

# O ENSINO DE HISTÓRIA E AS REPRESENTAÇÕES DOS SEM-TERRA NOS LIVROS DIDÁTICOS

ANDRESA COSTA\*

## RESUMO

Este artigo é resultado de minha pesquisa de mestrado quando analisei os usos que se faz da pobreza no neoliberalismo. O foco da investigação foram narrativas sobre sujeitos pobres envolvidos nas disputas por terra nos últimos 20 anos no Brasil. O *corpus* de análise esteve composto por vinte e três livros didáticos de História publicados no país entre 1985 e 2005, que apontaram também para um conjunto de enunciados acerca dos sem-terra que circulavam em revistas semanais, jornais, documentários e sites na Internet. As ferramentas teóricas ou conceitos que orientaram a pesquisa são provenientes da vertente pós-estruturalista dos chamados Estudos Culturais em Educação. Os resultados colocaram em evidência a produtividade dos jogos de poder que atravessam a política cultural de identidade a que estão relacionados os múltiplos discursos sobre os sujeitos sem-terra em um país de dimensões continentais como o Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História, livro didático, Reforma Agrária, movimentos sociais, identidade.

## ABSTRACT

This paper is based on an analysis of the uses of poverty in neo-liberalism, with a focus on the narratives about poor subjects who have been involved in land disputes during the past 20 years in Brazil. The corpus of analysis consisted of twenty-three History textbooks, published from 1985 to 2005, which point to a number of enouncements about landless people in magazines, newspapers, documentaries and websites on the internet. The theoretical tools and concepts guiding the analysis approach followed the post-structuralist bias of Cultural Studies in Education. Therefore, results are aimed to clarify the production of the power relations crossing the identity cultural policy to which are related the various speeches on the landless individuals in a country of continental dimensions such as Brazil.

**KEY-WORDS:** Teaching History, textbook, Agrarian Reform, social movements, identity.

---

\* Doutoranda em Educação – UFRGS

## APRESENTAÇÃO

Era meu primeiro ano como professora de história na rede privada de ensino. Apresentei o tema da Reforma Agrária para as crianças das turmas de 6ª série do ensino fundamental, conforme o currículo escolar previa. O que eu não previ foi o impacto que minha prática pedagógica teria sobre alguns pais de meus alunos. Posteriormente à discussão ocorrida em aula sobre o problema da má distribuição de terras no Brasil, fui convocada para uma reunião administrativa junto ao serviço de supervisão escolar. Era preciso que eu justificasse mais detalhadamente e talvez até repensasse minhas opções teóricas, afirmavam-me os administradores. As aulas de história estavam parecendo “revolucionárias demais” e as crianças haviam voltado naquela semana para casa “defendendo a invasão de terras”, acusavam-me alguns pais de alunos.

A partir de tal incidente passei a prestar mais atenção nos diversos discursos sobre os movimentos sociais envolvidos na questão agrária brasileira. Interessei-me pelas narrativas que circulavam em jornais, revistas e programas televisivos acerca dos sujeitos sem-terra<sup>1</sup>. Foi quando percebi que eram mesmo muito semelhantes, em seu conteúdo, àqueles que eu ouvira na escola entre meus alunos.

---

<sup>1</sup> Utilizo a expressão *sem-terra* para fazer referência aos homens e mulheres que, assumindo a falta de uma terra pra se fixarem, se filiam ao Movimento Sem-Terra (MST) no Brasil. Os integrantes de tal movimento são referidos cotidianamente assim na sociedade brasileira. Nos mais diferentes veículos de comunicação, nas escolas e demais espaços culturais, são chamados de sem-terra. Esses sujeitos assumem tal identidade e ainda lançam mão de outros símbolos que, juntamente ao nome “sem-terra” costumam evidenciar a sua filiação ao movimento e às lutas pela Reforma Agrária, como o uso de camisas, bandeiras e bonés vermelhos, por exemplo. Por vezes utilizo outro termo, os *sem terra*, grafado sem hífen. Faço isso sempre que me refiro a outra identidade, aquela dos sujeitos pobres do campo que não estão necessariamente vinculados a algum movimento social. Fiquei atenta a esse fato quando, ao manusear o material de pesquisa selecionado, como livros didáticos, revistas, jornais e filmes, percebi que era usado indiscriminadamente um ou outro termo em tais produções. Uma ação aparentemente inocente, mas se considerarmos que a linguagem institui realidades, veremos que não foi por acaso que tais escolhas foram feitas. São todas produzidas no interior da cultura e submetidas a relações de poder. Ainda em relação ao MST, é necessário destacar que, como ensina Eduardo Scolese (2005), embora o movimento tenha surgido em Cascavel (PR) no dia 20 de janeiro de 1984, durante o Primeiro Encontro Nacional dos Sem-Terra, num contexto histórico marcado por muitas lutas camponesas que vinham ocorrendo nos estados do Rio Grande do sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, o movimento “preferiu não se oficializar, temendo eventuais intervenções federais” (p. 59). O autor prossegue afirmando que o próprio “nome MST, aliás, não está registrado em nenhum cartório do país. As verbas públicas e doações que recebem chegam por meio das contas bancárias de suas cooperativas” (idem). Mesmo assim, pode-se dizer que o MST e os sem-terra são referidos, no interior da sociedade brasileira, como sinônimos da luta pela Reforma Agrária há pelo menos 25 anos.

Dei prosseguimento a minha pesquisa de mestrado, que apontou para a complexidade do fenômeno social a que estão inscritos os sujeitos sem-terra em um país de dimensões continentais como o Brasil. No caminho investigativo, deparei-me com narrativas que circulavam nos manuais didáticos posicionando esses sujeitos na sociedade, marcando sua identidade como criminosos, vagabundos, baderneiros, mas também como heróis, mártires, sonhadores, miseráveis e dignos de pena. O texto que ora apresento propõe uma reflexão acerca desses jogos de poder que envolvem a marcação da(s) identidade(s) dos sujeitos pobres do campo.

### **Sobre o *corpus* da pesquisa**

Por razões que já mencionei anteriormente, minhas atenções se voltaram para a escola. Optei por analisar um conjunto de vinte três livros didáticos da área de História, publicados entre 1985 e 2005. A opção por tal volume de manuais justifica-se pela raridade do tema em cada publicação didática. Problematizei meu objeto de pesquisa a partir de um conjunto mais amplo de obras, atentando para as recorrências, deslocamentos e rupturas que as poucas páginas destinadas à questão dos sem-terra apresentavam.

Sobre a importância dos manuais didáticos em ambiente escolar, a pesquisadora Circe Bittencourt afirma:

O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aulas e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor (2006: 72-73).

Mas, apesar da inicial centralidade do livro didático em meu cenário investigativo, algumas mudanças metodológicas ocorreram. E foram os próprios manuais que, ao longo do caminho investigativo, remeteram-me a incursões por outros espaços pedagógicos como revistas, jornais, documentários e sites da Internet, por exemplo. Toda essa produção cultural compõe, em seus enunciados acerca dos sem-terra, um discurso um tanto heterogêneo e repleto de atravessamentos, relativo aos pobres na sociedade capitalista, o que me permitiu problematizar os usos que nossa sociedade de consumo faz da pobreza. Justifico esse trânsito de análise do livro escolar para outros artefatos mais ligados ao campo da mídia, pela filiação de minha pesquisa a um referencial teórico que entende a cultura também como pedagogia. Nesse sentido, “o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural” (WORTMANN, 2007: 77). Ou seja, esses espaços midiáticos fazem circular representações que assumem um caráter

pedagógico ao produzir significados e estabelecer subjetividades. De alguma forma a trama discursiva da mídia – assim como o texto didático – instaura verdades acerca dos sujeitos sem-terra, ensinando as crianças e jovens de nosso país lições sobre justiça, criminalidade, economia, etc.

### **Sobre as ferramentas teóricas utilizadas**

O conceito de *representação* foi um operador útil para pensar a noção de identidade sem-terra. Tomei-o segundo o sentido que lhe atribuem pesquisadores brasileiros no campo da Educação que em seus estudos se apropriam das idéias de teóricos pós-estruturalistas como Gilles Deleuze, Jacques Derrida e Michel Foucault, por exemplo.

Assim, seguindo Maria Lucia Wortmann, entendo que “a representação participa da constituição das coisas, não sendo vista como um mero reflexo dos eventos que se processam no mundo” (2001: 156). No mesmo entendimento, Marisa Vorraber Costa acrescenta que “neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não, estatuto de realidade” (2004: 77).

Dessa forma, tratar da questão dos sem-terra e suas representações em livros didáticos e demais artefatos culturais significa lidar também com a questão da *política cultural da identidade*. Expressão que em geral, como explica Costa, “vem sendo utilizada para referir-se às estratégias políticas implicadas nas relações entre o discurso e o poder” (2002: 139).

Nesse caso, diz respeito aos jogos de poder que produziram as identidades sem-terra no interior da nossa cultura. De modo que o currículo escolar e o livro didático sejam entendidos como espaços onde se dão as lutas ou embates identitários em torno dos sujeitos sem-terra.

Merece ser considerado também o fato de que o entendimento de linguagem adotado aqui deriva das reflexões decorrentes da chamada virada linguística<sup>2</sup> proposta por teóricos pós-estruturalistas. Dessa maneira, admite-se que na estrutura de nossa linguagem, para cada afirmação que fazemos, assumimos implícita ou explicitamente uma série de negações que nos permitirão marcar pela *diferença* a identidade de determinado sujeito. Tomaz Tadeu da Silva reforça essa idéia quando

---

<sup>2</sup> Segundo Costa (2002: 140), “a expressão *virada linguística* refere-se às movimentações no campo da filosofia em que o discurso e a linguagem passam a ser considerados como constituidores da realidade. Segundo as concepções que se afinam com a virada linguística, nosso acesso a uma suposta realidade é sempre mediado por discursos que não apenas a representam, falam dela, mas a instituem. Quando se fala de algo também se inventa este algo”.

afirma que “em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido” (2007: 75).

Assim, ao refletir sobre como os sem-terra são apresentados às crianças e jovens escolares, esta pesquisa pretende atentar para as identidades a eles atribuídas, bem como para os processos classificatórios que essa identificação pressupõe, afinal, como ensina Silva, “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir” (2007: 83).

Ao pensar as ações relacionadas à marcação de uma identidade – dividir, classificar, hierarquizar –, todas produzidas na cultura pela linguagem e, portanto, submetidas à arbitrariedade das relações de poder, pressuponho justificável a opção, entre os múltiplos artefatos culturais<sup>3</sup> que compõem a maquinaria escolar<sup>4</sup>, por trabalhar com a análise dos livros didáticos, pois me permite problematizar a questão social dos sem-terra operando com os conceitos de representação, identidade e diferença.

As publicações escolares são entendidas, neste caso, como parte de um conjunto maior de saberes que valida e legitima determinadas verdades, instituindo realidades acerca dos sujeitos e objetos deste mundo. Faço referência aqui à noção de *currículo*, segundo o que afirma Silva (1996: 184): “o nexó íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo”.

Ao me referir ao currículo estou entendendo-o, segundo Costa (1998: 41), como “um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas e significados sobre as coisas e seres do mundo”. As narrativas presentes nos livros didáticos – desde aqueles com caráter mais reducionista e determinista até as produções que apresentam problematizações mais complexas e atentas para as ambiguidades dos tempos de modernidade tardia em que vivemos – são discursos que pretendem dizer aos estudantes quem eles são e quem são os outros.

Por tudo isso, penso ser indispensável articular aos conceitos até aqui utilizados outro operador conceitual significativo no entendimento

---

<sup>3</sup> Como lembra Eli Henn Fabris, “artefato cultural é qualquer objeto que possui um conjunto de significados construídos sobre si” (FABRIS, 2004: 258).

<sup>4</sup> Tomo emprestado esse conceito, *maquinaria escolar*, explicitado por Julia Varela e Fernando Alvarez Uria (1992) em um artigo no qual os autores esboçam as condições históricas e sociais que contribuíram no processo de estruturação da escola como a concebemos hoje: uma instituição inventada com o objetivo de fabricar determinados tipos de sujeitos.

do processo de constituição da identidade sem-terra: o *poder*, entendido aqui não como um objeto, mas como uma relação.

Foucault explica que nas relações entre indivíduos livres “o exercício do poder seria uma maneira para alguns de estruturar o campo de ação possível dos outros” (1995: 245). De modo que as questões a serem problematizadas em minha investigação passam sempre pelo entendimento do poder como rede a ser mapeada em seu funcionamento.

Como lembra Silva,

a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (2007: 81).

Importa considerar os efeitos do exercício do poder quando um determinado saber histórico é apresentado nos livros didáticos influenciando a conduta dos estudantes em relação a si mesmos e em relação aos outros<sup>5</sup> – no caso, os homens e mulheres pobres, do campo, sem terra para plantar e morar.

Isso posto, passo a explicitar como dispus cada um dos conceitos anteriormente apontados em torno de um operador conceitual chave na construção e entendimento de meu objeto de pesquisa: a idéia de um dispositivo de segurança que opera na racionalização da pobreza. Tomo dispositivo<sup>6</sup> no sentido que lhe atribui Foucault como um conjunto

---

<sup>5</sup> Sobre o “governo de cada um e dos outros”, aprendi com Ramos do Ó (2001: 14) que o conjunto das obras de Michel Foucault (textos publicados nas fases da “arqueologia”, “genealogia” e “ética”) se condensa em torno do termo governamentalidade, na medida em que tal conceito “estabelece um *continuum* entre: (i) a ‘microfísica do poder’, ligada às tecnologias do corpo e à aplicação de técnicas disciplinares nas prisões; (ii) as preocupações gerais da soberania política, direcionadas para gestão das nações, populações e sociedades no quadro de relações institucionais; (iii) as estratégias estabelecidas para a direção e conduta de indivíduos livres, fazendo equivaler as ‘práticas do eu’ com as ‘práticas do governo’”.

<sup>6</sup> Outras obras de pesquisadores que também se valeram dos estudos de Michel Foucault acerca do conceito de *dispositivo* foram consultadas, a fim de verificar como operam, cada um em sua especificidade, com tal ferramenta teórica. Entre elas, a proposta de tese (Doutorado em Educação) de Vera Regina Serezer Gerzson (2004), *A mídia como dispositivo de governamentalidade neoliberal - os discursos sobre educação nas revistas Veja, Época e Isto É*; a dissertação (Mestrado em Educação) de Jacqueline Martins (2006) *Tudo, menos ser gorda: a literatura infanto-juvenil e o dispositivo da magreza*; o artigo de Fabiana de Amorim Marcello (2005) *Enunciar-se, organizar-se, controlar-se: modos de subjetivação feminina no dispositivo da maternidade*; e o dispositivo de medievalidade

heterogêneo de elementos da cultura devidamente agenciados através das múltiplas ligações estabelecidas entre si e disposto de maneira a alcançar um objetivo estratégico ou responder a uma determinada urgência. Ou, nas próprias palavras do autor “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (2003: 246).

É possível entender a complexidade do dispositivo neoliberal a que faço referência a partir das análises que realizei em minha dissertação e que passo a apresentar a seguir.

### **Algumas experiências de análise**

Destacarei alguns dos enunciados que circulavam com mais força, ou seja, que mais naturalizados apareciam, no interior do discurso neoliberal que tem orientado as narrativas sobre a pobreza nas pedagogias contemporâneas.

O primeiro enunciado de certa regularidade presente nos manuais escolares examinados aponta para a idéia de que *no cenário de problemas históricos e atuais do Brasil, realizar a reforma agrária é uma urgência*. O imperativo do progresso econômico é apresentado às nossas crianças e adolescentes como razão suficiente para a realização da reforma agrária. Uma reflexão mais profunda acerca dessa questão, no entanto, nos permite afirmar que o principal efeito dessa política socioeconômica será, na prática, a marcação de um lugar, de um território bem definido, no espaço geográfico brasileiro, para os sem-terra.

Ora, aprendemos com Foucault (1987) a entender o mundo em que vivemos nos últimos séculos como constituído a partir de uma *sociedade disciplinar*, ou seja, que tem como objetivo a formação de corpos dóceis. Para tal, entre outros recursos, procede-se a uma distribuição dos indivíduos no espaço e no tempo. Instituições como a escola, o hospital, o quartel foram organizadas para fabricar um tipo de indivíduo normalizado com o menor custo possível. A vigilância hierárquica era a marca desse sistema panóptico de subjetivação, e para tal fazia-se necessário um policiamento espacial restrito.

Deleuze prossegue a discussão iniciada por Foucault e inaugura o conceito de *sociedade de controle*. Aquela na qual a fabricação de indivíduos dóceis ocorre também e com mais eficácia fora dos muros das instituições. A autovigilância será uma marca desse sistema sinóptico de subjetivação. À coerção das instituições soma-se a sedução do autocontrole. Não há substituição dos sistemas; eles se sobrepõem e se intensifica a disciplina sobre o sujeito. Sobre isso, ver Hardt (2000).

---

apresentado por Nilton Mullet Pereira (2007), entre outros documentos, no artigo *Representações da Idade Média no livro didático*.

Pois o livro didático de Azevedo e Darós, no último capítulo, intitulado “Desafios dos dias de hoje”, apresenta-nos incluída entre as tarefas a serem cumpridas pelos governantes brasileiros como modo de se alcançar o desenvolvimento da nação a reforma agrária. Além de um histórico das tentativas de redistribuição das terras, o autor lista as medidas necessárias a fim de se realizar tal objetivo. O que mais me chama a atenção é a lista de vantagens apresentada como argumento em favor dessa redistribuição, entre elas “Diminuição do êxodo rural. Diminuição do desemprego. Diminuição da marginalidade urbana. Maior bem-estar social das famílias. Melhoria da qualidade de vida. Maior liberdade para o trabalhador rural. Aumento da produção e maior oferta de alimentos” (1988: 173).

Um poder que se exerce pela sedução. Que sujeito não se sentiria atraído pelo tipo de Brasil prometido se adotássemos a reforma agrária? Nesse sentido, os próprios sem-terra são convocados a relacionar suas identidades à reforma agrária. Afinal, seria um programa organizado e institucionalizado que marcaria espaços bem definidos para uma multidão de nômades. De modo que me sinto autorizada a sugerir que se entenda essa marcação de um espaço físico para o sem-terra para além daquilo que se enuncia no interior desse discurso neoliberal. Mais do que um direito do cidadão. Mais do que uma plataforma de luta. Precisamos atentar para esse programa entendendo-o também como um refinado e econômico mecanismo de disciplinamento ou confinamento dos corpos desses que são estranhos ao imperativo do consumo.

Um segundo enunciado que emergiu na pesquisa é aquele que aponta para a idéia de que *os sem-terra têm marcas bem específicas: andam descalços e parecem famintos, estão sempre em movimento; quando se fixam em algum lugar, são logo indesejados*. Ou seja, a mesma vontade de saber que mobilizou forças no mapeamento de um lugar no espaço para os sem-terra, está operando também na marcação de um lugar no tempo para esses sujeitos, de modo que os manuais escolares e demais artefatos culturais analisados os identificam como miseráveis descalços e famintos, que ao longo da história vêm se movimentando em direção às cidades. Essa universalidade da pobreza é uma estratégia do dispositivo de segurança a que tenho feito referência. Efeitos de uma ordem discursiva instaurada que confere atemporalidade à pobreza e naturaliza a existência do pobre como um sujeito a-histórico. Senão vejamos o texto de Azevedo e Darós (1988), que, de modo direto, estabelece os contrastes, por oposição, entre aqueles que ocupam o espaço urbano e os que estão no campo, como se vê nas duas imagens abaixo.



FIGURA 1 – A história de um povo (AZEVEDO; DARÓS, 1988: 130).



FIGURA 2 – A história de um povo (AZEVEDO; DARÓS, 1988: 135).

O que constatamos é uma classificação binária. Marcação da diferença por meio da oposição. Reparando na expressão corporal dos sujeitos “da cidade” e os “do campo” se percebe como se fixam, neste caso, as diferenças entre o urbano e o rural.

Na figura da esquerda, os prédios, ternos, cartazes e a própria liderança de um operário à frente dos demais. São representações de um suposto sujeito da cidade – letrado, organizado coletivamente, consciente de seus direitos. Paisagem de progresso. Em oposição a tudo isso – afinal, os temas estão inclusive sendo tratados em capítulos diferentes no livro mesmo que se tratando do mesmo assunto, a luta social no Brasil República – surge a imagem apresentada na figura da direita. O autor utiliza uma obra artística – quadro de Portinari – mas não faz nenhuma referência a tal fato. Fora de contexto, uma criança não instrumentalizada para analisar tal manifestação cultural, possivelmente entenderá a representação como do mesmo tipo da figura anterior. Uma ilustração da “realidade”. Assim, o campo simboliza figuras quase monstruosas. Uma família composta por crianças e velhos esqueléticos. Enxadas e chapéus de palha. Tudo que a família parece possuir está em um saco sobre a cabeça da mãe e nos ombros do pai. Paisagem árida, corvos à espreita ao fundo do quadro. Ausência de coletividade. Também de consciência política. Parecem mais um grupo de pedintes do que pessoas que reivindicam seus direitos.

Além da fome, os sem-terra costumam ser retratados nas publicações escolares com os pés descalços, outro sinal de extrema miserabilidade. Em Montellato (2000) vemos, para ilustrar as lutas pela reforma agrária em Roma, uma representação bastante comum dos sem-terra.

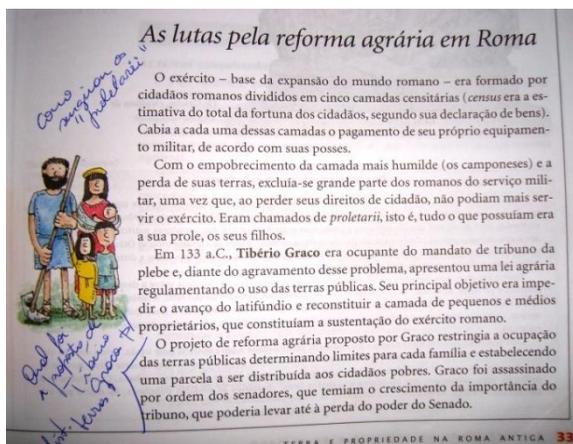


FIGURA 3 – História temática: terra e propriedade  
MONTELLATO; CABRINI; CATELLI, 2000, p. 33.

No mesmo livro, a representação da família pobre de pés descalços aparece como a-histórica. Só o que muda é a roupa – talvez para permitir a identificação do tempo histórico por parte do aluno – mas a condição seria a mesma na Roma Antiga, na Idade Média e no Brasil atual. É certo que o livro segue a orientação teórica da História Temática, o que geraria muita discussão no campo da historiografia sobre a possibilidade de se fazer uma história temática honesta, mas o que me importa, aqui, é a permanência da miséria marcada pelos pés descalços como fator que acompanha a existência humana desde sempre.

Sugiro ainda a existência de mais uma linha de força que procura narrar esses sujeitos como “tudo aquilo que não deveremos desejar” para nós mesmos e nossa família, afinal, uma das mais importantes lições que aprendi até aqui com os livros didáticos de história é que *os sem-terra, sempre que marcados pela pobreza, encontram na morte seu fim*.

As representações de morte, prejuízo moral ou econômico, associadas com frequência a esses sujeitos sem-terra, pode ser entendida como uma advertência: preste atenção ao que acontece com aqueles que são como eles. É preciso cuidado. Muito esforço para nos salvarmos desse fim que acompanha a pobreza. Por isso, fuja dela.

O dispositivo racionaliza a pobreza do campo, fixando à identidade sem-terra o signo trágico da morte como o fim esperado para aqueles que se conduzem nos limites da aceitação numa sociedade capitalista de consumo. Para um indivíduo do campo, não ter terra significa não ter emprego e, por conseguinte, estar fora do mercado de consumo. Esse é o problema da conduta dos sem-terra para o neoliberalismo. Sujeitos nessa

condição se tornam alvos de novas linhas de força do dispositivo que os reabilitarão, caso se deixem seduzir pelos enunciados que associam consumo à produtividade e individualização, à condição de cidadãos dotados de direitos e deveres em nossa sociedade.

Em Schmidt (2001) a imagem relacionada à questão da terra, o MST figura em uma imagem que serve como complemento ao texto explicativo referente à Cabanagem (1834-1840), como vemos abaixo:



FIGURA 4 – *Nova História Crítica*  
SCHMIDT, 2001: 148.

No texto lê-se que a revolução – Cabanagem – ocorrera por conta da exploração dos latifundiários sobre os cabanos. A região era marcada pela agitação; bandos armados faziam justiça com as próprias mãos, distribuindo bens roubados para os carentes e ainda havia o apoio da Igreja, que “benzia as armas dos rebeldes” (SCHMIDT, 2001: 147). “Os pobres falavam em distribuir terras e acabar com a escravidão. E havia quem levantasse a possibilidade de arrancar o couro delicado dos brancos” (idem: 148). E, por fim, faz-se o registro da morte de um dos líderes cabanos: “Vicente Ferreira de Paula foi espancado e amarrado ao sol com uma camisa apertadíssima de couro [...] ela ia secando e encolhendo. Ele vomitava sangue. ‘Assim morreram os camponeses no Brasil’” (idem: 148).

São muitas as narrativas que se assemelham a essa nos materiais analisados. Esse último enunciado a que fiz referência parece ter uma força tremenda em nossa sociedade. Por isso sugiro que a maior lição que se tem ensinado às crianças e que estou a destacar até aqui, é: “Olhe

para os sem-terra, para a pobreza, veja seu fracasso e mantenha-se longe de uma conduta que se assemelhe à desses sujeitos”.

### **Na esperança de uma conclusão**

Meus achados apontaram para algumas linhas de força desse dispositivo, das quais lanço mão mais uma vez a fim de amarrar alguns nós.

A partir da segunda metade da década de 1990, no dinâmico funcionamento do dispositivo, pude perceber novas configurações nas linhas de força que vinham conferindo certa racionalidade à pobreza no País. A reforma agrária não saiu do papel. A violência nas relações entre os pobres do campo e os demais grupos sociais interessados na posse da terra extrapolou os limites aceitáveis quando invadiu o espaço urbano. Nesse sentido, as marchas organizadas pelo Movimento Sem-Terra, os acampamentos e invasões de terra, podem ser entendidos como uma representação do perigo a que estavam submetidos todos os outros brasileiros com segurança garantida, ou seja, todos os que estavam empregados.

As marcas do desemprego, um horror que precisa ser tão-somente administrado pelo sistema capitalista – já que não se pode eliminar os pobres, sob pena de o sistema deixar de funcionar – são fixadas nos sem-terra, que passam a ser identificados pela condição miserável de sua existência quando de pés descalços e famintos movimentam-se pelo campo em direção às cidades. Não que a mobilidade seja negativa nos tempos pós-modernos em que esses sujeitos vivem. É que existe uma diferença significativa entre turistas e vagabundos, como explica Bauman (1999). No topo da pirâmide social estão os turistas, sempre viajando para viver com intensidade as melhores sensações que cada lugar pode oferecer. No pólo oposto, estão os vagabundos, presos ao tempo e à inércia de uma vida sem grandes perspectivas de mudança.

Incriminar esses sujeitos é mais uma linha de força da qual se pode valer o dispositivo de racionalização da pobreza. Assim, normaliza-se a pobreza. Nessa direção, os livros didáticos somam-se à mídia, que parece atravessar com linhas de força de maior intensidade esse discurso capitalista neoliberal, ao atribuir, de forma muitas vezes reducionista, uma identidade criminosa aos sem-terra.

Ao mesmo tempo, novos arranjos de força se mobilizam no interior do dispositivo a que venho fazendo referência. São enunciados que pretendem, em uma linguagem adaptada ao público infanto-juvenil, ensinar uma das importantes lições que nós, adultos, parecemos já ter aprendido: trabalhe e consuma para ser considerado um cidadão pleno de direitos e deveres em nossa sociedade.

De qualquer forma, o que se está reforçando é a idéia de que, em uma sociedade capitalista de consumo como a nossa, “o refugio humano da globalização” – para fazer uso novamente de uma expressão de Bauman (1999) – está sob o alvo de racionalidades que lhe conferem uma marca no espaço e no tempo a fim de administrá-lo, pois nada parece pior à Modernidade do que aquilo que lhe escapa à ordem.

## BIBLIOGRAFIA

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BITTENCOURT, Circe. Livro didático entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BERTOL, Rachel. Como os sem-terra se inventaram pela mídia: a novidade social nos anos de 1990. *Estudos Históricos*, Mídia, CPDOC/FGV, n. 31, 2003/1.

COSTA, Marisa V. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA NETO, Alfredo (Orgs.). *Estudos culturais em educação: mídia, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

\_\_\_\_\_. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

DELEUZE, Gilles. Que es un dispositivo? In: BALIBAR, E.; DREYFUS, H.; DELEUZE, G. et. al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1999. p.155-163.

FABRIS, Eli Henn. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, Marisa V.; VEIGA NETO, Alfredo et al. (Orgs.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* 2.ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GERZSON, Vera Regina Serezer. *A mídia como dispositivo de governamentalidade neoliberal – os discursos sobre educação nas revistas Veja, Época e Isto É*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Proposta de tese [Doutorado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2004.

GIDDENS, Anthony. *Para além da esquerda e da direita: o futuro da política radical*. Tradução de Álvaro Hattnher. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1996.

HARDT, Michael. *A sociedade mundial de controle*. In: ALLIEZ, Eric. *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e a Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Enunciar-se, organizar-se, controlar-se: modos de subjetivação feminina no dispositivo da maternidade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 139-152, maio-jun.-jul.-ago. 2005.

MARTINS, Jacqueline. *Tudo, menos ser gorda: a literatura infanto-juvenil e o dispositivo da magreza*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

Ó, Jorge Ramos do. O governo dos escolares: uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault. *Cadernos Prestige 4*. Lisboa: Educa, 2001.

\_\_\_\_\_. *O governo de si mesmo*. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

PEREIRA, Nilton Mullet. *Representações da Idade Média no livro didático*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24. São Leopoldo: Associação Nacional de História - ANPUH, 2007.

SCOLESE, Eduardo. *A reforma agrária*. São Paulo: Publifolha, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*: Stuart Hall, Kathryn Woodward. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 73-102.

\_\_\_\_\_. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: \_\_\_\_\_. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LAROSSA J.; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth. ORLANDI, Luiz B. Lacerda. VEIGA NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, n. 79, p.163-186, 2002.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. *Proposições*. Revista Quadrienal. Faculdade de Educação – Unicamp, v. 12, n. 1 (34), mar. 2001.

\_\_\_\_\_. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à Educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

## **Livros didáticos**

AZEVEDO, L. de; DARÓS, Vital. *A história de um povo, 2: sociedade brasileira: Império e República*. São Paulo: FTD, 1988.

CABRINI; CATELLI; MONTELLATO. *História temática: terra e propriedade*. 7. série. São Paulo: Scipione, 2000 (Coleção História Temática).

SCHMIDT, Mario Furley. *Nova história crítica do Brasil: 500 de história mal contada*. Ensino Médio. São Paulo: Nova Geração, 2001.