionamento do Estado e do

funcionalismo público para centrar seu olhar na corrupção política, cometida por representantes eleitos do Executivo e do Legislativo. Essa visão perpetua, no LD *Diálogos: construção da cidadania*, ao abordar o período da Nova República no Brasil – demonstrando que a corrupção é histórica –, quando destina os seguintes questionamentos aos discentes:

Atualmente, existe mais confiança no governo por parte da população? Você poderia citar exemplos de desonestidade na política hoje em dia? O que você acha do estereótipo do político como sendo um homem desonesto? A desconfiança do povo com relação ao governo serve para melhorar ou piorar o país? (Vicentino *et al.*, 2020f, p. 57).

Em que pese a ausência nas coleções de qualquer dúvida/questionamento sobre a desonestidade de empresas, ela recai por completo quando da temática da corrupção, sobre a ação estatal e seus principais operadores, os políticos. A construção de uma associação direta da corrupção com a política (ainda que seja restrita à política institucional) contribui para o entendimento de uma democracia fragilizada e pouco efetiva. Pondero que a conscientização/politização não perpassa pela negação de que há corrupção nos espaços da política institucional, mas associá-la sem engendrará-la no contexto em que ela ocorre, nos interesses privados que a motivam, propicia o afastamento e a repugna da população da política, produzindo um sujeito despolitizado, como alerta Hardt e Negri (2014).

Após perpassar por esses encontros entre cidadania-voto-eleição, relação própria das democracias liberais, importa que destaque se os LDs produzem alguma possibilidade de atuação direta da sociedade civil que não seja vinculada estritamente ao voto, no sentido de apontar para as estratégias de participação no sistema representativo.

Para fazer frente a atuações do Estado que violam ou ameaçam violar direitos garantidos, as pessoas têm atuado das mais diferentes formas, por exemplo, assinando petições e participando de pesquisas do Senado Federal sobre projetos de lei; denunciando atos de violência; procurando conscientizar pessoas ao seu redor; participando de manifestações públicas em praças e avenidas, etc. Protestos amplos e por causas diversas ganharam impulso nos últimos anos. (Vicentino *et al.*, 2020e, p. 69).

Os livros abordam essas possibilidades de forma difusa ao longo dos LDs que compõem as coleções e apenas os citam, sem esmiuçar, com a devida profundidade, essas estratégias. Situo três estratégias presentes nos LDs: o Plebiscito, o Orçamento Participativo e as Ações/Manifestações na/de rua.

Ainda que de forma muito pontual, o Plebiscito aparece como mecanismo de consulta à

população, conforme definido pelo LD de Boulos Júnior *et al.* (2020f). É um momento de consulta fora do período eleitoral, quando a população é ouvida quanto a um tema considerado fundamental. Ainda que de forma superficial, os livros exemplificam-no através do Brexit (saída do Reino Unido da União Europeia) e do fim da Ditadura Pinochet, esse último um pouco mais aprofundado. Por meio do caso chileno, os autores colocam o Plebiscito como ferramenta importante devido ao seu peso decisório, em que diz:

[...] são discutidos aspectos da ditadura comandada pelo general Augusto Pinochet, que perdurou até 1988, quando o povo chileno decidiu, por meio de plebiscito, findar o governo ditatorial (Boulos Júnior *et al.*, 2020f, p. 230).

Depreendo, então, que foi esse mecanismo de consulta à população que pôs fim à Ditadura de Pinochet. Porém, no mesmo LD, os autores situam que a proposta do Plebiscito foi feita pelo governo de Pinochet ao questionar se os chilenos queriam mais oito anos de permanência do ditador supracitado, e a resposta foi “*No*”. Dessa forma, o plebiscito consta como uma estratégia que depende do governo que gere o Estado, mas ao mesmo tempo é uma ferramenta de atuação direta da população, onde em conjunto toma uma decisão.

Em texto complementar, ao fim do LD de Vicentino *et al.* (2020a), traz-se à discussão o Orçamento Participativo, quando da abordagem sobre a cidade, a partir do campo da Filosofia. Define-se, então, o Orçamento Participativo como:

um mecanismo governamental de democracia participativa (especialmente de Prefeituras), envolvendo a participação da comunidade e que permite aos cidadãos influenciar ou decidir sobre os orçamentos públicos (Vicentino *et al.*, 2020a, p. 207).

Esse é um processo já utilizado por algumas prefeituras no Brasil, sendo a primeira em Porto Alegre (RS), mas o LD escolhe não demonstrar essa concretude. O Orçamento Participativo é uma forma de estratégia que possibilita a população destinar parte dos recursos municipais, e não decidir sobre todo o orçamento público. Essa ação participativa dá-se na escolha de alguma obra urgente para determinada região, logo, esta é uma escolha feita para um conjunto de bairros, por meio de seus moradores. E ainda que ao tratar dessa estratégia como forma uma participação direta, ela é coordenada pela institucionalidade e pelos representantes políticos. Isso reverbera, por exemplo, na porção do orçamento que as populações poderão gerir (na escolha do que querem fazer com o recurso). Há, então, nessa participação, uma espécie de consentimento por parte do Estado.

Ao romper com essa lógica de promoção de uma estratégia a partir de uma ação do governo, lança-se mão das manifestações enquanto forma de atuação direta para garantir uma fala e que haja escuta, em meio a uma democracia representativa. Quando o governo não questiona a população mediante Plebiscito ou não garante o mínimo de participação nas suas ações – a exemplo do Orçamento Participativo – resta à população as ruas. Nas coleções, as manifestações estão em diferentes momentos e contextos, a principal forma de representá-las é por meio das imagens. Os LDs analisados retratam pautas vinculadas à garantia de direitos trabalhistas, direitos civis, direito à moradia e direito a um meio ambiente saudável.

A conquista e a manutenção dos direitos trabalhistas são temas presentes nas coleções, e percebemos – como já reiterado anteriormente – a associação que esses LDs fazem da pauta com a política. Contudo, nesse aspecto, observamos que não a associam apenas à política institucional, mas também a vinculam aos movimentos sociais e aos sindicatos. O LD *Diálogos em Ciências Humanas: importância do trabalho* evidencia que a perda de direitos trabalhistas e previdenciários – no contexto da precarização do trabalho, “a face perversa da flexibilização” (Vicentino *et al.*, 2020d, p. 135) – é um fator que desperta a mobilização (das classes) para além da esfera institucional, representada por mobilizações de rua. De forma que a manifestação dos trabalhadores é apontada como uma resposta a um contexto de precarização que é produzido pela política institucional, como ilustra a Figura 29.

Figura 29 - Manifestação de trabalhadores



Fonte: Vicentino *et al.*, 2020d, p. 135.

Ir às ruas é uma estratégia dos trabalhadores que possibilita serem visibilizados e influenciar minimamente as decisões institucionais. Não à toa, a faixa levada pelos manifestantes se dirige-se ao representante máximo da política institucional francesa à época

(Macron, presidente francês desde 2017), *Macron retire ton projet!*⁶⁶. É para incidir na política institucional que se tensiona externamente, no sentido de publicizar uma demanda, e, assim, comover e fazer com que o restante da população adira a essa mesma causa. A imagem, neste sentido, coloca em primeiro plano essa demanda – direcionada ao presidente –, mas também dá conta da adesão dos trabalhadores à pauta, com um recorte composto por muitas pessoas.

Trago para análise também a atuação do movimento negro que, historicamente, conforme já situado, e no tempo presente, mobiliza-se para a garantia de direitos básicos, agora pelo direito à vida. O movimento negro é amplamente vinculado pelas coleções e sempre com imagens de um conjunto de pessoas nas ruas, em manifestações, todas elas relacionadas à atuação do coletivo *Black Lives Matter*⁶⁷. Associado à desigualdade (racial), o LD registra que o grupo:

Black Lives Matter (Vidas Negras Importam) é o movimento de ativistas antirracistas surgido nos Estados Unidos em 2013, que denuncia a violência contra os negros e negras. A frase que nomeia este movimento tem sido usada nas redes sociais como uma *hashtag*: #blacklivesmatter. A violência denunciada é, sobretudo, a violência policial (Boulos Júnior *et al.*, 2020e, p. 74).

Assim, a demanda desse grupo composto por ativistas – que atua internacionalmente (Estados Unidos/Reino Unido/Brasil/etc.) – dá-se em razão da violência cometida por policiais – aqueles que em nome do ente público têm o direito de exercer o poder coercitivo. Segundo o LD, a denúncia é a marca do movimento. Vinculadas às imagens, Figuras 30 e 31, percebo duas posições desse movimento: uma atrelada a um movimento coletivo e pacífico, marcada pelas palavras de ordem (destacadas pela faixa e pelo megafone); e outra marcada pela violência, quando se atea fogo em uma casa e pela ausência de coletividade, na qual apenas dois ativistas aparecem.

⁶⁶ “Macron, retire seu projeto!”

⁶⁷ “Vidas Negras Importam”.

Figura 30 - Manifestações de rua em defesa da vida da população negra



Fonte: Vicentino *et al.*, 2020e, p. 69.

Figura 31 - Manifestações de rua em defesa da vida da população negra



Fonte: Vicentino *et al.*, 2020e, p. 23.

No lugar da insuficiência da atuação governamental, situam-se os movimentos populares, segundo o LD (Boulos Júnior *et al.*, 2020e), tal qual o movimento por moradia, que usa dessa estratégia para colocar foco em um problema que é de dimensão pública. A emergência do movimento por moradia nos LDs está vinculada à existência de movimentos sociais, conforme excerto que segue.

O aumento dos movimentos sociais por moradias em diversos estados do país é fruto de uma construção histórica da situação de injustiça habitacional que se formou no Brasil ao longo dos séculos XX e XXI. Diante da necessidade básica e de uma realidade posta, somado à impotência ou descaso do poder público no combate ao problema e, igualmente, ao mercado de terras e imobiliário, pessoas excluídas buscam uma solução à sua maneira, organizando-se em coletivos, pressionando o poder público a uma solução (Boulos Júnior *et al.*, 2020e, p. 107).

Indica-se, dessa forma, a desigualdade de acesso à moradia como um problema de escala nacional e histórico, e que a ação dos movimentos sociais que o pautam se dá pela ausência de uma ação efetiva do poder público. Logo, ela é uma resposta em razão da “impotência e do descaso” que os governos, frutos da democracia representativa, não solucionam. Posto isso, no sentido de promover o debate público sobre o tema, os movimentos lançam mão da ocupação de prédios como estratégia para evidenciar a falta de acesso à moradia. A Figura 32 exemplifica essa reivindicação.

Figura 32 - Mediação na luta por moradia



Fonte: Boulos Júnior *et al.*, 2020e, p. 109.

Contudo, conforme demonstrado pela imagem desse LD (Figura 32), esses movimentos que se utilizam de ações diretas são reprimidos pelo aparato policial, dando primazia à propriedade privada em detrimento à superação da falta de acesso à moradia para 200 famílias. O ambiente de confronto/violento resta, mais uma vez, evidenciado pelas imagens – infundindo nos alunos que os espaços de ação e manifestação são perigosos, por conseguinte, corroborando a fabricação de um sujeito que se prefere excluir dos processos de luta por uma sociedade igualitária em razão do medo. A quantidade de policiais e de manifestantes também deve ser ponto relevante na sua leitura, em que o desequilíbrio pode representar a assimetria de forças entre os dois grupos. E esse sentido isolado do manifestante (por estar só) retira do movimento o seu sentido coletivo, ainda que a legenda demonstre que o sujeito da imagem representa 200 famílias.

As coleções, de modo geral, sinalizam para uma democracia representativa, que é assim caracterizada pelo voto, mas pondera que, para existir uma democracia real, há de se ter justiça social. Contudo o voto acaba sendo um norteador na construção desse discurso, posto que, por

ele, vários grupos batalham por seu direito de votar e ser votado, demonstrando a importância de decidir e de ocupar esses espaços. Ainda que seja uma estratégia essencial para ter seus interesses ouvidos/atendidos, boa parte da população não tem acesso direto à escolha sobre os rumos da sociedade. Dessa forma, busco, nos LDs, quais seriam as estratégias para uma ação da sociedade civil de forma mais concreta, chegando aos raros eventos de um plebiscito, ou da instalação de um orçamento participativo, sendo mais comum as manifestações e ações de rua para se fazer ouvir na democracia representativa. Portanto, a representação política, nos LDs, segue atrelada à centralidade do Estado/poder, sendo o voto a forma de identidade desse sujeito representado.

6.3 DO SABER GEOGRÁFICO-POLÍTICO: O TERRITÓRIO E AS RELAÇÕES POLÍTICAS

Preocupo, nesta seção, com os temas que considero classicamente pertinentes à Geopolítica e à Geografia Política e que, principalmente, tratassem da ligação entre o território e as relações de poder. De forma que aqui emergem os possíveis discursos para a fabricação do sujeito representado a partir de conteúdos – temas e conceitos – que deem conta do Estado como institucionalizador da Nação, das políticas territoriais de proteção/conquista (controle) e dos conflitos geopolíticos.

Penso que é central começar, neste movimento, por meio da aproximação com o território, categoria analítica fundamental para a Geografia Política. A centralidade está resguardada na importância dessa espacialidade enquanto recorte e conteúdo dos interesses organizados pelas relações políticas (Castro, 2005). Assim, admito, de forma não exclusiva, essa mesma perspectiva, as coleções evidenciam essa imbricação entre o território e a política, assumindo uma definição alicerçada na Geografia Política.

Território, na definição da Geografia Política clássica, é o recorte espacial definido por limites e divisas (e suas zonas de fronteira), sob o controle de um poder instituído – o Estado nacional e suas esferas subnacionais. Trata-se da projeção espacial da soberania do Estado, onde este mantém sua autoridade. Entretanto, é também um referencial identitário” (Vicentino *et al.*, 2020b, p. 65).

Assim, o território, definido como espaço físico de um Estado e pelos limites e pelas fronteiras, é postulado como *locus* das relações políticas e de poder, fundadas no poder estatal nacional, ao se referir ao “controle de um poder instituído”. Ou seja, alinha aqui o território ao

poder do Estado nacional, mas que também é atravessado pelos poderes que se dão em outras escalas, na citação expressa pelas esferas subnacionais, de forma que importa, na compreensão do poder estatal, aqueles que são exercidos pelo Executivo e Legislativo municipal e estadual. Todavia, ao mesmo tempo, nesta construção, exclui-se, neste momento⁶⁸, as escalas supranacionais, que dão conta da formação de um espaço composto por diversos Estados nacionais.

É aqui que me deparo com a figura do Estado, que não deve se perder de vista ao tratarmos do território, posto que é aquele que se apresenta como institucionalizador de uma Nação (de um povo). Dá-se foco a isso não por colocar este ente como agente exclusivo, porém, como nos alerta Castro (2005, p. 47), pelo reconhecimento de que o Estado não pode ser ignorado quando se trata de uma análise calcada na política. Ao se abordar o Estado moderno territorial e as relações de poder nele ou por ele exercidas, tem-se em mente que essas relações são mediadas pela política.

Com o título Espaço é Poder, a coleção *Diálogos* insere, em uma mesma compreensão, a Geopolítica, o território e o poder exercido pelo Estado, quando infere que:

O território sob domínio de cada Estado é um fator de poder. [...] essa foi a principal perspectiva da **Geopolítica**, que passou a incorporar outros elementos de análise sobre a disputa pelo poder em razão da transformação da racionalidade técnica e econômica do mundo (Vicentino *et al.*, 2020b, p. 63).

Segundo essa acepção, ter o controle do espaço é ter o controle sobre os recursos daquela espacialidade (recursos naturais, energéticos, humanos), que são aspectos estratégicos para uma Nação. Coaduna-se a isso o próprio entendimento da Geopolítica, que perpassa os aspectos territoriais, quando da sua definição:

Geopolítica: campo de estudo da Geografia (e também de outras Ciências Sociais) que trata de questões estratégicas ligadas ao território (Boulos Júnior *et al.*, 2020a).

Essa perspectiva de exercício do poder pelo Estado nos limites do território é amplamente presente nos livros, ainda que difusamente – encontro os elementos aqui citados de forma desarticulada e repetida nos livros – manifestado pelos conflitos territoriais entre

⁶⁸ Ao longo da análise dos livros didáticos, tratou-se de uma organização supranacional uma vez, na coleção *Multiversos*, no contexto de explicação do fenômeno da globalização, que foi o projeto de integração da União Europeia. Em nenhum dos livros analisados foi abordado o Mercosul, por exemplo.

Estados (em tempo passado/presente) e pelo uso do solo como recurso de um Estado. Tanto para a Geografia Política quanto para a Geopolítica, o Estado desponta como um importante – o principal – ator territorial, sobretudo quando aborda o sistema internacional. E é vinculado a esse entendimento, por exemplo, que as coleções desenvolvem a temática dos conflitos territoriais.

Ainda que se façam presentes nas duas coleções, percebo que a coleção *Diálogos* pouco desenvolve os conflitos territoriais internacionais, já que só os pontua como exemplo em outros conteúdos. Na coleção *Multiversos*, os conflitos territoriais estão presentes em três LDs, com textos muito semelhantes quanto à definição do território, em que os situam como “amálgama entre a identidade nacional e um povo” (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 56) ou como “amálgama entre esse sentimento nacional e a identidade territorial” (Boulos Júnior *et al.*, 2020b, p. 121). Sob tal perspectiva, o território representa a junção daquilo que é um sentimento e uma identidade, refere-se, então, a um pertencimento de uma nação que vive sob um mesmo Estado.

O fato é que não existe, a não ser em casos excepcionais, coincidência entre Estado e Nação, havendo nações cujos membros estão distribuídos entre vários Estados, como há, em regra, entre os componentes do povo de cada Estado, indivíduos pertencentes a diferentes grupos nacionais.

Isso tem levado os Estados a se organizarem de maneira a obter a unidade na diversidade, criando condições para a convivência harmônica das comunidades, ou proibindo discriminações, ou assegurando a participação de todos no exercício do poder político (Vicentino *et al.*, 2020b, p. 97).

Ao abordar o tema, a coleção *Diálogos* constrói esse mesmo entendimento da importância da constituição do Estado para uma nação, ainda que dificilmente exista uma coordenação entre o limite do território e a espacialidade de um povo (que pode estar em mais de um Estado). Porém interessa pontuar que se coloca como possibilidade a existência de um Estado com várias nações, colocando em cena, ainda que não o cite, países como a Bolívia, que são plurinacionais. E reforça a importância desses diferentes povos em participarem politicamente desse Estado.

Os conflitos territoriais internacionais ficaram centrados no LD que se intitula Política, Conflitos e Cidadania, e aborda apenas as disputas ocorridas no Oriente Médio e no continente africano. Aqui, as guerras estão vinculadas à política, quando esta é concebida como um instrumento que possibilita “conhecer a realidade e debater ideias” (Boulos Júnior *et al.*, 2020f, p. 104). Por esse motivo, o foco do capítulo está em mostrar o que motivou o conflito nessas duas regiões. O LD identifica que, no Oriente Médio, o que motivou a deflagração de guerras na região foram a diversidade religiosa e étnica e a presença de jazidas de petróleo; ou seja,

elementos culturais, sociais e econômicos. Por seu turno, no continente africano, os conflitos são considerados um produto do período neocolonial quando da Partilha da África, em que diferentes etnias coabitavam um mesmo território, e também em razão do contexto da bipolaridade, os conflitos ocorriam por questões ideológicas. Na nova ordem mundial, identifica-se, atualmente, o continente africano como mais pacífico internamente, e isso se credita a:

Dois fatores contribuíram para o relativo otimismo de alguns estudiosos da África: o crescimento e melhor desempenho econômicos, além do avanço no processo de democratização (Boulos Júnior *et al.*, 2020f, p.119).

Aqui a democracia aparece como um parâmetro para a estabilidade e para a paz de uma região, ainda que não se coloque em que condições se dá o processo democrático, no sentido de se refletir sobre as formas de participação de uma nação sobre os rumos de seu território.

O que se percebe é a instituição de um modelo de democracia como a principal justificativa para as guerras promovidas pelas grandes potências. Exemplificado pela *Guerra ao Terror* no Oriente Médio, em que se coloca que:

na visão do presidente [à época George W. Bush], esses países deveriam se dobrar ao modelo de democracia estadunidense, ainda que fosse preciso o uso da força (Boulos Júnior *et al.*, 2020f, p. 112).

A democracia, responsável por tornar mais pacífico o continente africano, também foi a justificativa para se levar à guerra. Atentamos, ainda, que é aceito, pelas potências, segundo os autores, apenas um modelo de democracia, isto é, o estadunidense, qualquer outra experiência – ainda que democrática – não caberia aos moldes das potências mundiais. Nessa construção discursiva, as relações políticas dão-se em escalas interestatais, na relação entre Estados, e pouco permeada nas formas de resistência a uma ocupação ou a uma determinação internacional, dada a ausência desses movimentos no LD. O que emerge, ao exemplo da abordagem à Guerra na Síria, são os movimentos fundamentalistas, assim nomeados no LD.

Ainda, para tratar da coexistência dessas nações, os autores da coleção *Multiversos* abordam as lutas de cunho nacionalistas, em que há:

o desejo de um povo que se identifica e quer decidir sobre seu destino nacional, frequentemente levando ao separatismo (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 56).

Assim, os movimentos nacionalistas que reivindicam a independência de seus

territórios, bem como a criação de seus Estados, são apresentados, nos LDs, por meio de exemplos históricos e presentes. No LD de Boulos Júnior *et al.* (2020a), o tema é articulado com as relações internacionais e o sistema internacional, sendo tal conjuntura exemplificada por meio dos movimentos separatistas espanhóis. Já no LD *Multiversos: populações, territórios e fronteiras*, os conflitos estão associados às questões populacionais, mais especificamente migratórias, colocando em tela as manifestações xenofóbicas e relação do nós *versus* os outros, em que o LD se preocupa em enfatizar a importância do território e do nacionalismo para a construção deste nós, trazendo como exemplo a desintegração da região dos Balcãs.

Essa perspectiva é dada, igualmente, pela coleção *Diálogos* visando abordar o conflito entre Ucrânia e Rússia, em que a causa do conflito reside na negação do outro:

Trata-se de repudiar quem é diferente – situação que pode levar a diversos tipos de violência (Vicentino *et al.*, 2020a, p. 47).

Ainda que não seja explicado o conflito, ele é arrolado como exemplo para retratar a violência na negação da existência do outro. A imagem vinculada no LD (Figura 33) reproduz um *status* violento ao conflito, cujos ucranianos estão representados por civis e as forças de segurança ucranianas (de preto) reprimem o movimento, isso em 2013, momento que o governo ucraniano adotava uma linha contrária à União Europeia e pró-Rússia.

Figura 33 - Conflito Rússia e Ucrânia



Fonte: Vicentino *et al.*, 2020a, p. 47.

Ao adentrar nas relações políticas que permeiam esses conflitos, o centro deles está na convivência de mais de um grupo nacional no mesmo território, que se apartam por suas culturas, em que pese a religiosidade e a língua praticada. Na região dos Balcãs, a figura central

para a paz e o conflito na região converge-se para uma só figura política, o Marechal Tito, responsável pelo momento de coesão, conforme exposto no LD:

Ao longo dos séculos, as diferenças culturais geraram intensa rivalidade entre os grupos que vieram a compor o país. Contudo, com muita habilidade política, o Marechal Tito conseguiu administrar as tensões e, durante sua vigência como chefe de Estado, praticamente não houve grandes problemas de cunho nacionalista (Boulos Júnior *et al.*, 2020b, p. 122).

Ainda que os meios dessa habilidade política não tenham sido detalhados, para além do carisma do político, a ele é imputado, pelos autores do LD, a responsabilidade pelas guerras que ocorreram em razão do que se cunhou como Política do Liquidificador – distribuição da população de etnia sérvia por todo o território da Iugoslávia. Está colocada aqui a centralidade na figura do político – Tito – que personifica esse momento da história da região, ainda que o LD não traga a sua imagem, apenas de seu funeral, e exclua dessa construção a sociedade civil.

Diferente do que ocorre na construção do separatismo espanhol pelo LD, baseado em uma vontade popular, posto que o movimento é trazido pelo LD como um “desejo [...] que há muito ronda o país” (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 58). Tem-se então a vontade de um povo e a justificativa histórica desse desejo, que é marcado pela formação do Estado territorial espanhol – pela junção de reinos – até a repressão na Ditadura de Franco (1939-1976). Os exemplos manifestados pelo LD dão conta de explicar esse desejo que atravessa parte dessas populações, em especial do País Basco e da Catalunha, que possuem idiomas próprios e traçaram estratégias distintas para chegar à independência. Enquanto parte dos civis do País Basco optou pela luta armada, por meio do ETA (“iniciais de Euskadi Ta Askatasuna, em euskara, língua do País Basco, que significa Pátria Basca e Liberdade”), caracterizada pelo LD como:

via extremista realizando diversos atentados no país e executando muitas autoridades: seus alvos eram sempre políticos (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 60).

A atuação no ataque às autoridades revela a importância (ao dar destaque à pauta) e, ao mesmo tempo, a ineficácia desses políticos para aqueles que defendem a separação.

Décadas de violência envolvendo o grupo separatista com igual repressão do governo espanhol levaram a uma sociedade traumatizada e a um gradual distanciamento entre os bascos que sonham com a independência e o grupo extremista. Já em franco declínio, surgiu no começo desse século uma ala dentro do ETA que defendia

uma atuação no campo diplomático e o distanciamento das ações extremistas. Assim, em 2011, o grupo renunciou à luta armada. (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 60).

A ineficácia e o que se chamou de sociedade traumatizada são arrolados como motivos para a mudança de estratégia do ETA, agora, pela via diplomática. Distintamente, por sua vez, as mobilizações catalãs sempre se deram de forma civil e institucional. A ação institucional foi marcada pelo LD em razão de um plebiscito, em 2018, para a consulta sobre a independência. O plebiscito não ocorreu por ser considerado, pelo governo central, inconstitucional. Assim, o caminho pela institucionalidade também mostra seus limites.

Talvez, por ser pensada sempre nos trilhos da institucionalidade, é que os movimentos (contrário ou a favor) em torno da independência da Catalunha são representados por imagens que retratam a participação popular mediante mobilizações de rua, Figuras 34 e 35. O LD situa, no centro do entendimento, a vontade de uma população, e isso é articulado com frases de ordem e com a bandeira, símbolo importante na identificação de uma nação.

Figura 34 - Mobilizações de rua a favor e contrárias à independência da Catalunha



Fonte: Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 71, 72.

Figura 35 - Mobilizações de rua a favor e contrárias à independência da Catalunha



Fonte: Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 71, 72.

Assim, a partir das Figuras 34 e 35 verificamos que as frases de cada um dos lados definem suas posições contraditórias: A autodeterminação não é delito. Democracia é decidir. O viés institucional está exposto aqui: a legalidade da demanda, posto que o pedido é considerado inconstitucional e que o fato de essa população não poder optar é uma afronta à democracia. Percebemos, então, uma aproximação ao entendimento de uma democracia real, e não aquela baseada apenas na representação, sendo esta uma demanda desse movimento. Já na frase do grupo oposto: Todos unidos somos mais fortes. Por uma Espanha sem divisões, visão segundo a qual o movimento separatista enfraquece e desarticula a Espanha. Dessa vez, os movimentos separatistas saem minimamente da exclusividade de uma ação estatal (governo central/governo autônomo) para mostrar a posição da sociedade civil – de forma numerosa, representada por meio das imagens –, capaz de se articular e demandar mudanças no processo de decisão de seu território.

No estabelecimento de novos limites e, por consequência, de novos territórios, observo a ascensão nesses LDs dos movimentos separatistas, com exemplos majoritariamente europeus, conforme já observamos; mas a compreensão sobre novos territórios também está atrelada à defesa e resistência dos povos originários, bem como às lutas de independência de países africanos e sul-americanos. E é a partir desses processos que consta a relação da população com o estabelecimento dos limites de um Estado-Nação e o estabelecimento de suas fronteiras. E assim desde a atuação do povo indígena Guarani (enquanto um coletivo) e da personificação na figura de Sepé na conformação do território nacional, sendo resistência aos tratados conformados por Portugal e Espanha, demonstrando uma efetividade na resistência organizada ao lograrem a realização de novos acordos, conforme excerto.

Os Guarani não aceitaram a ideia de ter de se mudar das terras em que viviam, conforme determinava o Tratado de Madri. [...] Os indígenas resistiram por 17 anos – período em que ganhou fama a atuação do cacique Sepé Tiaraju –, o que obrigou Portugal e Espanha a fazerem novos acordos (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 92).

Até a atuação pela independência dos países sul-americanos, centrada em personalidades como San Martín, que:

José de San Martín (1778-1850) liderou o chamado Exército dos Andes, formado por mais de 5 mil homens (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 125).

Ainda que se condicione ao exército a libertação da Argentina e do Chile. Simón Bolívar, Figura 36, também é a personificação representativa do movimento que culminou na independência da Bolívia, do Peru e da Grã-Colômbia, inclusive, de forma imagética no LD.

Figura 36 - Imagem de Simón Bolívar



Fonte: Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 125.

Há uma opção em representar as lutas de independência por meio dos líderes dos exércitos que corroboraram a constituição atual dos territórios que compõem a América do Sul. Dessa forma, esta é reproduzida mais como ação individual do que coletiva – inclusive por carregar, no título do texto que disserta sobre os processos de independência, o nome dessas personalidades. Nessa escolha surge o apagamento da sociedade civil desse processo, ainda que o LD posicione a opinião do setor mais pobre daquela sociedade como favorável à independência.

Enquanto as elites dos novos países se ocupavam da grande política, a maioria, formada de pessoas pobres, mantinha a esperança de que os tempos que se abriram com a independência lhes trouxessem melhores condições de vida, acesso à terra e participação política. Os povos indígenas e de origem africana e seus descendentes integram essa maioria, que continua lutando por melhores condições de vida, direitos sociais e cidadania plena (Boulos Júnior *et al.*, 2020a, p. 125).

No excerto, encontro, talvez, um dos motivos para esse apagamento, é que cabia à grande política, e, com ela, os grandes feitos às elites locais (dos novos países). Enquanto, para a elite, a independência representava maior poder político, para as camadas populares desta sociedade, a independência representava a participação da vida política neste novo território, já que agora não estavam mais submetidos às coroas europeias. E está dado no trecho que a mudança política nestes territórios não foi efetiva para muitos dessas populações, a exemplo

dos indígenas e dos descendentes de africanos, que perpetuam sua luta para mais participação política – como já foi demonstrado nos livros – e de uma conseqüente vida com mais dignidade. Percebemos, desse modo, que o LD constrói uma linha entre passado e presente e coloca a atuação política como fundamental para uma melhor condição de vida das populações.

Nas disputas territoriais no continente africano, há uma construção da importância da participação civil na resistência ao colonialismo e posterior luta pela independência, assim como uma valorização das figuras políticas que representaram essas lutas. A defesa da cultura e do território frente ao colonialismo possui relação com o surgimento de partidos políticos que lutavam pelas libertações nacionais de seus territórios – a exemplo do Partido Democrático da Guiné – que foram importantes para a organização dessas sociedades e que apontaram para a necessidade do surgimento de grupos armados (fato tido, pelo LD, como resposta à violência colonial – os africanos não aparecem como propositores da luta armada) e da desobediência civil como estratégia de enfraquecer internamente o poder colonial.

A Guiné foi o único país da África francesa que ousou dizer não à França, tornando-se o primeiro país da África negra a conquistar sua independência (1958). Isso só foi possível graças à existência do Partido Democrático da Guiné e à liderança de Sékou Touré, que, ao fazer sua opção pela independência, afirmou: “Preferimos a pobreza na liberdade à riqueza na escravidão [...]” (Boulos Júnior *et al.*, 2020b, p. 69).

A importância de Touré para o movimento de independência da Guiné, como aquele que, perante as opções dadas por de Gaulle (presidente francês à época) – um plebiscito para decidir se tornar independente ou fazer parte de uma comunidade federal –, optou pela independência. Assume-se a postura de um só líder aqui, mais uma vez colocando a dimensão coletiva em outro plano. Isso é recorrente para abordar os feitos independentistas no continente africano, principalmente por meio das imagens e respectivas notas, apresentadas pelas Figuras 37, 38 e 39.

Figura 37 - Lideranças dos processos de independência em continente africano (Jomo Kenyatta, C.)



Fonte: Boulos Júnior *et al.*, 2020b, p. 69, 70, 72.

Nota: Jomo Kenyatta, C. 1960. Na luta contra o colonialismo, ele liderou o Kanu (União Nacional Africana do Quênia), partido nacionalista que defendia a redistribuição das terras aos africanos. Governou seu país de 1964 a 1978, tendo conseguido impor-se aos diferentes grupos étnicos, o que lhe garantiu certa estabilidade política.

Figura 38 - Lideranças dos processos de independência em continente africano (Ahmed Sékou Touré)



Fonte: Boulos Júnior *et al.*, 2020b, p. 69, 70, 72.

Nota: Ahmed Sékou Touré, o primeiro presidente da República da Guiné, no dia do reconhecimento de sua independência. Outubro de 1958.

Figura 39 - Lideranças dos processos de independência em continente africano (Amílcar Cabral)



Fonte: Boulos Júnior *et al.*, 2020b, p. 69, 70, 72.

Nota: Amílcar Cabral, líder das lutas pela independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde. Era doutor em Ciências pelo Instituto de Estudos Africanos da União Soviética e aparece nesta fotografia de 1973 carregando um garoto, cuja família também participou dessas lutas de libertação.

As figuras isoladas que representam os processos de independência, e que também ocuparam espaços na política institucional de seus respectivos países, por vezes, no livro didático, dão espaço a outro plano dessa luta, aquele que se dá de forma coletiva. Ainda que as estratégias políticas tenham surtido o resultado esperado (a independência), é na construção da coletividade que emerge o aspecto violento das estratégias desses movimentos. Dessa forma, há um sentido exclusivamente positivo nesses feitos – a conquista da independência – vinculado à imagem de líderes; contudo há uma face negativa – da violência – percebida pela presença de armamentos na imagem de um grupo que, feliz pela conquista da independência, ostenta uma arma, como ilustra a Figura 40.

Figura 40 - Congolese comemorando a independência em 1960.



Fonte: Boulos Júnior *et al.*, 2020b, p. 71.

Interessa elucidar que, embora as imagens produzam esse *animus* violento dos movimentos populares, o LD também aponta a organização social por meio de movimentos como Movimento Nacional Congolês (Frente de Libertação Nacional (FLN) na Argélia, a União Nacional Africana do Quênia), entre outros, como instrumento fundamental para o alcance da independência e refere que eles lançavam mão de estratégias, para além da luta armada, como passeatas, greves e boicotes. A resistência popular assume, nesse contexto, um papel fundamental, alçando esse tipo de organização como promotora de mudanças profundas em uma sociedade, ainda que aqui isso se limite a um fato histórico.

Desses movimentos que foram situados, percebemos um fio histórico que perdura até o tempo presente, isto é, são lutas contínuas, constantes. Ou que ainda lutam pela independência ou que lutam para a sua permanência enquanto país independente. Hardt e Negri (2014) atentam para a importância do que eles denominam afetos políticos, que podemos situar, nesses casos observados, na relação do pertencimento, na ação conjunta, no objetivo comum nas lutas nacionalistas. Esses elementos, amalgamados nesse afeto político – produzido especialmente pelas imagens –, produzem o sujeito que não se satisfaz apenas com a representação – ou com uma resolução institucional – e que busca de forma coletiva a constituição de um outro (novo) território. Nesse sentido, fica evidenciado que esses LDs trazem uma dimensão de representação dos movimentos focalizada nas lideranças, reforçando um sentido individual, sobrepondo-se à luta coletiva. Quando as imagens representam um coletivo, elas ficam centradas em elementos de contestação, tal como se observa na Figura 40. Com isso, a fabricação de uma representação do sujeito emerge como um discurso presente tanto no texto como, especialmente, nas imagens utilizadas pelas coleções.

7 MOVIMENTOS PARA A RESISTÊNCIA: RESISTIR A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO

Este trabalho é atravessado, a todo momento, pelo conceito de poder. Como desde o princípio desta produção faço uma interlocução com filósofo Michael Foucault e dados os elementos da realidade, não me poderia furtar e tomar todas essas políticas e suas incidências nos Livros Didáticos como *coisa* dada ou aceita. Isso ocorre pelo uso da concepção do poder como algo que se dá na relação, e que, na mirada foucaultiana, “onde há poder, há resistência” (Foucault, 1988, p. 90), ou, como retoma Garbois (2011), quando não há resistência é porque não se trata mais de relação de poder, e sim de obediência. O que se destaca é que há o sentido de uma coexistência entre poder e resistência, e não haveria possibilidade de não pontuar e de não fazer florescer a resistência aqui. Porque reconheço, nessa perspectiva, que estamos imersos em relações de poder, portanto, havendo de se situar estrategicamente para a resistência, bem como perceber as possibilidades de se fazer diferente, de provocar sentidos para a transformação.

A resistência imbricada na relação MEC/legislativo e comunidade escolar foi impulsionada pelas mudanças profundas no Ensino Médio (EM) ainda no ano de 2016. Mais de mil escolas foram ocupadas para uma disputa do que se tornaria a educação brasileira, quando estudantes protagonizaram⁶⁹ um movimento de tomada da escola para si, como mostra a Figura 41.

⁶⁹ As palavras não são neutras! Ora, se a contrarreforma a todo tempo me apresentou o estudante protagonista da sua própria história no sentido da responsabilização, aqui a apresento eu um outro sentido. Certa feita o professor Porto-Gonçalves a utilizou dizendo da sua etimologia.... *protós agonitês*, os primeiros atores da disputa. Quem toma a frente.

Figura 41 - Manifestação estudantil contra as mudanças curriculares⁷⁰

Fonte: Vicentino *et al.*, 2020e, p. 142.

Na pauta daqueles que realizavam o movimento, não havia questões curriculares, conforme embasamento da MP 476, mas sim no sentido de denunciar a precariedade em que as escolas se encontravam, as condições de trabalho docente, principalmente em razão do distanciamento entre a formulação das novas propostas curriculares e aqueles que foram afetados.

Para além da carta-manifesto da AGB e da ANPEGE, outras organizações vinculadas aos docentes, como os sindicatos (a exemplo do SINASEF, do SINDICEFETE-MG) e associações, grupos Pibdianos (alunos vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de Geografia manifestaram elementos em comum na identificação desse projeto não como uma política educacional isolada, mas sim como um projeto de sociedade. Os elementos, portanto, identificados por esse conjunto de grupos, centraram-se no perfil técnico-profissionalizante; perceberam, nos itinerários formativos, o recrudescimento das desigualdades entre estudantes de escolas privadas e públicas, a ausência de debates com a comunidade escolar na formulação do Ensino Médio, as reverberações dessas mudanças na formação inicial dos docentes; e, mais especificamente, nas manifestações daqueles grupos vinculados à Geografia, o não reconhecimento da Geografia enquanto disciplina obrigatória.

Em razão da pandemia do Coronavírus, o processo de implementação do Ensino Médio

⁷⁰ Com a legenda “Estudantes em uma das 213 escolas públicas de São Paulo, em 2015. Os estudantes ocuparam escolas por três meses para protestar contra a reorganização do ensino público no estado, o que afetaria muitos estudantes” (Vicentino *et al.*, 2020e, p.142), a coleção *Diálogos*, ao tratar da cultura juvenil, tematiza a prática política estudantil dentro das escolas e voltada às políticas educacionais, ainda que de forma superficial, posto que não há qualquer textualidade sobre o tema.

foi retardado temporalmente. Contudo o processo não se estagnou por completo, posto que os referenciais curriculares foram construídos durante a pandemia pelas administrações estaduais. Nem mesmo o abismo no acesso à *internet* e das condições de vida que se escancararam durante a pandemia mobilizaram uma releitura do novo EM. Diferente do que se preconizava, a contrarreforma foi iniciada em 2022 (para os primeiros anos) (Brasil, 2021). Ocorre que se o início da contrarreforma foi alterado para 2022, o mesmo não ocorreu com o PNLD, posto que os LDs referentes ao Objeto 1 (*Projeto de Vida e Projetos Integradores*) já estavam nas escolas desde 2021. Talvez, durante a pandemia, esse processo de escolha tenha sido, para muitos professores, o primeiro contato com a efetivação da nova versão do EM. Foi em razão dessa escolha que imputo o surgimento de um novo momento de resistência a esse processo, agora por meio – e em razão – do PNLD.

Alguns professores, ao deparar-se com essa nova organização dos livros, com novas obras (a exemplo dos projetos de vida) e com a ausência de diálogo entre estas e a realidade escolar e com as disciplinas, sobretudo, com a relação explícita dessas obras com a contrarreforma do EM, fizeram um movimento de não adesão ao Objeto 1. Para além de algumas manifestações coletivas de professores de instituições federais e estaduais⁷¹, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) manifestou-se no respeito à escolha de cada *campus* na adesão dos livros e na autonomia didático-pedagógica, o que reverberou na não aceitação de diversos *campi* ligados à rede, principalmente dos grupos de docentes das Ciências Humanas. Nesse mesmo sentido, criou-se a *Frente Nacional por um PNLD Democrático*, que, em seu nome, já denuncia a falta de diálogo na conformação desses materiais. De forma que pontuam que o presente PNLD

[...] dilui o conhecimento escolar pelas chamadas “habilidades e competências” de mercado, reorganizando a lógica do currículo por áreas que têm por foco aligeirar o ensino e, apesar de se propor integrador, destitui qualquer concepção pedagógica interdisciplinar autêntica. A ênfase está em livros de projetos que substituem componentes curriculares, ancorados em projetos integradores e projetos de vida reduzidos às competências da BNCC, cujas áreas do conhecimento, adequadas ao Novo Ensino Médio, substituem as disciplinas específicas (PNLD Democrático, 2021, s/p).

Por isso indicaram aos professores e à equipe diretiva o amplo debate sobre a adesão e

⁷¹Disponível

<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/livro-didatico-sela-guinada-para-o-novo-ensino-medio>
<https://de-de.facebook.com/login/?next=https%3A%2F%2Fde-de.facebook.com%2Fseperj%2Fposts%2F3772118666201212>. Acesso em: 20 jun. 2021.

em:

a indicação da não adesão ao PNLD 2021. Apesar desses movimentos importantes que alertam a respeito dos rumos dos livros didáticos, o que se verifica é o diminuto engajamento de docentes nessas discussões e no acolhimento a essa alternativa de não adesão ao livro didático. Sobre esse segundo ponto, gostaria de destacar que o processo de escolha se faz coletivamente, com o conjunto de docentes de cada área do conhecimento, e que é possível que isso tenha dificultado o processo coletivo de não adesão. A realidade dada é que presencio uma entrada massiva do Objeto 1 e do Objeto 2 nas escolas. Aponto isso a partir dos dados do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) (Brasil, 2021c), os quais apontam que, na cidade de Porto Alegre, das escolas que possuem processo finalizado (47 escolas de um total de 79) sobre a adesão ao PNLD 2021, apenas cinco não aderiram integralmente ao Objeto 1 do programa e do Apêndice C – que trata da adesão ao Objeto 2.

Ainda que considere fundamental movimentos como a *Frente*, bem como a publicização das cartas de grupos de professores que não aderiram ao PNLD, o programa não foi rejeitado pela maioria das escolas e que, de fato, professores e estudantes estão em contato com os materiais advindos do PNLD 2021, em razão dos dados citados anteriormente. Por isso é necessário que esta produção faça referência às resistências possíveis a partir do livro didático, por meio dos discursos geográfico-políticos. Por me questionar se há como resistir, no sentido em que Grabois (2011) propôs, não de permanência ao que está posto, mas que proponha algo que neste trabalho faça força contrária à racionalidade neoliberal, em específico, à fabricação de um sujeito representado.

Resistir a partir do livro didático é reconhecer a importância desse recurso na realidade de uma sala de aula e da precarização do trabalho docente, é a busca de um resistir por dentro (da escola/da sala de aula/do fazer docente/do planejamento docente), está em achar e provocar possíveis fissuras. Por isso, busco possibilidades a partir do livro, por meio de uma Antigeopolítica.

Aqui, a Antigeopolítica é concebida como uma “força ética, política e cultural” (Routledge, 2003, p. 245) ou, nas palavras do professor Ivaldo Lima (2013), uma ideia eticamente situada.

A antigeopolítica aborda a (des)construção de espaços de resistência, entendida esta última como a prerrogativa social de uma existência distinta da que presentemente experimenta a maioria dos segmentos sociais. A antigeopolítica trabalha com a equação propositiva de que um outro mundo é possível somente quando o mundo do outro é possível. Daí o seu caráter flagrantemente ético, cujos horizontes são a justiça e a felicidade (p. 156).

Essa forma de compreender a geopolítica desafia o realismo político que marca a Geopolítica e a Geografia Política clássica, ancoradas no Estado e nas suas elites, na economia, no militarismo, para falar de uma Geopolítica dissidente que trata das estratégias dos movimentos sociais, que fazem emergir novas definições de poder (Routledge, 2003) e do compromisso político de superar a opressão (Lima, 2013). Inverte-se, dessa forma, a percepção da Geopolítica, ao formular uma Geopolítica de baixo para cima, tirando a centralidade das elites e dos Estados para colocar nos que desafiam sua hegemonia. Então, essa luta contra a hegemonia reflete-se por meio da articulação em desafiar o poder Geopolítico de Estados e instituições globais com o ato de desafiar as representações impostas pelas elites políticas para que a população sirva aos interesses políticos (Routledge, 2003).

Esses movimentos emergem em diferentes tempos históricos e sempre espacializados, pondo em pauta a imbricação entre a geografia e a política. Por seu turno, Antigeopolítica mostra, nessa relação, os movimentos de contestação aos regimes geopolíticos, dos coloniais aos da nova ordem mundial que aludem à organização coletiva e popular que, segundo Lima (2013), constroem contraespaços.

As diferentes formas de resistências são “a contra face do exercício de poder” (Lima, 2013, p. 158), que se dá nas múltiplas escalas e que demanda esforços de resistência igualmente multiescalares. Se nacionalmente é mister a mobilização da *Frente do PNLD Democrático*, é igualmente necessária a mobilização nas escolas (como foram as ocupações e as cartas-manifesto de professores) e a atuação docente.

Esse outro olhar promove possibilidades importantes: uma visão política para questões sociais e culturais e a possibilidade dessa mesma visão para os fenômenos locais, não dispensando à Geopolítica e à Geografia Política apenas fenômenos de escala global. Assim, a Antigeopolítica dá foco às lutas políticas internas e externas, ou seja, que as práticas Antigeopolíticas se dão dentro das fronteiras de um Estado-Nação (e este o principal oponente desses movimentos), mas externas aos limites territoriais estatais também, em decorrência da intensificação da globalização que permite aos movimentos sociais uma atuação em escala internacional, a exemplo do movimento *Black Lives Matter*, conforme abordado no capítulo anterior.

Posto o entendimento sobre a Antigeopolítica, deposito nela a possibilidade de recortar e desmontar discursos já produzidos para, então, criar discursos que possibilitem a construção de sujeitos que se sintam aptos a uma prática política de fato efetiva em suas vidas. Para isso, por meio da Antigeopolítica, permite-se dar luz aos movimentos que “[...] desafiam a noção de que os interesses da classe política do Estado são idênticos aos interesses da comunidade”

(Routledge, 2003, p. 245), pondo em suspensão o sistema representativo e sua efetividade.

Credito aos movimentos de resistência, por meio da Antigeopolítica, a possibilidade de disputa de um sentido sobre o território, e que estes aparecimentos possam despertar nos discentes o apetite pela democracia (Hardt; Negri, 2014), ao produzir as diferentes formas de relação e ação política. Por isso, faz-se mister buscar, nos discursos baseados em uma Antigeopolítica, a produção de um outro discurso sobre a política.

Para desenvolver a leitura de uma Antigeopolítica a partir do livro didático, faço uso das imagens a fim tratar da construção desse espaço possível. Nas figuras que montei, foram construídas as possibilidades de uma Antigeopolítica a partir das textualidades e visualidades presentes nos LDs analisados. Com o recorte de imagens e colagem criei um espaço novo, que, na impossibilidade de um recorta e cola do próprio livro didático, pode ser mobilizado, em sala de aula, por outros meios (perguntas/leituras/figuras). Assim, construí essas possibilidades para cada um dos eixos abordados no capítulo anterior: tratar de um poder político que emerge do povo; subverter à representação política, escancarando formas diretas de atuação política; e descentralizar o território como *locus* do poder exclusivamente estatal.

Seguindo os eixos apresentados, o primeiro passo aqui é o de construir uma discursividade que contribua com a formação de um sujeito que se sinta como alguém que possa exercer o poder político e que identifique o que o distancia da atuação desse poder. Aqui queremos inserir a contraface do exercício do poder, que, conforme Lima (2013), é colocar em evidência outra forma de exercer o poder que não aquela assentada na institucionalidade, aquela à qual recorrem os movimentos sociais, os sindicatos, os grupos sociais que precisam ser escutados, como exemplifica a Figura 42.

Figura 42 - Ocupar a Pirâmide



Org.: Elaboração própria, 2024.

Está proposta a contraface do exercício do poder nesta imagem, em que se coloca em formato de uma pirâmide os diversos atores que representam as diferentes formas de se exercitar o poder. A escolha do formato piramidal faz menção à forma como comumente se hierarquiza uma sociedade, que tem seu viés político e econômico presente. Aqui se tenta subverter um pouco essa lógica hierarquizada ao dispor a pirâmide em um sentido horizontal, permitindo a percepção de onde está situada a maioria – não mais em uma posição inferiorizada. Dessa forma, o topo da pirâmide agora fica em um canto da imagem, representada por poucos, enquanto o que era a base da pirâmide toma o tamanho de uma maioria, não estando abaixo de ninguém, mas, sim, representando sua dimensão social.

No sentido contrário que as figuras estão dispostas, tem-se que há entre elas uma oposição, com isso, não se nega que há uma distinção (o que é relevante inclusive pontuar) entre os que estão no topo e os que estão na base de uma pirâmide. Assim, essa separação demarca que há poderes distintos apontados na imagem, o dos governantes e dos governados, representados por pessoas igualmente distintas: de um lado, homens brancos e pertencentes às elites de seu tempo, portando símbolos de um poder autocentrado – a exemplo da coroa –, de outro lado, homens e majoritariamente mulheres que impunham instrumentos, cartazes, megafones, bandeiras, tudo para serem vistos e ouvidos.

A base da pirâmide é composta por muitos sujeitos que se constituem em espaços e tempos distintos, que caminham em um mesmo sentido, defendendo pautas que historicamente

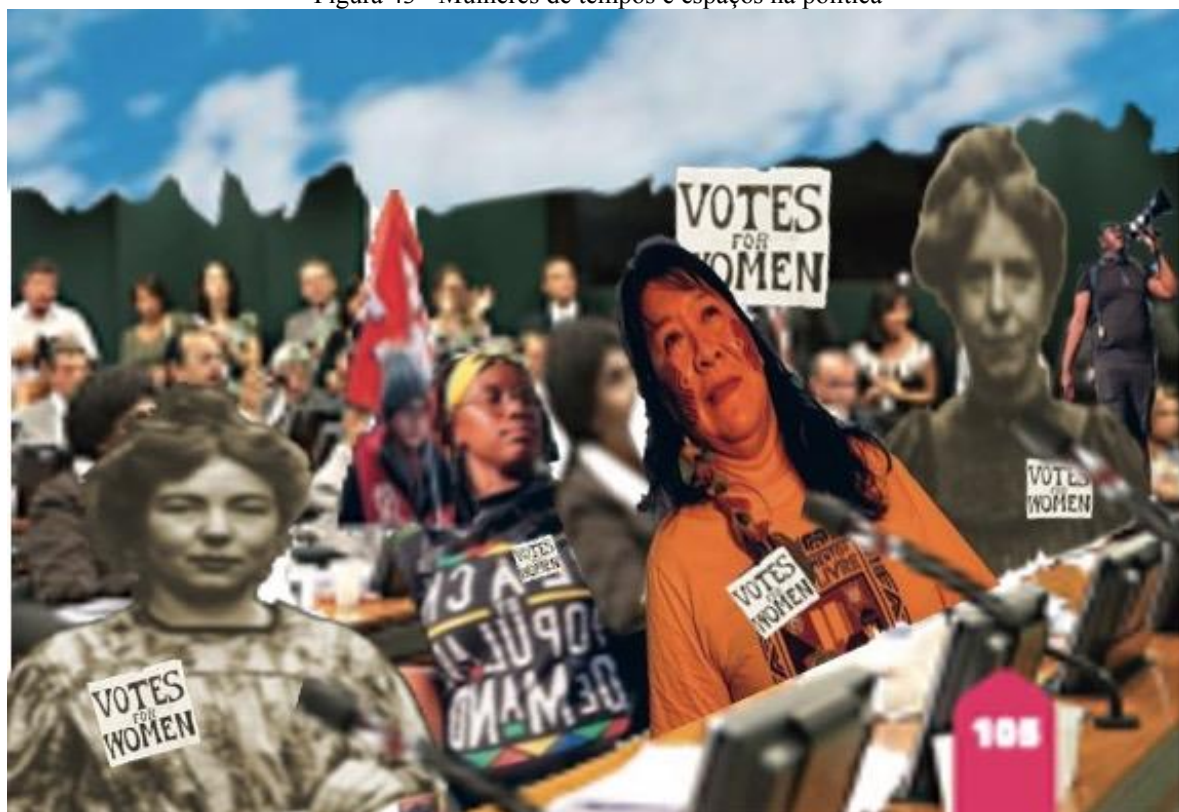
são defendidas pela base da pirâmide: direito ao exercício da democracia, direitos trabalhistas, ao direito de existir. Essa é uma caminhada que se centra no bem comum de uma sociedade, e não em desejos particulares, de benefício próprio.

Inspirada em Hardt e Negri (2014), a Figura 42 possibilita a reflexão quanto ao que os autores trazem sobre a necessidade da consciência do nosso real poder de transformação, a fim de que aproximemos os estudantes das possibilidades de atuação, e de uma análise complexa sobre exercício e estratégia de poder, na contramão da fabricação do sujeito representado.

Põe-se em xeque, a partir da imagem, a limitação de que o poder político dos de baixo se resume ao voto, à representatividade. Aqui, o exercício do poder político dessa maioria, representada pelos LDs, é feito de outra forma, na coletividade, ocupando outros espaços, em especial, nas ruas, assumindo estratégias distintas. Calcado nas teorizações foucaultianas, o intento com a imagem da Figura 42 é de mostrar esse exercício do poder como fruto de uma estratégia, em razão de táticas, técnicas, formas de funcionamento e de manobras. Se, historicamente, as elites exercem um maior poder político em razão das posições estratégicas que ocupam; aos de baixo, cabe achar e provocar as fissuras necessárias para poder incidir na política.

Seguindo a sequência apresentada no capítulo anterior, provooco, por meio das imagens e dos discursos inscritos nos LDs, outra forma de olhar para a representatividade. A fim de possibilitar uma reflexão sobre a limitação da ação política restrita ao voto, por exemplo, busco fazer emergir outra percepção sobre a atuação política. A percepção distinta é necessária porque ao neoliberalismo importa que nós recolhamos as nossas práticas políticas ao voto. Portanto, é importante para criar outras racionalidades – voltadas ao comum – que se conheça os mecanismos de escolha dessa representação, que, por vezes, posso fazer uso dela e que também me permite atuar para além dela, como mostra a Figura 43.

Figura 43 - Mulheres de tempos e espaços na política



Org.: Elaboração própria, 2024.

A fim de suscitar outras possibilidades de atuação política, a Figura 43 utiliza-se do cenário da institucionalidade (espaço restrito aos parlamentares brasileiros) com a ocupação de diferentes corpos que fazem das ruas o seu lugar da prática política e que, por vezes, fazem uso estratégico da institucionalidade – conforme o caso da deputada Joênia, a primeira mulher indígena exercendo o mandato de deputada federal. Atrás e ao lado de Joênia estão dispostas outras mulheres, o sentido colocado é que, para que se conte com uma deputada indígena no Parlamento brasileiro, foi preciso um esforço dos movimentos que têm nas ruas o seu lugar de atuação, que lançam mão das manifestações de rua para falarem e serem ouvidos, e que não abandonam essa estratégia – marcada pelo céu na imagem. Centralizar a Joênia na imagem faz também referência à necessidade de ocupar espaços na política institucional, posto que esta se coloca como mais uma trincheira na luta pela “garantia e a efetivação dos direitos territoriais dos indígenas [que] são fundamentais para garantir a sobrevivência de suas diversas etnias e a manutenção da pluralidade cultural, bem como para proteção do meio ambiente e da biodiversidade (Vicentino *et al.*, 2020e, p. 65).

A imagem dá visibilidade aos distintos espaços de participação, posto que “hoje em dia, as estruturas de participação são invisíveis [...] e o representado atua na sociedade destituído de inteligência e manipulado pela imbecilidade ensurdecadora do circo midiático [...]” (Hardt;

Negri, 2014, p. 42). Diferente do que a mídia produz e do que vigora como senso comum, todos os espaços de exercício do poder político devem ser ocupados – e aí o intento de preencher a imagem com diferentes pessoas em exercício de um poder político. Contudo ponderamos, como pontuam Hardt e Negri (2014, p, 40), “o mercado capitalista global, somos informados, sempre estende o modelo de representação parlamentar como instrumento de inclusão política das populações”, desse modo, o intento da imagem é de superar a representação como veículo único da democracia. As pessoas com seus megafones, cartazes, bandeiras e adesivos estão ali para nos mostrar isso.

Se o representado é “o pobre entre os pobres” (Hardt; Negri, 2014, p. 45), aquele que identifica, nas suas dificuldades e batalhas da vida, uma luta individual, o sujeito despotencializa-se politicamente, por isso, cabe, na perspectiva que estamos construindo, sempre, evidenciar a dimensão da coletividade, composta por homens e mulheres, uns pertencentes às lutas institucionais e outros, às lutas vinculadas aos movimentos sociais. Portanto, a situação em que o representado se encontra é coletiva, assim como essa é a condição – da coletividade – necessária para ele deixar de ser um sujeito representado, construindo os meios necessários para que se torne uma figura de poder.

O que se pretende é que o sujeito reconheça (principalmente na comparação entre a imagem do Parlamento brasileiro e a imagem produzida) e identifique onde está o colapso do sistema representativo, mas que, ao identificar a fragilidade da representatividade, também consiga mirar nas alternativas a ela e nas formas de se estar nesta estrutura representativa para incidir minimamente no momento presente. Fazer emergir alternativas é evitar que o sujeito representado seja “empurrado de volta para o medo” (Hardt; Negri, 2014, p. 42), e que se coloque no horizonte possibilidades de uma participação efetiva da população na política. Aqui está colocada a participação de todos, e não só de homens brancos, como se percebeu na Figura 27 – uma direção para a aproximação dessa população diversa com as estruturas do poder. Um espaço onde, ordinariamente, são discutidas e propostas leis, que, no contexto neoliberal, retiraram direitos dos brasileiros por meio de contrarreformas, na imagem, transforma-se em um espaço de resistência – na busca de uma governança verdadeiramente democrática.

Via a presença dos movimentos sociais na imagem, que representa essa diversidade populacional reconhecidamente excluída de indígenas, mulheres e população preta, almeja-se a construção de uma democracia real⁷², porque, como já pontuado, são esses grupos que vão,

⁷² Conforme já explicitado, na coleção *Multiversos* a Democracia Real é tratada como um modelo fomentado por Allende – presidente chileno de 1970-1973 – na contraposição a uma democracia formal.

na sua prática política, disputar as lutas para o comum.

[...] somente um processo constituinte baseado no comum pode proporcionar uma alternativa real, consideramos que estas verdades dispensam explicações: de que todas as pessoas são iguais, de que adquiriram por meio da luta política certos direitos inalienáveis, de que, entre esses direitos, incluem-se a vida, a liberdade e a busca da felicidade, e também o acesso livre ao comum, a igualdade na distribuição da riqueza e a sustentabilidade do comum. Também é evidente que para assegurar tais direitos, a governança democrática deve ser instituída, derivando seus justos poderes da participação dos governados e da transparência da organização governamental (Hardt; Negri, 2014, p. 75).

A luta política e a governança democrática constituem, então, o caminho para o comum. Na imagem, o espaço que os representantes se manifestam é modificado, ocupado por outros indivíduos que representam os de baixo e por aqueles que seguem nas ruas bradando por justiça. Nesse sentido, a imagem fomenta o justo poder de participação e o apetite pela democracia na possibilidade de o exercício político se tornar algo efetivo em suas vidas.

Por fim, produzi outro discurso a partir das relações de poder e das suas manifestações no/com o território, aproximando as populações daquilo que é estratégico para elas também, e não somente ao Estado, nesse movimento, descentralizei a importância do Estado e coloquei outros atores em ação. Há de se ressaltar que, nos LDs analisados, não se exclui o território de sua dinâmica social e política – ainda que reconheça o controle do Estado.

É na repetição da centralidade do poder estatal que o discurso se vai construindo e, assim, produzindo um distanciamento na possibilidade de uma participação política concreta e efetiva no território. Com a descentralização, anunciei as relações da vontade popular sobre um território e coloquei, em primeiro plano, aqueles que dificilmente teriam acesso à administração de seus territórios, como evidenciado na Figura 44.

permanecem abertas a novas ideias e ecos do mundo exterior”⁷³ (Fanon, 1963, p. 263, tradução minha). Borrar as fronteiras, retirar da centralidade o Estado moderno territorial, é possibilitar ver a luta comum aos povos, é fazer emergir a escala internacional de uma mesma luta.

Os movimentos de resistência ou as pessoas que atuam para o desenvolvimento foram posicionados nas proximidades do seu território de atuação, por esse motivo alguns tantos espaços não foram preenchidos, lugares esses em que não há, no LD, qualquer representação de uma resistência fundada na proteção e garantia de autonomia/existência do território. Com essa ressalva, identifiquei que esse tipo de resistência é a marca dos territórios que foram colônias europeias, representados massivamente, nos LDs analisados, pelos povos tradicionais das Américas, pelos afrodescendentes que estão nas Américas e pelos que se organizaram para combater o neocolonialismo na África.

Cria-se uma imagem em que as pessoas ocupam diferentes espaços em distintos tempos históricos, e que deixa aflorar a diversidade de sujeitos que representam a resistência e a comunhão na luta pela defesa de seus territórios. Manifestam-se contrapoderes que são capazes de “forçar [...] o Estados-nação a abrir o acesso ao comum” (Hardt; Negri, 2014, p. 85). Colocar figuras de resistência nesta cartografia é inserir os cidadãos como elementos que serão afetados por uma ordem geopolítica, ainda que ela se dê, predominantemente, em uma relação internacional, seus principais efeitos são sentidos na escala local, por nós.

Todos esses olhares estabelecidos neste capítulo visaram buscar o sentido estratégico do espaço na sua organização e nas suas possibilidades nos limites da democracia. Aqui desejei criar um discurso que se mobilizasse para a necessidade de que nossa cidadania deve passar pela gestão (dessa comunidade) sobre aquilo que é comum. Assim, havia o desejo de que esses LDs analisados fossem uma alternativa (enquanto material didático) que permitisse com que a (ação) política fosse algo potente na vida dos professores e estudantes; para contribuir e fortalecer a necessidade da presença da Geografia nas escolas, pautada na afinidade essencial entre Geografia e Educação que permite uma “leitura-interpretação-intervenção nos territórios e no mundo [...]” (Giordani, 2020, p. 264).

⁷³ “A colonized people is not alone. In spite of all that colonialism can do, its frontiers remain open to new ideas and echoes from the world outside”.

8 PALAVRAS FINAIS AQUI E QUE ECOEM POR AÍ...

Essas são palavras finais desta produção, mas que não se finalizam por aqui, posto que espero que ecoem entre docentes, alunos, pesquisadores... a quem interessar possa. Então, finalizo com o intento de tecer uma amarração com o que foi expresso, buscando o que ficou solto.

Meu primeiro movimento, nesse sentido, é na busca do que ficou solto. Não solto necessariamente por mim, mas pela educação brasileira, por quem faz a política pública voltada à educação – mais especificamente nas contrarreformas aqui descritas. Assim, se este trabalho voltou-se à biopolítica – dirigida à vida e ao governo da população – dos corpos de sujeitos que frequentam as escolas a fim de fabricá-los para um tipo de sociedade mediante uma política exercida pelo PNLD; existem tantos outros corpos que não são afetados por essas políticas, pois a eles cabe à política voltada à morte – a necropolítica. No Brasil, segundo censo escolar (2023)⁷⁴, mais de um milhão de crianças e jovens estão fora das escolas, a maioria delas encontra-se na faixa etária dos 15 aos 17 anos – público do Ensino Médio, jovens que são pobres e majoritariamente negros⁷⁵. Há de se falar, por conseguinte, primeiramente desses sujeitos, posto que, na lógica em que se vive, são corpos sujeitos unicamente a uma política voltada para a morte, acompanhada da fome e da falta de futuro.

Posto isso, tomo o fôlego necessário para pensar na governamentalidade pautada pela racionalidade neoliberal de quase oito milhões de jovens que chegam até a escola e que leem, refletem e aprendem com e a partir dos Livros Didáticos. Assim, revisito e costuro o que foi exposto, tendo em vista aquilo que se mirou como objetivos desta produção e com o que se defende nesta tese.

A primeira relação que destaco como relevante nesta pesquisa é a de pensar na trajetória a partir das contrarreformas educacionais voltadas ao Ensino Médio para culminar na produção dos LDs que foram analisados e que são utilizados pelos jovens brasileiros. As mudanças ocorridas, nos últimos anos, na educação brasileira foram balizadas pela racionalidade neoliberal, nessa perspectiva, pautadas na autorresponsabilização dos discentes em razão de suas escolhas e no esvaziamento do sentido de uma educação básica, projetando, na quantidade de disciplinas e conteúdos (isso é, no currículo), a responsabilidade da evasão no Ensino Médio,

⁷⁴ Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf Acesso em: 20 fev. 2024.

⁷⁵ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres> Acesso em: 20 fev. 2024.

e não no fato de os jovens terem de trabalhar⁷⁶ em razão da situação de pobreza em que vivem. Nesse contexto de transformações, o LD, por meio de sua política pública, foi percebido como um espaço de disputas em que aparecem suas distintas funções (mercadoria, recurso didático, artefato cultural) e na qual agem setores/atores públicos e privados de atuação multiescalar (em que pese este não ser um projeto exclusivamente nacional).

Com a interseção de Dardot, Laval e Foucault, o entendimento aqui exposto orientou-se sobre o neoliberalismo, agora, compreendido como uma racionalidade – estruturante da prática do governo – capaz de tornar todos os atos passíveis de uma razão econômica e lucrativa, que necessita fabricar sujeitos aptos e adaptados a esse tipo de sociedade, apagando – mesmo que de forma violenta – todas as outras formas de existir. Assim, o contexto histórico-social para a emergência da racionalidade neoliberal foi dado pela crise da governamentalidade liberal que demandava por uma refundação. Nisso, situa-se a necessidade do extermínio das diferentes formas de se relacionar consigo, com o outro e com o mundo. E, para essa nova razão de mundo, há um tipo de sujeito próprio que deve ser fabricado, e uma de suas facetas é a de um sujeito apartado da política.

Para cumprir com essa fabricação, restou evidente o papel central da educação, aqui demonstrado por meio da produção e dos discursos dos Livros Didáticos. Dessa forma, neste estudo, os discursos produzidos pelos LDs também se dão sob a racionalidade neoliberal, visto que o PNLD é produto de um contexto político pautado por essa racionalidade. Assim, os livros tornam-se produto de uma política educacional que veicula e determina os saberes a serem ensinados e que conformam um entendimento de mundo e de verdades que constroem uma realidade. Isso corrobora o entendimento da importância da educação enquanto um aparelho de biorregulação para a conformação desta sociedade, que, a partir dos LDs, auxilia na fabricação do sujeito representado e apartado de uma ação política efetiva. Por conseguinte, os discursos geográfico-políticos produzidos no LD são parte dessa forma de regulação da vida ao produzirem formas (dominantes) de subjetividades.

Nesse processo de fabricação do sujeito representado, a minha preocupação destinava-se à contribuição da Geografia, em seus discursos geográfico-políticos, para esse processo. Conforme exposto, a Geografia e a política possuem múltiplos encontros desde a concepção da ciência geográfica e o que se faz dela posteriormente, atrelada historicamente a um exercício eminentemente estatal, contudo que, por meio de uma Antigeopolítica e do entendimento de

⁷⁶ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres> Acesso em: 15 fev. 2024.

Yves Lacoste apontam para um conhecimento fundamental ao exercício político e cidadão dos movimentos sociais/da atuação civil. Desse modo, as relações de poder projetam no espaço uma maneira de operar com ele, motivadas por distintos interesses. De forma que a Geografia contribui com o fazer político ao propiciar a reflexão sobre o espaço em que estamos inseridos. As políticas educacionais evidenciam essa relação na BNCC quando optam pela retirada da Geografia como disciplina obrigatória para o Ensino Médio. Já por meio dos discursos produzidos pelos LDs, percebemos o quanto a Geografia está imbricada com o político, com o fazer político. Se antes de abrir os LDs achávamos que pouco se trataria dessa condição, ao analisá-los, a realidade foi outra. Está ali colocada a disputa desse sentido político. Ainda que por vezes de forma superficial, os conteúdos que tematizam a relação da Geografia com a política estão ali, produzindo entendimentos sobre a prática política.

Os discursos produzidos pelos LDs constroem a materialidade que garante a existência e permanência da racionalidade neoliberal. Na individualidade política, na ausência de uma coletividade efetiva, constrói-se a democracia de consumidores, a satisfação com o sistema representativo baseada no sentimento de uma incapacidade para a prática política. Ainda que boa parte da construção sobre a democracia tenha recaído pelo ato do voto e da existência de eleições, há, também, a compreensão da eleição apenas como um procedimento (aspecto necessário de uma democracia, segundo os LDs), porém este não é compreendido como uma ação coletiva, e sim personificando o ato, na pessoa que é eleita, aos diversos exemplos das figuras de presidentes eleitos. Não se nega a existência de outros caminhos para se atuar e modificar o mundo em que se vive, isso fica evidente no número expressivo de manifestações de rua, colocando-as como estratégias possíveis, mas, mesmo com sua massiva presença, não são esses meios que levam a uma mudança efetiva, sendo esses centrados nos espaços da política institucional. São nesses ambientes que as mudanças se efetivam e que a realidade é construída, representados por aqueles que foram eleitos. Eleger um representante de alguma causa apresenta-se como algo estratégico para os diferentes movimentos, meio crucial para que se alcance um objetivo.

Os discursos produzidos destacam que a realidade da política institucionalizada está calcada nos interesses imediatos, promovidos por agentes econômicos que representam as altas classes da sociedade, fato que se percebe na política brasileira. Assim, os interesses defendidos pela classe política são justamente aqueles demandados por quem os financia e pelo grupo que ela compõe. Contudo os livros didáticos limitam-se a isso – a realidade posta – à relação proporcional da concentração de renda de um sujeito e seu poder político. Essa relação, para além de proporcional, é direta, quanto maior o poder econômico, maior o poder político. Mesmo

que os LDs apresentem essa assimetria nas democracias, não é disposta uma possibilidade que rompa com o que está estabelecido.

Ainda que haja a construção do entendimento de que a democracia não se limita ao voto, há um reforço recorrente dessa associação ao sufrágio, consolidado pela articulação das lutas democráticas, do movimento negro e das mulheres pelo direito ao voto. Os LDs evidenciam o número de abstenções dos votantes brasileiros e a percepção dessa população sobre a corrupção. Esses elementos, ao ser construídos sem qualquer problematização, acirram o distanciamento dessa população com uma possível atuação política. Isso é reforçado quando se privilegia as ações de partidos políticos de extrema direita, grupos violentos e defensores de pautas contrárias aos direitos humanos. Fazer emergir esse tipo de grupo político, e ao não trazer na mesma proporção (sobretudo, de forma imagética) os demais partidos políticos, distancia os estudantes de perceberem como possibilidade de atuação política as organizações partidárias.

Quando da relação entre o espaço e as formas de poder, os LDs reafirmam que ali existe uma correlação e uma interdependência, fazendo dessa relação emergir a Geopolítica, imprimindo desse conceito as questões estratégicas ligadas ao território. A disputa política pelo território é amplamente presente nos livros analisados, contudo essas relações são atravessadas por seu aspecto violento, em que grupos populares (que lutam pela independência, por exemplo) são representados – sobretudo imageticamente – por essa característica. São essas lutas de caráter predominantemente coletivo em que a dimensão da violência produz um afastamento dessas formas de articulação em torno de uma ação política.

As fissuras achadas e provocadas nos livros didáticos demonstram que existe a possibilidade de construir outros discursos, aqueles que colocam os estudantes a refletir sobre os espaços da política, criando contraespaços por meio da Antigeopolítica. Aqui, resistimos a este livro, demonstrando resistência a ele por meio dele. As imagens selecionadas, recortadas e remontadas representam os discursos presentes nos livros que passaram por todo esse processo, podendo ser mobilizados pelos professores e estudantes. Esses discursos remontados e que criam algo novo – que não está sendo produzido – vão de encontro ao que o LD produzia. A partir desse intento, conseguimos apontar para discursos que aproximam os estudantes a uma atuação política, em uma aproximação com a contraface do exercício do poder (institucionalizado), ao figurar uma maioria sendo representada por aqueles que lutam nas ruas, demonstrando o real poder dessa maioria populacional. Também fizemos do espaço da institucionalidade um lugar passível de ocupação por aqueles que nos livros demandavam estrategicamente pela presença nesses espaços, inserindo essa presença no horizonte de possibilidades; e, a partir de uma cartografia clássica da Geopolítica durante a Guerra Fria,

objetivamos produzir uma descentralização estatal sobre o domínio do território, colocando figuras que historicamente e no tempo presente constroem uma Geopolítica a partir das resistências.

Nessa construção, compreendo que os LDs, mediante os discursos geográfico-políticos, reforçam o distanciamento dos estudantes com uma dimensão de atuação política quando não produz essa prática de forma positiva e efetiva em suas vidas, conquanto os LDs não deixem de mostrar a atuação de movimentos sociais, de resistência e de partidos políticos. Esses discursos encaminham os estudantes ao não reconhecimento das práticas coletivas de organização, promovendo o que Dardot e Laval (2016) apontam: o enfraquecimento da capacidade de agir contra o neoliberalismo. Assim, corroboram a formação de um sujeito próprio para a racionalidade neoliberal, apartado das suas possibilidades efetivas de ação política, conformando-se e conformado como um sujeito representado, que desconhece o sistema eleitoral de seu país e que também não vê sentido em qualquer que seja a forma de articulação política (seja em movimentos sociais ou em partidos políticos).

Durante a escrita desta tese, a história brasileira foi desenrolando-se. O marco principal desses anos de produção foi a mudança política que ocorreu no Brasil com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, que iniciou seu governo em 2023. Essas mudanças foram sensíveis, contudo, ainda pouco se avançou nas políticas voltadas às contrarreformas educacionais. Consta no debate da educação brasileira a revogação do Novo Ensino Médio, mas com poucos avanços, demonstrando a permanência da força de grupos identificados, por Tarlau e Moeller (2020), que historicamente apontam os caminhos da educação brasileira, demonstrando que a racionalidade neoliberal para a educação não findou com a mudança de governo.

Por sua vez, tensionando pela revogação do Novo Ensino Médio, por meio de mobilizações ou até mesmo da Conferência Nacional de Educação, estão as representações dos trabalhadores da educação. Esse tensionamento encontra eco nos estudantes que cursam o Ensino Médio, com depoimentos que manifestam uma profunda insatisfação com o que se tornou a Educação Básica, mormente em razão da presença de disciplinas sem um conteúdo específico, esvaziadas de ciência. Escolas públicas pelo país, ao longo desse processo, instituíram, no seu currículo, disciplinas eletivas como: O que rola por aí, Responsabilidade Social do Empreendedorismo e Ação! Está em suas mãos, restando evidente no que se traduziu, nas escolas públicas, o Novo Ensino Médio.

Nessas mudanças, os livros didáticos também portam, daqui para o futuro, algumas incertezas. A cada edital do PNLD há uma possibilidade de mudança na organização dos Livros Didáticos destinados ao EM, em razão do que ocorrerá com o NEM e com a BNCC. Assim,

depende-se dessas decisões políticas para saber o que será do novo edital e dos novos livros que, no calendário, devem chegar nas escolas em 2026. E, a cada alteração, há um intento político (conforme percebemos nas restrições que são feitas às temáticas da diversidade e da prática política), bem como existe uma intenção econômica, na perspectiva do livro como mercadoria, em que este produza (cada vez) mais lucro às editoras.

Fato é, todavia, que, com este trabalho, e por meio da minha trajetória docente, pude perceber a potência dos livros didáticos, o quanto eles estão presentes e imbricados à realidade escolar. Por isso, a centralidade de continuar estudando essas obras. Assim, em meio à racionalidade neoliberal, percebi o quanto a educação é útil para essa razão de mundo, que tira a perspectiva dos nossos jovens de mirar para uma outra forma de estar e existir. Por isso o compromisso desta produção está na denúncia dessa racionalidade e na utilização dos LDs para a construção de um sujeito apartado de uma prática política que promova mudanças em sua vida, na perspectiva de uma sociedade justa, menos desigual, solidária e fraterna.

Mediante essa conjuntura, tenho, enquanto docente, o compromisso com o anúncio, com o esperar, em que a formação desses sujeitos perpassa o conhecimento da política, de como esta, potencializada pela luta coletiva, pode ser instrumento de uma mudança na sociedade. Para tanto, temos de conhecer o funcionamento e as fragilidades do sistema representativo, mas também as fissuras para a atuação popular e outras distintas formas de nos colocarmos como construtores de uma sociedade justa, igualitária e fraterna.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Daniel P. Economização, valores morais e democracia. *In*: RESENDE, Haroldo. **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018. p.67- 76.
- ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS- AGB.; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA- ANPEGE. **Carta aberta ao parlamento brasileiro porque ensinar geografia no Ensino Médio**. 2017. Disponível em: <https://grupogpect.info/2017/10/18/carta-aberta-ao-parlamento-brasileiro-porque-ensinar-geografia-no-ensino-medio/>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BALL, Stephan J. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BANCO MUNDIAL-BM. **Education - Strategy**. 2021. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/overview#2>. Acesso em: 20 maio 2021.
- BECKER, Bertha K. A Geografia e o Resgate da Geopolítica. **Espaço Aberto**, PPGG - UFRJ, Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p. 117-150, 2012.
- BOBBIO, Norberto. Política. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 11. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998. 1358p.
- BRASIL. **Sistema do Material Didático (SIMAD)**. 2022. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicao/simadnet/iniciarSistema.action>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desemprego – primeiro trimestre de 2021**. 2021a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 20 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 521, de julho de 2021**. Institui o cronograma nacional se implementação do novo Ensino Médio. 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em :10 jun. 2021.
- BRASIL. **Esclarecimento do Conif sobre adoção de livros didáticos, 2021**. 2021c. Disponível em: <https://ifce.edu.br/noticias/esclarecimento-do-conif-sobre-adocao-de-livros-didaticos>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2021 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. 2021d. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas Acesso em: 15 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Implementação da BNCC**. 2020. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_BNCC_2018_atualizacao_2020_cap_1_ao_6_interativo_28.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação PNLD 2021**. FNDE, 2019. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. 2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (2018)**. 2018b. Disponível em: em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.

Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. 2017b. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Guia de livros didáticos do Ensino Médio**: geografia. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2017c. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.099**, de 18 de julho de 2017. 2017d. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de motivos MP 476**. 2016a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf.

Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (2016)**. 2016b.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (2015)**. 2015a.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação PNLD 2018**. Brasília: FNDE, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2014a. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Plano+Nacional+de+Educacao+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.3> Acesso em: 20 maio 2021.

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

2014b. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/4661-guiapnld-> Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Edital de convocação PNLD 2015**. Brasília: FNDE, 2013. Disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjey5qtgOHYAhXnGLkGHQeFBS0QFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.fnde.gov.br%2Findex.php%2Fcentrais-de-conteudos%2Fpublicacoes%2Fcategory%2F165-editais%3Fdownload%3D7772%3Apnld-2015-edital-de-convocacao-01-2013-cgpli&usg=AOvVaw0hztnr0pLA73bKGFUhsV-s>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parecer CNE/CEB nº 5/2011**. 2011. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192 Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parecer CNE/CP nº 11/2009**. 2009a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Edital de convocação PNLD 2012**. Brasília: FNDE, 2009b. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjM4sPm_uDyAhUUILkGHVF2CFkQFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.fnde.gov.br%2Findex.php%2Fcentrais-de-conteudos%2Fpublicacoes%2Fcategory%2F165-editais%3Fdownload%3D4835%3Apnld-2012-edital-consolidado&usg=AOvVaw3Rg2zz_4z9I14NmU-F0v2j. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes da Educação Básica (LDB)**. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

- CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. **Série Histórica**: Desempenho Real do Mercado Editorial Jun/2020. Disponível em: https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2020/07/SERIE_HISTORICA_PCR2019_Final.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.
- CASTRO, Iná E. **Geografia e Política**: Território, escalas de ação e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- COSTA, Hugo H. C. **O conhecimento como resposta curricular à alteridade**. 2018. 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa H.; SOMMER, Luiz H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.
- COSTA, Marisa V.; WORTMANN, Maria L.; BONIN, Iara T. Contribuições dos Estudos Culturais às Pesquisas sobre Currículo – uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 16, n. 3, p. 509-554, set./dez. 2016.
- COSTA, Wanderley M. **Geografia Política e Geopolítica**: discursos sobre o território e o poder. São Paulo: Hucitec, 1992.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FANON, Franz. Concerning Violence (The Wretched of the Earth) (1963). In: TUATHAIL, Gearóid Ó; DALBY, Simon; ROUTLEDGE, Paul. **The Geopolitical Reader**. New York: Routledge, 2003. 257-262p.
- FERNANDES, Ana C. *et al.* **Identidade em Ação Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**: Política e território. São Paulo: Moderna, 2020.
- FISCHER, Rosa Maria B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, Porto Alegre, n. 114, p.197-223, novembro, 2001.
- FISCHER, Rosa Maria B. **Adolescência em Discurso**: mídia e produção de subjetividade. 1996. 297f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Biopolítica**. Lisboa: Edições 70, 2020.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 24 ed. São Paulo: Loyola, 2014b.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: vontade de saber. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria R.; COSTA, Wanderlei F. **O Estado da Arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (O). **Escola “Sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.
- FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. **Ponte para o Futuro**. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e da educação: o complexo corpo-subjetividade do homo economicus neoliberal, o imperativo da alta performance e seus efeitos. In: RESENDE, Haroldo. **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar a educação. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 227 -246.
- GALLO, Silvio. A educação entre os governos dos outros e o governo de si. In: RESENDE, Haroldo. **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar a educação. São Paulo: Intermeios,

2018. p. 211-226.

GIORDANI, Ana C. Reverberações das fronteiras entre a Geografia e a Educação. *In*: LIMONAD, Ester; BARBOSA, Jorge L (Orgs). **Geografias, Reflexões Conceituais, Leituras da Ciência Geográfica, Estudos Geográficos**. São Paulo: Max Limonad, 2020. p. 264-280.

GIROTTTO, Eduardo D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018. Disponível em:

<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/603/257>. Acesso em: 25 maio 2021.

GIROTTTO, Eduardo D. Dos PCNs a BNCC: o ensino de geografia sob domínio neoliberal.

GeoUerj, [s.l.], n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/viewFile/23781/21158>. Acesso em 10 jun. 2021.

GORINI, Ana P. F.; BRANCO, Carlos E. C. Panorama do Setor Editorial Brasileiro. **BNDES Setorial**. Rio de Janeiro, n. 11, p. 3- 26, mar. 2000. Disponível em:

https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/8465/2/BS%2011%20Panorama%20do%20Setor%20Editorial%20Brasileiro_P_BD.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

GRABOIS, P. F. Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contracondutas, sublevações e lutas. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, n.19, p. 7-27, 2011.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 22, 15-46p., jul./dez., 1997.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Declaração**: isto não é um manifesto. São Paulo: N-1 edições, 2014.

HARVEY, David. **Breve historia del neoliberalismo**. Buenos Aires: Akal, 2015.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação**: Conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, Joe L.; McLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa.

In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. 281-314p.

LACOSTE, Yves. **A Geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 17 ed. Campinas: Papirus, 1988.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAZZARATO, Maurizio. **Fascismo ou Revolução**: o neoliberalismo em chave estratégica. São Paulo: N-1 edições, 2019.

LIMA, Ivaldo. A Geografia e o Resgate da Antigeopolítica. **Espaço Aberto**, v. 3, n.2, p. 149-168, 2013.

LOCKMANN, Kamila. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização.

Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 2020. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89462860048/html/index.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.

LYNCH, Richard. A Teoria do Poder em Foucault. *In*: In: TAYLOR, Diana (Org.). **Michel Foucault**: conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 23-40.

MELO, Iran F. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura**, [s.l.], Ano 05, n.11, 2009. Disponível em:

http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Melo_ADeACD.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em**

Educação. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MOTTA, Vânia C; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). 2017. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, no. 139, p.355-372, abr.-jun. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. Disponível em:

<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/analise-pnld-materiais-didaticos-para-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

NEIRA, Marcos G.; LIPPI, Bruno G. 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: 25 maio 2021.

OCDE. Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento. **The Future of Education and Skills Education 2030**. 2018. Disponível em:

[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acesso em: 20 maio 2021.

OLIVEIRA, Aldo G. **O Livro Didático de Geografia como Estratégia de Governamento**. 2019. 170 fls. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

PEREIRA, Sérgio. Nunes. Delgado de Carvalho e o Ensino da Geografia Política. In: MARTINS, Maria A. (Org.). **Geografia e Geopolítica: a contribuição de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro**. Rio de Janeiro: CDDI/IBGE, 2009. 105-116p.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria R.; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PERONI, Vera M. V.; CAETANO, Maria R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 out. 2023.

PNLD Democrático. **Carta-Manifesto por uma Frente Nacional por um PNLD Democrático**. 2021. Disponível em:

<https://sinasefe.org.br/site/carta-manifesto-por-uma-frente-nacional-por-um-pnld-democratico/>. Acesso em: 25 maio 2021.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RESENDE, Haroldo de. Michel Foucault – A Arte Neoliberal de Governar e a Educação. In: RESENDE, Haroldo de **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018. p.11-14.

ROCHA, Genylton. O Ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. **ContraPontos**, [s.l.], v. 10, n.1, p. 14-28/ jan.-abr. 2010.

ROSIÈRE, Stéphane. Comprendre l'espace politique. In: **L'ÉSPACE Politique**. 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacepolitique/223?gathStatIcon=true>.

Acesso em: 20 jun. 2021.

ROUTLEDGE, Paul. Antigeopolitical: Introduction. In: TUATHAIL, Gearóid Ó; DALBY, Simon; ROUTLEDGE, Paul. **The Geopolitical Reader**. New York: Routledge, 2003.

SAADI Filho, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, José W. **Relações saber-poder: discursos, tensões e estratégias que (re)orientam a constituição do livro didático de matemática**. 2019. 266fls. Tese (Doutorado em Matemática) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Campo Grande, 2019.

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. In: SILVA, Elisiane *et al.* (Orgs.). **O espaço da**

- cidadania e outras reflexões.** Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2013. 75-244p.
- SILVA, Jeane M. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da análise do discurso.** 2006. 256 fls. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
- SILVA, Roberto R. A crise como operador estratégico e a emergência de novas figuras subjetivas: escolarização juvenil e a arte neoliberal de governar. *In:* RESENDE, Haroldo. **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação.** São Paulo: Intermeios, 2018. p.195- 210.
- SOARES, Jandson B. **Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014).** 2017. 187 fls. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. **O Consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil.** *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.
- TONINI, Ivaine M. **Identidades Capturadas: Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia.** 2002. 136 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- TORRES, Haroldo; FRANÇA, Rafael. Abandono escolar no Ensino Médio entre jovens de baixa renda. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 4, 2013. Disponível em: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_4.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.
- TRAVERSINI, Clarice; LOKMANN, Kamila. **Seminário: Foucault e Educação.** Notas de aula do dia 10/03/2021. Porto Alegre.
- VEIGA NETO, Alfredo. Neoliberalismo e Educação: os desafios do precariado. *In:* RESENDE, Haroldo. **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação.** São Paulo: Intermeios, 2018. p.33- 44.
- VEIGA NETO, Alfredo. Governo ou governmentação. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 5, p. n.2, p.79-85, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- VEIGA NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. *In:* COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. 37-69p.
- VEIGA NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas.** 1996. 336 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- VESENTINI, José W. **O que é Geografia Política? E Geopolítica?** 2005. Disponível em: <http://www.geocritica.hpg.ig.com.br/geopolitica>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- VILELA, Carolina L. Livros Didáticos e o Discurso do Conhecimento Escolar em Geografia: a abordagem regional como regularidade. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, [s.l.], v. 4, n. 8, 2014.
- WORTAMANN, Maria L.; COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa, M. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. *Educação*, [s.l.], v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015.

REFERÊNCIAS DIDÁTICAS

BOULOS JÚNIOR, Alfredo; ADÃO, Edilson; FURQUIM JUNIOR, Laercio. **Multiversos:**

- ciências humanas: globalização, tempo e espaço. São Paulo: FTD, 2020a.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo; ADÃO, Edilson; FURQUIM JUNIOR, Laercio. **Multiversos:** ciências humanas: populações, territórios e fronteiras. São Paulo: FTD, 2020b.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo; ADÃO, Edilson; FURQUIM JUNIOR, Laercio. **Multiversos:** ciências humanas: sociedade, natureza e sustentabilidade. São Paulo: FTD, 2020c.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo; ADÃO, Edilson; FURQUIM JUNIOR, Laercio. **Multiversos:** ciências humanas: trabalho, tecnologia e desigualdade. São Paulo: FTD, 2020d.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo; ADÃO, Edilson; FURQUIM JUNIOR, Laercio. **Multiversos:** ciências humanas: ética, cultura e direitos. São Paulo: FTD, 2020e.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo; ADÃO, Edilson; FURQUIM JUNIOR, Laercio. **Multiversos:** ciências humanas: política, conflitos e cidadania. São Paulo: FTD, 2020f.
- VICENTINO, Cláudio; CAMPOS, Eduardo; SENE, Eustáquio. **Diálogos em Ciências Humanas:** compreender o mundo. São Paulo: Ática, 2020a.
- VICENTINO, Cláudio; CAMPOS, Eduardo; SENE, Eustáquio. **Diálogos em Ciências Humanas:** mundo em movimento. São Paulo: Ática, 2020b.
- VICENTINO, Cláudio; CAMPOS, Eduardo; SENE, Eustáquio. **Diálogos em Ciências Humanas:** consciência ambiental. São Paulo: Ática, 2020c.
- VICENTINO, Cláudio; CAMPOS, Eduardo; SENE, Eustáquio. **Diálogos em Ciências Humanas:** importância do trabalho. São Paulo: Ática, 2020d.
- VICENTINO, Cláudio; CAMPOS, Eduardo; SENE, Eustáquio. **Diálogos em Ciências Humanas:** convívio democrático. São Paulo: Ática, 2020e.
- VICENTINO, Cláudio; CAMPOS, Eduardo; SENE, Eustáquio. **Diálogos em Ciências Humanas:** construção da cidadania. São Paulo: Ática, 2020f

APÊNDICE A - AUTORES DE LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA E DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS POR PNLD⁷⁷

| | AUTORES | TÍTULO | EDITORA | VOLUMES |
|--------------------------------|--|---|----------------|---------|
| PNLEM 2009 (14) | Igor Antonio Gomes Moreira | Geografia Geral e do Brasil | Ática | 3 |
| | José Willian Vesentini | Geral e do Brasil | Ática | 1 |
| | Tércio Barbosa Rigolin, Lúcia Marina Alves de Almeida | Geografia Geral e do Brasil | Ática | 1 |
| | Victor William Ummus, Silas Martins Junqueira | Projeto Escola e Cidadania para todos | Editora Brasil | 3 |
| | Tiago Médici Garavello, Vagner Augusto da Silva, André Almeida Garcia | Geografia do Brasil e Geral | Editora Escala | 1 |
| | Ivan Lazzari Mendes, James Onning Tamdjian | Estudos para a compreensão do espaço | FTD | 1 |
| | Roberto Filizola | Geografia - Coleção Vitória-Régia | IBEP | 1 |
| | Wagner Costa Ribeiro, Raul Borges Guimarães, Angela Corrêa Krajewski | Geografia: Pesquisa e Ação | Moderna | 1 |
| | Lygia Maria Terra, Marcos Amorim Coelho | Geografia Geral e Geografia do Brasil: o espaço natural e sócio econômico | Moderna | 1 |
| | Regina Célia Corrêa de Araújo, Demétrio Martinelli Magnoli | Geografia: a construção do mundo Geografia Geral e do Brasil | Moderna | 1 |
| | Elian Alabi Lucci, Cláudio Roberto A. Mendonça, Anselmo Lazaro Branco | Geografia Geral e do Brasil - Ensino Médio | Saraiva | 1 |
| | Levon Boligian, Andressa T. Alves Boligian, Angelo Bellusci Cavalcante | Geografia - Espaço e vivência | Saraiva | 1 |
| | João Carlos Moreira, José Eustáquio de Sene | Geografia | Scipione | 3 |
| | João Carlos Moreira, José Eustáquio de Sene | Geografia | Scipione | 1 |

| | AUTORES | TÍTULO | EDITORA | VOLUMES |
|--|---------|--------|---------|---------|
|--|---------|--------|---------|---------|

⁷⁷ Nos quadros organizados, optei por diferenciar cada autor ou grupo de autores por cor, assim, visando melhor identificar seus nomes nas tabelas seguintes, a fim de perceber a permanência ou não deles nos sucessivos PNLDs.

| | | | | |
|---------------------------|---|---|--------------------|---|
| PNLD 2012 (14) | Elizabeth Auricchio, Igor Moreira | Geografia em construção | Ática | 3 |
| | José William Vesentini | Geografia – o mundo em transição | Ática | 3 |
| | Lúcia Marina, Tércio Barbosa Rigolin | Fronteiras da Globalização | Ática | 3 |
| | Márcio Vitiello, Dadá Martins, Francisco Bigotto | Geografia Sociedade e Cotidiano | Escala Educacional | 3 |
| | Alice de Martini Rogata Soares Del Gaudio | Áreas do Conhecimento – Geografia | IBEP | 3 |
| | Maurício de Almeida | Geografia Global | Escala Educacional | 3 |
| | Hélio Carlos Garcia, Tito Marcio Garavello | Geografia em três tempos | Scipione | 3 |
| | Luiza Angélica Guerino | PROJETO ECO – GEOGRAFIA | Positivo | 3 |
| | Lygia Terra, Raul Borges Guimarães, Regina Araújo | Conexões – Estudos de Geografia Geral e do Brasil | Moderna | 3 |
| | Demétrio Magnoli | Geografia para o Ensino Médio | Saraiva | 3 |
| | Anselmo Lazaro Branco, Cláudio Mendonça, Elían Alabi Lucci | Território e Sociedade no Mundo Globalizado | Saraiva | 3 |
| | Andressa Alves, Levon Boligian | Geografia – Espaço e Vivência | Saraiva | 3 |
| | João Carlos Moreira, José Eustáquio de Sene | Geografia Geral e do Brasil – Espaço geográfico e globalização | Scipione | 3 |
| | Fernando dos Santos Sampaio, Ivone Silveira Sucena | Ser Protagonista – Geografia | Edições SM | 3 |

| | AUTORES | TÍTULO | EDITORIA | VOLUMES |
|--|---------|--------|----------|---------|
|--|---------|--------|----------|---------|

| | | | | |
|----------------|---|--|--------------------|---|
| PNLD 2015 (18) | José William Vesentini | Geografia – o mundo em transição | Ática | 3 |
| | Lúcia Marina, Tércio Barbosa Rigolin | Fronteiras da Globalização | Ática | 3 |
| | Dadá Martins, Francisco Bigotto, Márcio Vitiello | Geografia Sociedade e Cotidiano | Escala Educacional | 3 |
| | Alice de Martini, Rogata Soares Del Gaudio | Geografia | IBEP | 3 |
| | James, Mendes | GEOGRAFIA: ESTUDOS PARA COM- PREENSÃO DO ESPAÇO | FTD | 3 |
| | Hélio Carlos Garcia, Tito Marcio Garavello | Geografia Global | Escala Educacional | 3 |
| | Luiza Angélica Guerino | GEOGRAFIA | Positivo | 3 |
| | Lygia Terra, Raul Borges Guimarães, Regina Araújo | Conexões - Estudos de Geografia Geral e do Brasil | Moderna | 3 |
| | Demétrio Magnoli | Geografia para o Ensino Médio | Saraiva | 3 |
| | Elian Alabi Lucci, Anselmo Lazaro Branco, Cláudio Mendonça, | Território e Sociedade no Mundo Globalizado | Saraiva | 3 |
| | Levon Boligian, Andressa Alves | Geografia - Espaço e Vivência | Saraiva | 3 |
| | João Carlos Moreira, José Eustáquio de Sene | Geografia Geral e do Brasil - Espaço geográfico e globalização | Scipione | 3 |
| | Douglas Santos | Geografia das Redes | Editora do Brasil | 3 |
| | Antonio Luís Joia, Arno Aloísio Goettems | Geografia Leituras e Interação | Leya | 3 |
| | Rogério Martinez, Wanessa Garcia | Novo Olhar Geografia | FTD | 3 |
| | Ângela Corrêa da Silva, Nelson Bacic Olic, Ruy Lozano | Geografia - Contextos e Redes | Moderna | 3 |
| | Edilson Adão, Laercio Furquim Jr. | Geografia em Rede | FTD | 3 |
| | Fábio Bonna Moreirão | Ser Protagonista - Geografia | Edições SM | 3 |

| | AUTORES | TÍTULO | EDITORA | VOLUMES |
|---------------------------|--|---|--------------------|---------|
| PNLD 2018 (14) | Igor Moreira | Vivá - Geografia | Positivo | 3 |
| | Lúcia Marina, Tércio Barbosa Rigolin | Fronteiras da Globalização | Ática | 3 |
| | Dadá Martins, Francisco Bigotto, Márcio Vitiello | Geografia no Cotidiano | Base Editorial | 3 |
| | Alice de Martini, Rogata Soares Del Gaudio | Geografia - Ação e Transformação | Escala Educacional | 3 |
| | Lygia Terra, Raul Borges Guimarães, Regina Araújo | Conexões - Estudos de Geografia Geral e do Brasil | Moderna | 3 |
| | Anselmo Lazaro Branco, Cláudio Mendonça, Elian Alabi Lucci | Território e Sociedade no Mundo Globalizado | Saraiva | 3 |
| | Andressa Alves, Levon Boligian | Geografia - Espaço e Identidade | Editora do Brasil | 3 |
| | João Carlos Moreira, José Eustáquio de Sene | Geografia Geral e do Brasil - Espaço geográfico e globalização | Scipione | 3 |
| | Douglas Santos | Geografia das Redes | Editora do Brasil | 3 |
| | Antonio Luís Joia, Arno Aloísio Goettems | Geografia Leituras e Interação | Leya | 3 |
| | Rogério Martinez, Wanessa Garcia | #Contato Geografia | Quinteto | 3 |
| | Ângela Corrêa da Silva, Nelson Bacic Olic, Ruy Lozano | Geografia - Contextos e Redes | Moderna | 3 |
| | Edilson Adão, Laercio Furquim Jr. | Geografia em Rede | FTD | 3 |
| | Bianca Vieira, Carla Santi, Carlos Jardim, Fernando Sampaio, Flávio de Souza, Ivone Sucena, André Baldraia | Ser Protagonista - Geografia | Edições SM | 3 |

| | AUTORES | TÍTULO | EDITORA | VOLUMES |
|----------------------|---|---|----------------|---------|
| PNLD 2021 (14) | Judith Maida, Amarildo Diniz, Pedro Ferreira + 8 autores ⁷⁸ | INTER AÇÃO | Editora Brasil | 6 |
| | Leandro Gomes + 3 autores | CONEXÃO MUNDO | Editora Brasil | 6 |
| | 8 autores | CONTEXTO E AÇÃO | Scipione | 6 |
| | Silas Martins Junqueira + 3 autores | DIÁLOGO | Moderna | 6 |
| | Alice de Martini, Rogata Soares Del Gaudio, Eliano Freitas + 6 autores | IDENTIDADE EM AÇÃO | Moderna | 6 |
| | 6 autores | CONEXÕES | Moderna | 6 |
| | 3 autores | HUMANITAS | Saraiva | 6 |
| | Lygia Terra, Regina Araújo, Raul Borges Guimarães + 20 autores | MODERNA PLUS | Moderna | 6 |
| | Maria Angela Gomez Rama, Isabela Gorgatti Cruz + 3 autores | PRISMA | FTD | 6 |
| | Ana Paula Gomes Seferian, Robson Rocha + 4 autores | MÓDULOS | AJS | 6 |
| | Eustáquio de Sene, Eduardo Campos + 1 autor | DIÁLOGOS em Ciências Humanas | Ática | 6 |
| | Arno Aloísio Goettems, Antonio Luís Joia + 2 autores | PALAVRAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E CIÊNCIAS APLICADAS | PALAVRAS | 6 |
| | Edilson Adão Cândido da Silva, Laercio Furquim Júnior + 1 autor | MULTIVERSOS | FTD | 6 |
| | Flávio Manzatto de Souza + 1 autor | SER PROTAGONISTA | SM Educação | 6 |

⁷⁸ Os livros que correspondem ao PNLD 2021 são escritos por autores das diferentes disciplinas. Quando o autor possui formação em Geografia, seu nome é posto por extenso. Caso contrário ele é suprimido e apenas identificado pela quantidade numérica de autores (+ “n” autores). Posto isso, quando a coleção não contar com autores da Geografia, eles serão identificados somente pelo número de escritores.

APÊNDICE B – LISTA DOS ARTIGOS ANALISADOS NO CAPÍTULO 3

| REVISTA | TÍTULO | AUTORES |
|-----------------------------------|--|--|
| GEOGRAFIA ENSINO E PESQUISA | A questão da escala no ensino de climatologia no ensino Fundamental e Médio em Curitiba e região metropolitana | Francisco Jablinski Castelhana Wilson Flavio Feltrim Roseghini. |
| | Reflexões sobre a transposição didática dos conceitos de rural e urbano em livros didáticos de Geografia | Robson Souza Lidiane Nunes Silveira Guilherme Guimarães Leonel |
| | O professor de geografia e a seleção de livros didáticos para o ensino fundamental | Hugo Gabriel Silva Mota |
| | A representação da pobreza urbana no livro didático de geografia do ensino médio | Débora Luzia Moura Correia Jacqueline Praxedes Almeida |
| | Natureza, território, civilização e modernidade e a construção da nação nos livros didáticos de Geografia da Primeira República | Naiemer Ribeiro de Carvalho |
| | Geografia da população e seus desdobramentos enquanto conteúdo escolar no 7o ano das Escolas Estaduais de Francisco Beltrão - Paraná | Najla Mehanna Mormul Eduardo Donizeti Giroto |
| | A geologia/geomorfologia costeira nos livros didáticos de Geografia: por uma prática pedagógica contextualizada | Marcos Paulo Souza Novais |
| | Os mapas nos livros didáticos de Geografia | Fernando da Silva Alves Fernando Shinji Kawakubo Felipe Gomes Rubira |
| | O ensino de geografia e as relação étnico-raciais nos livros didáticos no ensino fundamental | Alan Bizerra Martins Marcelo Gaudêncio Brito Pureza |
| | Presença indígena nos livros didáticos de Geografia | Rafaela Biehl Printes |
| | Regimes visuais da questão ambiental nos livros didáticos de Geografia na Argentina | Verónica Hollman |
| | A produção e circulação do saber escolar: o Nordeste enquanto conteúdo escolar nos livros didáticos de Geografia | Maria Ediney Ferreira da Silva |
| | O livro didático e o Ensino de Geografia do Brasil | Leonardo Dirceu de Azambuja |
| | Ora compêndios, ora livros escolares, ora livros didáticos... Sempre necessários na Geografia Escolar | Rosemberg Ferracini Veronica Hollman |
| | Livros didáticos e o discurso do conhecimento escolar em Geografia: a abordagem regional como regularidade | Carolina Lima Vilela |

| REVISTA | TÍTULO | AUTORES |
|---|---|---|
| REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA | As temáticas físico-naturais nos livros didáticos e no Ensino de Geografia | Eliana Marta Barbosa de Morais |
| | O livro didático como produto da Geografia Escolar: obra menor? | José Eustáquio de Sene |
| | O Brasil é independente? Geografia e ideologia no primeiro manual escolar do liberalismo português | Sergio Claudino |
| | Autores de livros didáticos regionais de Geografia (1870-1910): elementos históricos e educacionais para uma espacialização do fenômeno | Maria Deusia Lima Angelo Maria Adailza Martins de Albuquerque |
| | Os países tropicais nos livros didáticos de Geografia do ensino secundário francês entre 1925 e 1960 | Hervé Thery |
| | O livro didático de Geografia e as questões de gênero: algumas reflexões | Glauber Barros Alves Costa Débora Nunes Dantas |
| | Abordagens do cerrado em livros didáticos de Geografia | Samuel de Oliveira Mendes Ivanilton José de Oliveira Eliana Marta Barbosa de Morais |
| | Imagens da globalização em livros didáticos de Geografia: imagens que podem mais | Willian Sartor Preve Ana Maria Hoepers Preve |
| | Educação escolar e formação cidadã: possibilidades de análise a partir do livro didático de Geografia | Alana Rigo Deon Helena Copetti Callai |
| | A importância do livro didático no ensino da cartografia escolar em Geografia para crianças com deficiência visual | Leia de Andrade Maria Teresa Machado Vilaça Ruth Emília Nogueira |
| | Quem escreve o livro didático de Geografia? | Márcio Abondanza Vitiello |
| | O enfoque metropolitano no livro didático de Geografia | Ivandra Alves Ribeiro Otacílio Lopes de Souza Paz |
| | Os temas físico-naturais nos livros didáticos de Geografia da rede pública de ensino: um estudo de caso de Uraí/PR | Michele Aparecida Costa; Jully Gabriela Retzlaf de Oliveira |
| | A disputa de uma Geografia Política no livro didático: Geografias Maiores e Geografias menores | Ludmila Losada da Fonseca Ivaine Maria Tonini |
| O tema agroecológico nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental II | Maria Helena de Carvalho Rodrigues Silva Luiza Cristina Silva | |
| Amazônia nos livros didáticos do Ensino Médio: estudo quantitativo | Nelio Paulo Sartini Dutra Júnior Mariane Maria Moraes Vilela Franco | |

| REVISTA | TÍTULO | AUTORES |
|---|---|---|
| REVISTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA | Manuais e livros escolares: caminhos para a investigação geográfica educacional | Diego Carlos Pereira Amanda Regina Gonçalves |
| | A força do livro didático de Geografia na prática do professor | Carina Copatti |
| | Procedimentos de escolha do livro didático pelos professores de Geografia | Bárbara Regina Ferrari |
| | O tema risco associado a desastres naturais em livros didáticos de Geografia: uma leitura discursiva a partir da produção do espaço | Darlan da Conceição Neves Alfredo Borges de Campos |
| | O processo de verticalização das cidades na temática "espaço urbano" em livros didáticos de Geografia | Pedro Leonardo Cezar Spode Lilian Hahn Mariano da Rocha Maurício Rizzatti |
| | REVISTA ENSINO DE GEOGRAFIA | Canções libertárias no ensino: a compreensão do sertão nordestino na Geografia Escolar |
| O fenômeno global da desertificação nos livros didáticos de Geografia no Brasil | | Francisco Nataniel Batista de Albuquerque Vinícius Alves da Silva Leonardo de Souza Silva |

APÊNDICE C – DEMANDA DOS LDS OBJETO 2 DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS EM 2022

| Escola Estadual | Coleção | Qtde. | Observação (dos volumes demandados) |
|--------------------------------|--|--------------|--|
| Raul Pilla | Diálogos Em Ciências Humanas | 968 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 6 |
| Candido Jose De Godoi | Multiversos | 1036 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 7 |
| Carlos Fagundes De Mello | Multiversos | 348 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 8 |
| Conego Paulo De Nadal | | | Sem pedido ano de 2022 |
| Coronel Afonso Emilio Massot | Multiversos | 918 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 10 |
| Dom Joao Becker | Diálogos Em Ciências Humanas | 552 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 11 |
| Dr. Glicerio Alves | Humanitas | 1338 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 12 |
| Elpidio Ferreira Paes | Moder Plus | 250 | Sem volumes 2 e 4 |
| Eng. Ildo Meneghetti | Palavras | 1330 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 12 |
| Florinda Tubino Sampaio | Diálogos Em Ciências Humanas | 1105 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 13 |
| Francisco A. Vieira Caldas Jr. | Multiversos | 635 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 14 |
| Alvaro Alves Da Silva Braga | Ser Protagonista | 92 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 15 |
| Inácio Montanha | Humanitas | 3.186 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 16 |
| Japão | Multiversos | 336 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 17 |
| Julio de Castilhos | Multiversos | 2614 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 18 |
| Marechal Floriano Peixoto | Contexto E Ação | 298 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 19 |
| Odila Gay Da Fonseca | Diálogos Em Ciências Humanas | 2183 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 20 |
| Padre Rambo | Multiversos | 1364 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 21 |
| Paraná | Coleção Módulos - Ciências Humanas E Sociais Aplicadas | 231 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 22 |
| Paula Soares | Palavras | 736 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 23 |
| Piratini | Multiversos | 1030 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 24 |

| Escola Estadual | Coleção | Qtde. | Observação (dos volumes demandados) |
|---|--|--------------|--|
| Presidente Arthur da Costa e Silva | Identidade Em Ação | 1074 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 25 |
| Prof. Elmano Lauffer Leal | Identidade Em Ação | 1642 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 26 |
| Prof. Otavio de Souza | Coleção Módulos - Ciências Humanas E Sociais Aplicadas | 96 | Não foram pedidos os volumes 3 e 5. |
| Protásio Alves | Multiversos | 1770 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 25 |
| Ruben Berta | Coleção Módulos - Ciências Humanas E Sociais Aplicadas | 381 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 26 |
| Tiradentes da Brigada Militar de Porto Alegre | Diálogos Em Ciências Humanas | 526 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 27 |
| Almirante Bacelar | Ser Protagonista | 1501 | Quantidades iguais |
| Apeles Porto Alegre | Modulos Para O Novo Ensino Médio | 416 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 27 |
| Ed. Bas Fernando Gomes | Identidade Em Ação | 335 | Sem volume 4/mesma quantidade |
| Ed. Bas Gomes Carneiro | Diálogos Em Ciências Humanas | 1218 | Quantidades iguais |
| Ed. Bas Monsenhor Leopoldo Hoff | Multiversos | 366 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 27 |
| Ed Bas Presidente Roosevelt | Contexto E Ação | 271 | SEM VOLUMES 3, 5 E 6. |
| Agronomo Pedro Pereira | Prisma | 776 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 27 |
| Alberto Torres | Contexto E Ação | 828 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 27 |
| Almirante Barroso | Prisma | 492 | Quantidades iguais |
| Anne Frank | | | Sem pedido ano de 2022 |
| Antão de Faria | Interação | 210 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 27 |
| Baltazar de Oliveira Garcia | Multiversos | 748 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 27 |
| Ceará | Interação | 208 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 27 |
| Cristovão Colombo | Diálogos | 1224 | QUANTIDADES IGUAIS |
| Oscar Tollens | Conexão Mundo | 804 | MAIS PEDIDO VOL 3 E 4. |
| Infante Dom Henrique | Ser Protagonista | 280 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 27 |
| Itália | Diálogos Em Ciências | 540 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e |

| Escola Estadual | Coleção | Qtde. | Observação (dos volumes demandados) |
|-------------------------------|------------------------------|--------------|--|
| | Humanas | | 4 >vol 5 e 27 |
| José do Patrocínio | Contexto E Ação | 470 | Menos pedidos 4 e 6. |
| Mariz E Barros | Multiversos | 279 | Somente Vol 1, 2 e 3. |
| Oscar Coelho de Souza | Multiversos | 428 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 27 |
| Otávio Rocha | Interação | 208 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 27 |
| Padre Reus | Conexões | 1306 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 27 |
| Prof. Lilia Mazon (Surdos) | Humanitas | 74 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 27 |
| Presidente Costa e Silva | Módulos | 426 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 27 |
| Professor Alcides Cunha | Multiversos | 1032 | QUANTIDADES IGUAIS |
| Professor Julio Grau | Conexões | 1371 | Somente Vol 1, 2, 3 e 5 |
| Professor Oscar Pereira | Interação | 202 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 27 |
| Professor Sarmiento Leite | Diálogos Em Ciências Humanas | 360 | Quantidades iguais |
| Rafaela Remião | Diálogo - Moderna | 208 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 27 |
| República Argentina | Interação | 264 | Quantidades iguais |
| Roque Gonzales | Multiversos | 1444 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 27 |
| Santa Rosa | Humanitas | 964 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 27 |
| Santos Dumont | Módulos | 300 | Quantidades iguais |
| Senador Pasqualini | Prisma | 28 | Somente 1, 2, 3 e 4 (Um livro do 3 e 4) |
| Tom Jobim | | | sem pedidos ano de 2022 |
| Visconde do Rio Grande | Conexões | 222 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 27 |
| Cristo Redentor (Especial) | | | Sem pedido ano de 2022 |
| Recanto da Alegria (Especial) | | | Sem pedido ano de 2022 |
| Espec Renascença | | | Sem pedido ano de 2022 |
| Est. Ind. em Anhetengua | Humanitas | 30 | Qtde Vol 1 e 2> vol 3 e 4 >vol 5 e 27 |
| Est Normal 1 de Maio | Diálogos Em Ciências Humanas | 2076 | Quantidades iguais |

| Escola Estadual | Coleção | Qtde. | Observação (dos volumes demandados) |
|--|------------------------------|--------------|--|
| Técnica Est. Irmão Pedro | Prisma | 418 | Somente 1, 4 E 5. |
| Técnica Est. José Feijó | Diálogos Em Ciências Humanas | 981 | Qtde Vol 1 e 2 > vol 3 e 4 > vol 5 e 27 |
| Técnica Est Parobé | Diálogo - Moderna | 1470 | Quantidades iguais |
| Est Senador Ernesto Dornelles | Multiversos | 726 | Qtde Vol 1 e 2 > vol 3 e 4 > vol 5 e 27 |
| Inst. Est. Educ. General Flores da Cunha | Palavras | 704 | Qtde Vol 1 e 2 > vol 3 e 4 > vol 5 e 27 |
| Paulo da Gama | Ser Protagonista | 710 | Qtde Vol 1 e 2 > vol 3 e 4 > vol 5 e 27 |
| Inst. Estadual Dom Diogo de Souza | Diálogos Em Ciências Humanas | 1414 | Qtde Vol 1 e 2 > vol 3 e 4 > vol 5 e 27 |
| Professora Gema Angelina Belia | Prisma | 542 | Qtde Vol 1 e 2 > vol 3 e 4 > vol 5 e 27 |
| Inst. Estadual Rio Branco | Ser Protagonista | 801 | Somente 1, 3 e 5. |

ANEXO A - CARTA ABERTA AO PARLAMENTO BRASILEIRO POR QUE ENSINAR GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Na passagem para o século XXI, o professor e geógrafo Milton Santos escreveu para um jornal de circulação nacional um artigo em que apresentava o papel e a pertinência da Geografia nos currículos escolares. Passados quase vinte anos, tal tema volta ao debate nacional estimulado pelas políticas educacionais recentes, sobretudo pela promulgação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, em que, dentre suas prerrogativas, flexibiliza o currículo escolar, tornando apenas os componentes curriculares Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa como obrigatórios, ficando as demais matérias à mercê dos “itinerários formativos” e da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) conforme previsto na supracitada Lei.

Nesse contexto, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), preocupadas com os históricos problemas sociais e ambientais do modo de apropriação desigual do território brasileiro, bem como os novos e desafiantes papéis que a globalização coloca como nação na nova geopolítica mundial, questionam: Qual o papel e a importância da Geografia como disciplina escolar no século XXI? O que perde a nação, quando os jovens perdem a capacidade de raciocinar geograficamente o seu lugar de vivência em sua relação indissociável ao território nacional e global?

Ao longo das últimas décadas, a comunidade geográfica brasileira, por meio de sólida e consistente pesquisa no campo da Educação em Geografia, vem defendendo que seu papel junto aos escolares da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) consiste em proporcionar aos alunos a formação na perspectiva do cidadão, que busque sempre a justiça e a equidade social a partir do processo de reflexão crítica sobre os fenômenos e eventos espaciais em suas múltiplas e indissociáveis escalas de análise, isto é, considerando o que está próximo (local) e o longínquo (global) como partes de um todo indissociável. Trata-se de operar com um conjunto de conhecimentos que atua e desenvolve formas de raciocínio ou pensamento geográfico.

Essa forma de raciocinar geograficamente tem se tornado cada vez mais fundamental no atual estágio de globalização da economia, da circulação de mercadorias e informações, da cultura, da organização dos movimentos sociais e também das subjetividades das relações sociais.

Considerando que o meio técnico-científico-informacional imprimiu novo paradigma para a existência humana, marcada pela unicidade das técnicas, pela convergência dos momentos, pela cognoscibilidade planetária e pela mais valia universal, um Estado-Nação que se proponha a oferecer ao seu povo uma Educação que ao mesmo tempo contemple os interesses sociais mais amplos, tais como a manutenção da identidade nacional, a sucessão das gerações e de continuidade da nação, no desenvolvimento territorial e na preservação dos seus bens e riquezas ambientais e culturais, assim como nos desejos mais objetivos da individualidade, como sua construção intelectual e afetiva e na sua realização social pelo trabalho, é imprescindível que as crianças e jovens escolares possam operacionalizar os conhecimentos, as noções e os conceitos que fazem parte do conhecimento geográfico ensinado nas escolas.

É importante ressaltar que esta tem sido umas das preocupações do ensino de Geografia, desde as suas origens como disciplina escolar, anterior à institucionalização desse saber como conhecimento geográfico e que teve importância crucial na formação dos Estados Modernos, nos séculos XVIII e, sobretudo, XIX.

No Brasil, sua origem institucional remonta ao início do século XIX. Em 1810 é criado o curso superior de engenheiro geógrafo e topógrafo na Real Academia Militar. A partir da década de 1830, a Geografia torna-se requisito nas provas de acesso aos cursos superiores de Direito, sendo incluída nos currículos das províncias e da tradicional e importante instituição de ensino, o Colégio Pedro II. Em 1838 é criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e em 1883 é fundada a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, transformada, em 1945, em Sociedade Brasileira de Geografia, instituições estas que estimularam o desenvolvimento da Geografia *no e do* Brasil. No início do século XX, antes mesmo da criação dos primeiros cursos universitários na Universidade de São Paulo, na Universidade do Distrito Federal (UDF) e na Universidade do Brasil (atual UFRJ), todas na década de 1930, era nas escolas que geógrafos e intelectuais renomados como Raja Gabaglia, Delgado de Carvalho, Everardo Backheuser, Maria da Conceição Vicente de Carvalho, Elina de Oliveira, Bernardino Jose de Souza, Josué de Castro e Aroldo de Azevedo introduziam os sentidos e discursos modernos da Geografia no Brasil.

Na década de 1930, também são fundados o Conselho Nacional de Geografia (CNG) e, em seguida, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), que muito impulsionaram o ensino de Geografia e a formação de professores, a serviço das transformações pelas quais o Brasil passava, rumo ao desenvolvimento industrial-urbano, período em que a Geografia se expandiu nos currículos escolares. Na década de 1970, novo impulso ao desenvolvimento da Geografia no Brasil foi a criação dos programas de pós-graduação.

Nas universidades, formando o geógrafo ou professor, seus intelectuais participam da obra de constituição da ciência moderna, das ciências naturais e humanas e da investigação do espaço geográfico brasileiro. Na escola, formando o cidadão do Estado-nação, contribuiu na expansão da instrução pública do sistema nacional de educação. Assim, a Geografia ensinada e aprendida nas escolas ao longo da história da educação brasileira, não só foi importante para a formação dos estudantes, como também foi e tem sido um espaço-tempo de aprofundamento do conhecimento geográfico e de compreensão da própria formação territorial passada e presente.

Ao mesmo tempo, é preciso problematizar a compreensão do conhecimento geográfico como um saber-poder, nos termos propostos por Yves Lacoste, em seu clássico “A Geografia serve em primeiro lugar para fazer a guerra”. Tal problematização possibilita pensar as dimensões político-estratégicas que têm levado, em diferentes momentos, as propostas de retirada deste conhecimento enquanto disciplina escolar, como a ocorrida em 1971, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, no regime militar, em contexto semelhante ao agora vivido. Por isso, se recoloca a questão: a quem pode interessar a retirada a Geografia do Ensino Médio Brasileiro?

Uma reflexão necessária é que a construção do raciocínio geográfico é fundamental para que os estudantes do ensino médio possam desenvolver movimentos que coloquem em diálogo a relação entre condição e consciência espacial, indispensáveis à compreensão dos desafios do

mundo do trabalho das opções profissionais com as quais ele(a)s se deparam neste momento de sua vida escolar. Cada um nasce em lugar no mundo e inicia o processo de humanização a partir deste lugar e da relação que estabelece com tantos outros lugares, seus sujeitos, territórios, paisagens. No entanto, a consciência desta condição espacial e de sua importância no processo de formação social não é natural. Pressupõe o processo de construção que tem na Geografia um dos conhecimentos fundamentais. Tal consciência espacial possibilita questionar, para compreender a realidade, compreendendo que a Geografia do mundo, em suas diferentes escalas, é intencionalmente produzida: quem são os seus agentes? Há uma única Geografia possível? A quem interessa esta e/ou aquela organização do mundo? A quem interessa uma escola sem Geografia?

Identificada com o mapa, ou com a contemplação das paisagens, ou com a nomenclatura de lugares, países ou regiões, a Geografia é uma forma de saber que goza de muita popularidade. Paisagens, nome de lugares, países ou regiões e os mapas organizam deslocamentos e marcam a prática social cotidiana da população, seja pelo contato direto com as diferentes paisagens nos percursos entre os bairros ou áreas que percorre para ir ao trabalho, a escola ou ao lazer, ou com uma simples representação do itinerário de uma linha de ônibus, ou com os mapas das estações de metrô, delegacias, quartéis, empresas ou de órgãos públicos. Esta popularidade e necessidade da Geografia também está na linguagem do dia-a-dia, por exemplo, das placas de trânsito que indicam o nome dos bairros e suas direções e localizações na cidade, na zona sul, norte, leste ou oeste ou no centro; ou nos noticiários dos jornais que informam, por exemplo, “samba e feijoada na região oceânica de Niterói”; “Frente fria provoca grande queda de temperatura na região serrana”; “Com a alta do dólar, brasileiro opta por viajar para destinos da América do Sul nas férias de julho”; “Ingressos da Copa-2014: lugar mais barato vai custar R\$ 30”; “Em São Paulo, manifestação pede eleições direta, no Largo da Batata, Zona Oeste da capital...”; “Implantação das UPPs no Rio faz aumentar disputas territoriais do tráfico em outros municípios da região metropolitana”. Ou seja, as práticas espaciais e a sua linguagem correspondente estão intimamente relacionadas à organização espacial da vida de cada um e da sociedade como um todo, seja no campo ou na cidade.

Portanto, os avanços dos debates, historicamente, têm permitido ponderar que o conhecimento geográfico ensinado e aprendido nas escolas ultrapassa os seus próprios muros, pois o pensamento ou raciocínio geográfico está presente em todas as atividades humanas, ou seja, das atividades cotidianas banais e complexas; das tomadas de decisões rotineiras e permanentes, a partir da relação entre os componentes físico-naturais com as necessidades sociais; àquelas que envolvem e demandam processos de raciocínio espaciais mais complexos, a exemplo dos processos de logística das empresas e das redes e fluxos da economia.

Desse modo, há que se perceber que os lugares, os arranjos espaciais e os conflitos territoriais, resultam de processos históricos e que estudantes, professores e todos os sujeitos da sociedade se comprometem nesses processos.

Nesse sentido, ao longo da escolarização, a Geografia Escolar, por meio de seus conteúdos, desenvolve conceitos espaciais e processos de raciocínio fundamentais para a crítica e superação dos problemas da população brasileira, base para a formação da vida individual e social do cidadão. Ao desenvolver noções e conceitos próprios da análise geográfica da realidade, tais como escala, perspectiva, informação geográfica (gráfica, estatística, cartográfica, trabalho de campo e estudo do meio), processos territoriais físicos e humanos,

interação sociedade-natureza, paisagem, sistemas territoriais, mudanças globais (sociais, políticas e ambientais), desenvolvimento sustentável, interdependência, diversidade, distribuição, dispersão, difusão, rede e hierarquia, fronteira, conexão, arranjo, entre tantos outros; os estudantes do ensino médio se preparam para suas escolhas profissionais e, simultaneamente, para os desafios da sociedade brasileira, marcada pela grande desigualdade social expressa na segregação espacial dos moradores das cidades, na luta pela terra nas áreas rurais e nos problemas ambientais.

Refletindo sobre o ensino de Geografia no Ensino Médio, Helena Calai assevera sobre a construção de valores para uma educação mais vinculada com a vida dos estudantes. *Solidariedade e respeito*, por exemplo, são valores a serem consolidados, considerando o conhecimento acerca do modo como se organizam e organizaram os diferentes povos no processo de produção da sua existência, a apropriação dos territórios, as lutas travadas para tanto, as questões étnicas e os valores culturais, passando pelas relações com a natureza.

Assim, a negação de acesso aos saberes geográficos compromete qualquer capacidade de leitura do mundo vivido, o que, em se considerando os tempos de globalização, é de grande importância para os sujeitos em suas tomadas de conhecimento e de decisão sobre o ser *no/do* mundo.

Para Lana de Souza Cavalcanti, chegar a vida adulta e opinar, em qualquer que seja a situação de decisão, de trabalho ou mesmo de ação política, está mediado à sua condição de pensar sobre seu espaço de forma “mais abrangente e crítica”, condição mediada pela Geografia e seus saberes.

A retirada da Geografia como componente curricular obrigatório do Ensino Médio, conforme a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, descumpra o que foi estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, construída no período de cinco anos e homologada pelo Conselho Nacional de Educação – órgão do Estado brasileiro responsável pelo estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, impõe aos sujeitos a exclusão dos seus direitos de aprendizagem desses conhecimentos, alijando-os de estabelecerem formas mais complexas de viver, refletir e produzir práticas espaciais que dialoguem com a vida contemporânea, e que possam contribuir para a superação dos problemas da sociedade brasileira.

Por isso é fundamental a análise construída por Lacoste em 1976, de que a Geografia é um saber-poder, estratégico e por isso cada vez mais apropriado no mundo contemporâneo, seja pelos estados-nacionais, seja pelas firmas transacionais, seja pelos cidadãos.

As diferentes formas de inserção do saber-geográfico na lógica de reprodução do capital (*geomarketing*, logística, SIG etc.) revelam a sua centralidade no mundo contemporâneo. A potência do conhecimento geográfico está nesta constante provocação de olhar para o mundo, reconhecendo os arranjos espaciais expressos nas suas localizações, distribuições, correlações, em múltiplas escalas.

Há que se afirmar: a Geografia é um conhecimento necessário para ler e transformar o mundo. Por isso, precisa ser reconstruída e ressignificada a todo o momento, reconhecendo sua potência e o direito de todos e todas produzirem, expressarem e transformarem, pela Geografia, o mundo em que se vive.

Reconhecido o valor da Geografia, que ela seja recolocada em seu devido lugar, qual seja, como formação obrigatória da juventude brasileira, sobretudo em um país em que as

desigualdades sociais são latentes e a formação no ensino médio pode ser o último degrau conquistado, não podendo prescindir o estudante de sua capacidade espacial.

Por fim, é importante registrar que a Lei 13.415/2017 descaracteriza o sentido e o significado de Educação Básica, tornada obrigatória há pouco tempo no Brasil (EC 59 de 11/09/2009). Antecipa para a passagem do ensino fundamental ao ensino médio as opções de itinerários formativos que podem conduzir às escolhas de carreiras técnicas e/ou universitárias e desvincula a formação técnica e profissional das ciências humanas e naturais. A formação básica comum do ensino médio ficará restrita ao máximo de 43% da carga horária, podendo ser inferior; o que significa estreitamento curricular. E mesmo a proposta de progressão do ensino médio para o horário integral de 1400 horas anuais não tem data para se tornar obrigatória.

Por esses motivos, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE) ratificam a necessidade de se reconsiderar a retirada da Geografia como Componente Curricular do Ensino Médio.

Porto Alegre, 15 de outubro de 2017 – XII Encontro Nacional de Pós-Graduação em Geografia (ENANPEGE)

Comissão ANPEGE e AGB

Eduardo Donizeti Giroto (USP)

Marcos Antonio Campos Couto (UERJ-FFP)

Rafael Straforini (Unicamp)

Silvana de Abreu (UFGD)