

Ivaine Maria Tonini

# Identidades Capturadas



Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia

Tese de  
Doutorado  
PPGEDU

  
**UFRGS**  
UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL



Divisão do mundo



Polarização do gênero



Gerações aprisionadas



Naturalização da etnia



Divisão do mundo



Polarização do gênero



Gerações aprisionadas



Naturalização da etnia

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**IDENTIDADES CAPTURADAS  
Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial  
dos livros didáticos de Geografia**

**Ivaine Maria Tonini**

**Porto Alegre  
2002**

Ivaine Maria Tonini

Identidades Capturadas  
Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial  
dos livros didáticos de Geografia

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

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Vorraber Costa

Porto Alegre  
2002



**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO**  
**BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

T665i Tonini, Ivaine Maria

Identidades capturadas : gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de Geografia / Ivaine Maria Tonini. - Porto Alegre :UFRGS, 2002. f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002.

1. Livro didático - Geografia - Ensino fundamental. 2. Gênero - Etnia - Geração - Livro didático. I. Título.

CDU: 371.671.1:91

---

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes – CRB-10/463

Dedico este estudo

Aos meus pais, Sady Paulo Tonini e  
Elzira Tonini, por sempre terem me dado  
imensa força na minha trajetória de vida.

## AGRADECIMENTOS

Penso que o registro dos nomes das pessoas que aqui coloco não seja a melhor maneira de lhes demonstrar meu agradecimento. Existem outras formas que espero que aconteçam de uma maneira menos formal que esta.

Começo, agradecendo à minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marisa Vorraber Costa, que foi a primeira a me “apresentar” os Estudos Culturais. Foi a sua acolhida, a sua paciência, suas rigorosas leituras que me ensinaram “com quantas vírgulas se faz uma Tese”. Sinto-me privilegiada de ter sido sua orientanda. Minha gratidão por tudo e sempre.

Muitos professores do PPGEDU também foram importantes para meu processo de inserção no campo dos Estudos Culturais, principalmente, o Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto, por ter me apresentado, inicialmente, as leituras foucaultianas, e a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosa Maria Hessel Silveira, pelas indicações de leituras e por sua afetividade.

Agradeço à banca examinadora da minha Proposta de Tese, Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosa Maria Hessel Silveira, Prof. Dr. Durval Albuquerque Jr. e Prof. Dr. Rogério Hasbaert, por suas valiosas sugestões. Suas intervenções me possibilitaram dar uma nova feição ao meu estudo.

A elaboração desta Tese tem um débito acadêmico para com meu grupo de orientação. Foram eles os primeiros questionadores e “co-conspiradores”: Ada, Arleti, Eli, Ique, Jociane, Márcia, Maria Alice, Maria Henriqueta, Noeli, Sarai, Straub, Susana e Vera. Meu muito obrigada por terem deixado “roubar” tanto tempo de vocês com minhas várias versões.

Às gurias, a Ana e a Janaína, agradeço não só pelos seus valiosos préstimos na organização de nossas reuniões de orientação, mas também por tudo que fazem pelo NECCSO.

Ao pessoal da secretaria do PPGEDU: Cecília, Ione, Marisa, Neusa, e Eduardo por serem sempre tão atenciosos e disponíveis, meu agradecimento especial.

Muitas pessoas conviveram comigo nessa etapa de vida, algumas “por dentro”, outras “por fora”. Umam permanecem até hoje, outras se foram. No entanto, todas elas foram muito importantes e contribuíram para me tornar mais feliz durante essa empreitada, por isso permanecem na minha



afetividade. Seria exaustivo nomeá-las e expor a forma como me ajudaram. Mas há umas que não posso deixar de registrar. Entre elas, a Bethe, por suas inquietudes tão necessárias para desligar; a Dóris por sua acolhida em meu retorno a Santa Maria; a Lílian; por sua “presença ausente”; a Lilian Hahn, pelas cumplicidades e por ter agüentando meus últimos suspiros; a Naelê, por seu constante incentivo “de que um dia acaba”; a Tânia, por seu ombro conhecido e querido nos tantos momentos de ansiedade; a Veriana, pela grande terapia que fiz nesse tempo de morada. Nós nos encontramos, inicialmente, por uma necessidade, porém, permanecemos por um grande querer; ao Romero, que ficou no meu coração. Meu imenso obrigada!

Agradeço meus alunos e minhas alunas do primeiro semestre de 2001, por eu ter me sentido aceita e querida no meu retorno à UFSM, especialmente ao Alcionir, o Alex; aos Andersons I e III; a Elvis e a Lucas pelos momentos de descontração, que perduram até hoje. Também agradeço ao Glênio e à Vanessa por muitas vezes terem segurado minhas “ausências” no NEGE.

A Renata, João Eduardo, Alexandre, Vanessa e Paulinho, sobrinhos/as amados/as, que algumas vezes violaram o meu “tempo sagrado de estudo”, agradeço pelos poucos momentos de convivência.

A Elaine e Bruno, por terem sempre segurado todas para mim, meu reconhecimento e meu carinho.

Uma fronteira não é o ponto onde algo termina,  
mas como os gregos reconheceram,  
a fronteira é o ponto a partir do qual  
*algo começa a se fazer presente.*

(Heidegger, *apud* Bhabha, 1998)

# SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS .....	09
LISTA DE FIGURAS.....	10
LISTAS DE QUADROS .....	12
RESUMO .....	13
ABSTRACT .....	15
PALAVRAS DA AUTORA .....	17
1. CARTA AO LEITOR .....	20
2. COORDENADAS ÓPTICAS .....	26
2.1 Mapa teórico .....	26
2.2 A trilha do mapa investigativo .....	32
3. UMA DIVISÃO DO MUNDO .....	37
3.1 O mito da origem .....	39
3.2 Os setores da atividade econômica .....	42
3.3 Os indicadores sociais .....	48
4. GÊNERO – a reafirmação da polaridade .....	58
4.1 As mulheres são assim... ..	58
4.2 Mas nem todas são assim .....	77
5. GERAÇÕES – o aprisionamento em “etapas da vida” .....	82
5.1 Infâncias distintas .....	84
5.2 Idosos/as segregados/as .....	94
6. ETNIA – a naturalização das diferenças .....	100
6.1 A cor da pele como marca identitária .....	101
6.2 A paisagem maximizada.....	107
7. PARA REFLETIR .....	116
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	122
ANEXOS .....	132

## LISTA DE ABREVIATURAS

AIDS – Síndrome de Imunodeficiência Adquirida  
BIRD – Banco Internacional de Desenvolvimento Regional  
CEI – Comunidade dos Estados Independentes  
DIT – Divisão Internacional do Trabalho  
EUA – Estados Unidos da América  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
NECCSO – Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade  
NEGE – Núcleo de Estudos sobre Geografia na Educação  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PEA – População Economicamente Ativa  
PIB – Produto Interno Bruto  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação  
UFES – Universidade Federal de Santa Maria  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## LISTA DE FIGURAS

- Fig. 1: Regionalização da América. p. 40
- Fig. 2: Fases das atividades econômicas. p. 43
- Fig. 3: Índice da força de trabalho. p. 44
- Fig. 4: Distribuição do PEA por setor de atividade econômica. p. 44
- Fig. 5: IDH por continentes. p. 48
- Fig. 6: Mapa-múndi da mortalidade infantil. p. 50
- Fig. 7: IDH dos países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”. p. 52
- Fig. 8: Mão-de-obra informal. p. 53
- Fig. 9: Mapa-múndi da distribuição de renda. p. 54
- Fig. 10: Ciclo do “subdesenvolvimento”. p. 55
- Fig. 11: Política antinatalista. p. 61
- Fig. 12: Planejamento familiar. p. 61
- Fig. 13: Distribuição da taxa de fecundidade. p.63
- Fig. 14: Mulheres com filhos. p. 64
- Fig. 15: Família em atividade de lazer. p. 65
- Fig. 16: Profissões tipicamente femininas. p. 67
- Fig. 17: Mulheres na atividade primária. p. 68
- Fig. 18: Homens na atividade primária. p. 69
- Fig. 19: Mulheres no trabalho com filhos. p. 71
- Fig. 20: Homens na indústria de ponta. p. 72
- Fig. 21: Mulheres na indústria tradicional. p. 72
- Fig. 22: Mulheres na indústria de ponta. p. 73
- Fig. 23: Índice de desemprego. p. 73
- Fig. 24: Identidade feminina dos países “desenvolvidos”. p. 78
- Fig. 25: Identidade feminina dos países “subdesenvolvidos” com numerosa prole. p. 79
- Fig. 26: Identidade feminina dos países “desenvolvidos” na indústria. p. 80
- Fig. 27: Identidade feminina dos países “subdesenvolvidos” na agricultura. p. 80

- Fig. 28: Crianças dos países “desenvolvidos” na escola. p. 86
- Fig. 29: Crianças dos países “subdesenvolvidos” famintas p. 88
- Fig. 30: Crianças dos países “subdesenvolvidos” na escola. p. 90
- Fig. 31: Exército infantil. p. 91
- Fig. 32: Crianças sem teto. p. 91
- Fig. 33: Trabalho infantil. p. 92
- Fig. 34: Pirâmides etárias. p. 96
- Fig. 35: Identidade idosa dos países “desenvolvidos”. p. 97
- Fig. 36: Identidade idosa dos países “subdesenvolvidos”. p. 97
- Fig. 37: Identidade idosa no trabalho informal. p. 98
- Fig. 38: Mão-de-obra com cor de pele branca. p. 103
- Fig. 39: Mão-de-obra com cor de pele mestiça. p. 103
- Fig. 40: Escala gradual das cores da pele. p. 105
- Fig. 41: Atividades ocupacionais dos habitantes negros dos EUA. p. 106
- Fig. 42: Identidade étnica dos países “subdesenvolvidos” no espaço rural. p. 110
- Fig. 43: Identidade étnica dos países “desenvolvidos”. p. 111
- Fig. 44: Identidade chinesa. p. 113
- Fig. 45: Identidade russa. p. 114



## LISTA DE QUADROS

1 – Oposições territoriais inscritas nos livros didáticos de Geografia .....	56
2 – As diferenças de gênero nos livros didáticos de Geografia .....	75
3 – As idades da vida .....	83
4 – As distintas infâncias nos discursos dos livros didáticos de Geografia .....	93

## RESUMO

Esta Tese realiza uma leitura sobre a produção das identidades de gênero, de geração e de etnias nos livros didáticos de Geografia, do ensino fundamental. Ela se inscreve no terreno das discussões que examinam as relações entre poder e produção de significados, ancorada em ferramentas teóricas fornecidas pela vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais. A investigação pretende demonstrar que as invenções identitárias são engendradas através de discursos, que produzem significados por meio de diversos referentes: origem, sexo, idade, cor da pele, configuração geográfica. A problematização e a discussão desenvolvida durante a pesquisa permitiram evidenciar que há uma regularidade na maneira de produzir as identidades. Também demonstram que as identidades são posicionadas com significados fixos, cristalizados e universais, predominando uma homogeneização de sentido. As diferenças entre as identidades são produzidas em diversas dimensões e constantemente alteradas, mas sempre seguindo uma política interessada em permitir que sejam posicionadas como distintas. Pelas diferenças, as identidades são definidas e classificadas, autorizando e legitimando uma hierarquia territorial binária entre elas. Entre uma série de relações traçadas a partir dessa leitura, argumenta-se que essa produção identitária é uma continuidade do projeto da Modernidade e do processo civilizatório ocidental, nos quais a diferença é vista com estranhamento, sendo inferiorizada. Esta pesquisa estabelece os seguintes focos para análise: *Uma divisão do mundo*— examino como os discursos dos livros didáticos de Geografia fabricam o território como uma matriz, para a partir daí estabelecer as identidades. Procuo demonstrar como os discursos constroem essa matriz bipolar —“desenvolvida” e “subdesenvolvida”— diante de tantas diversidades históricas, socioeconômicas, culturais, étnicas, etc. e conseguem erguer fronteiras impenetráveis, que funcionam para conformar as identidades em dois territórios, anulando outras possibilidades; *Gênero – a reafirmação da polaridade*— descrevo e problematizo o funcionamento dos discursos que procuram produzir identidades distintas entre homens e mulheres por meio de uma sexualização dos espaços doméstico e do mercado de trabalho. Essa separação espacial captura homens e mulheres em territórios opostos, disponibilizando uma hierarquia socioeconômica entre eles; *Gerações – aprisionadas em “etapas da vida”*— centro o foco analítico na constituição das identidades das crianças e dos/as idosos/as por meio das *idades da vida*, para dar sustentação a uma racionalidade capitalista-moderna. Também mostro que o rompimento das definições etárias dessa

lógica implica numa política identitária que os inventa como diferentes; *Etnia – a naturalização das diferenças*— mostro a forma como os discursos dos livros didáticos de Geografia acionam estratégias estruturadas por meio de um esquema epidérmico e da configuração geográfica para produzir, posicionar as identidades étnicas e capturá-las para territórios: ocidentais e Outros. Também comento que a movimentação de algumas identidades étnicas para outros territórios, invertendo seus posicionamentos, é uma operação discursiva acionada estrategicamente.

## ABSTRACT

This thesis studies the production of territorial identities, gender, generation and ethnicity in Geography books, of elementary education. It is inserted into the field of discussions that examine the relations between power and production of meanings, based on theoretical tools stemming from post-structuralist tendency of Cultural Studies. The research aims at demonstrating that the identity inventions are made from discourses, which produce meanings from several reference points: origin, sex, age, skin color, geographical configuration. The questioning and discussion analyzed throughout the work has found evidence of regularity in the way of producing the identities. They also demonstrate that the identities are positioned at fixed, crystallized and universal meanings. The homogenization in their meanings is predominant. The differences between the identities are produced in several dimensions and are frequently changed, but they always follow a policy interested in allowing their distinct position. The identities are defined and classified by their differences. Authorizing and legitimating a binary territorial hierarchy among them. Among a series of relations outlined from this reading, it is believed that this identity production is a continuity of the project of Modernity and of the Western civilizing process, which the difference is taken as strange and undervalued. This research approaches the following analytical focus: *A world division*- it is examined how the discourses of Geography books make a territorial identity as a matrix, establishing the others identities from that. It is demonstrated how the discourses build this bipolar matrix- “developed” and “underdeveloped” – due to so many historical, socioeconomic, cultural and ethnic diversities, and are able to raise impenetrable boundaries, which work to conform the identities in two territories, invalidating others possibilities; *Gender – the reaffirmation of polarity* – it is described and questioned the discourses functioning that produce distinct identities between men and women through a sexual characterization of household spaces and job market. That spatial division capture men and women in opposite territories, making available a socioeconomic hierarchy between them; *Generations – imprisoned in life stages* – it is outlined the analytical focus in the construction of identities of children and elder through ages *of life*, in order to support a capitalist rationality. It is also shown that the rupture of definitions of this logic involves an identity policy that makes them um as different; *Ethnicity – the naturalization of the differences*- it is demonstrated how the discourses of geography books trigger structured strategies through an epidermis scheme and geographic configuration

in order to produce, position the ethnic identities and capture them to Western territories and others. It is also explained that the moving of some ethnic identities to other territories, inverting their dispositions, is a discursive, operation strategically triggered.

## PALAVRAS DA AUTORA<sup>1</sup>

^^^^Ô”oO^^^^O

Para que seja possível que você, leitor/a, entenda como cheguei a este projeto de estudo, a esta perspectiva teórica, terei que relatar um pouco de minha trajetória acadêmica até aqui. É importante dizer que, ao me direcionar para um curso de Pós-Graduação em Educação, minha intenção era realizar uma pesquisa sobre livros didáticos de Geografia<sup>2</sup>. Pode até soar um pouco estranho que uma professora, lotada no Departamento de Geociências, do Centro de Ciências Naturais e Exatas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), possa estar preocupada com questões pedagógicas, uma vez que há um entendimento compartilhado de que as questões relativas à educação e ao ensino são da responsabilidade do Centro de Educação.

Durante todo o meu curso de graduação e ao longo de minha experiência como docente, incluindo as participações em congressos e o contato com as publicações acadêmicas, observei que a Geografia tem, historicamente, concentrado sua preocupação em questões ditas mais “científicas” (bacharelado). Mesmo confinada numa configuração disciplinar que privilegia a Climatologia, a Geomorfologia, a Hidrografia, a Oceanografia, a Geologia, o Geoprocessamento, etc., existe uma única disciplina, em meio a tantas ditas científicas em todo o meu Departamento, que se volta para questões educacionais: Instrumentação para o Ensino da Geografia. É esta que está sob minha responsabilidade, desde meu ingresso na UFSM. Foi essa disciplina que me fascinou e estimulou a trabalhar com questões pedagógicas, principalmente as pertinentes ao livro didático. Assim, há alguns anos venho me dedicando ao estudo e à pesquisa sobre o livro didático de Geografia e, quando ingressei no doutorado, meu objetivo foi dar continuidade a esse trabalho, esperando desenvolvê-lo, agora em outro patamar de reflexão.

---

<sup>1</sup> As edições mais atualizadas dos livros didáticos de Geografia trazem um comentário sobre a trajetória acadêmica dos/as autor/as. Assim, este capítulo é tributário da mesma lógica.

<sup>2</sup> Escrevo Geografia com “G” maiúsculo por seguir uma regra da Língua Portuguesa. Mas refuto a concepção de perceber a Geografia como um campo de conhecimento dito “científico” e superior pelo discurso ocidental, pois, como toda invenção ela é atravessada e constituída historicamente por discursos, que a fazem um campo de conhecimento marcado, datado, historicamente situado.



No entanto, a escolha de um Programa de Pós-Graduação em Educação para cursar doutorado foi motivo de estranheza para meus colegas de Departamento, pois eu estaria privilegiando uma área marginalizada, tanto no meu Departamento quanto no campo de estudos da Geografia<sup>3</sup>. Para eles, essa opção não me ajudaria a conquistar o “status” tão perseguido pela própria Geografia frente aos outros campos de conhecimento, nem traria uma contribuição para as várias disciplinas com que trabalho. Essa opção significaria, segundo eles, pagar um custo muito elevado por algo que já é bastante trabalhoso, o doutorado. Então, por que complicar, se poderia facilitar? Apesar de todos estes alertas, teimosamente, como dizem alguns e algumas colegas, resolvi permanecer pesquisando questões relativas à educação.

Foi assim que ingressei no doutorado munida de um projeto que visava a estudar o livro didático de Geografia. Minha problemática de estudo era analisar os livros didáticos e identificar suas filiações às diversas escolas geográficas. No meu entendimento, naquele momento, existiam livros didáticos que descreviam as identidades de maneira correta ou não, conforme sua articulação com determinada escola geográfica. Assim, os livros didáticos poderiam ser considerados “tradicionais” ou “mais avançados”, conforme sua articulação com uma perspectiva de estudos da Geografia. Isso poderia prejudicar a formação do/a estudante do ensino fundamental, pois afinal ele/a poderia estar trabalhando com um livro cuja perspectiva estaria ultrapassada. Dessa forma, o seu entendimento do mundo, através da Geografia, estaria prejudicado. Com essa perspectiva, minha preocupação estava voltada para um estudo que mostraria para professoras e professores os livros didáticos articulados a um pensamento geográfico mais contemporâneo e descreveria “corretamente” as identidades implicadas na Geografia. Essa observação também me permitiria prescrever para os/as docentes quais livros seriam mais adequados para adoção e/ou consulta em suas atividades pedagógicas.

Minha opção pelo livro didático como objeto de análise consolidou-se após a implantação das políticas governamentais específicas para o mesmo, principalmente, com o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD<sup>4</sup>) que o privilegiou (ao criar um programa específico) e o legitimou (ao distribuir gratuitamente<sup>5</sup>) como um dos mais importantes recursos didáticos da escola.

<sup>3</sup> Isso eu senti diretamente ao enviar um trabalho, que abordava as políticas culturais no livro didático de Geografia, para o II Simpósio de Geografia Cultural, promovido pela UERJ/RJ em 2000. Embora os pareceristas concordassem com a relevância do tema do trabalho, a justificativa de não aceitação do mesmo foi a de que aquele não era um fórum para discutir questões educacionais.

<sup>4</sup> Esse programa começou a ser implantado em 1995 e tem por objetivo distribuir gratuitamente livros didáticos para os estudantes de todas as escolas públicas do ensino fundamental. De três em três anos, renovam-se os títulos dos livros didáticos a serem distribuídos. No intervalo desse período só ocorre a reposição de livros didáticos para as escolas, conforme o aumento de matrículas. O PNLD/1999 (o primeiro que abrangeu todas as disciplinas e as séries do ensino fundamental concomitantemente) distribuiu 9.220.376 livros de Geografia para as 39.010 escolas públicas brasileiras, de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, atendendo 67% de estudantes e 84% de escolas. Os dados referentes ao PNLD/2002 ainda não estão divulgados (Menezes, 2002; Rull, 2002).

<sup>5</sup> O total de livros adquiridos, para todas as séries e disciplinas do ensino fundamental, adquiridos e seus respectivos custos foram, segundo Relatório do PNLD/2000.

Modalidade/Ano	1999	2000
Livros	85.514.327	60.164.529
Custos em R\$	244.778.353,43	249.053.551,82

Obs: Os dados referentes a 2001 ainda não estão disponíveis.

Pois bem, ao ingressar no doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, fui cursando disciplinas, fazendo leituras, participando de seminários e discussões em vários grupos, e isso tudo foi me incomodando, pois ao invés de me ajudar em meu projeto inicial de pesquisa, estava fazendo com que surgissem novas perguntas. Foi assim que ocorreu uma “virada” em meu pensamento, emergindo outras maneiras de ver, descrever, problematizar, compreender, analisar e dar sentido às coisas. Costa (1996), em seu trabalho *Novos Olhares na Pesquisa em Educação*, comenta que esse processo de “desorganização” de nossos pensamentos nos possibilita fazer outras indagações “que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder. Os ‘novos olhares’ dizem respeito, exatamente, a essas novas — ou talvez seja melhor dizer *incomuns* — formas de conceber um tema como problema de investigação” (p. 10). Esses olhares também, segundo a autora, viabilizam “trilhar novos e diferentes caminhos, e que estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida” (idem, p. 8). Tudo isso me possibilitou pensar de outro modo, explorar novos caminhos investigativos, o que significou um processo de deslocamento e rompimento com minhas certezas e verdades (as quais eu julgava inabaláveis). Desse modo, minha pesquisa foi sendo constituída em meio a um movimento que, como assinala Foucault (1995a), ao referir-se à relação que o indivíduo estabelece consigo mesmo, me permitiu “efetuar por conta própria ou com ajuda de outros, certo número de operações sobre seu [meu] corpo e sua [minha] alma, pensamentos, conduta, forma de ser, obtendo assim uma transformação de si [mim] mesmo” (p. 48)<sup>6</sup>.

Essa etapa e sua movimentação desencadearam uma série de escolhas, na maioria das vezes difíceis, não apenas pela atitude racional que implica definir os referenciais adequados à análise de um novo objeto de estudo que surge, mas também pelas vinculações de ordem emocional e “ideológica” com autores/as e suas teorias, que foram estabelecidas ao longo da minha trajetória acadêmica anterior ao curso de doutorado. Assim, minha filiação teórica a um outro referencial não ocorreu de maneira rápida, nem foi tão facilmente assimilada. A mudança de referencial teórico exigiu-me mais tempo e estudo do que eu previa.

Agora convido você, leitor/a, a ler como esta outra possibilidade de olhar sobre os conhecimentos geográficos inscritos nos livros didáticos de Geografia me permitiu problematizar as estratégias discursivas para a invenção das identidades.

---

<sup>6</sup> Tradução minha.

# Capítulo

# 1

## Carta ao leitor<sup>7</sup>

Início do século XIX:

(...) dêem-me a carta de um país, sua configuração, seu clima, suas águas, seus ventos e toda sua geografia física; dêem-me suas produções naturais, sua flora, sua zoologia, e eu me encarrego de vos dizer *a priori* quem será o homem desse país, e que papel esse país desempenhará na História (Cousin *apud* Sodré, 1989, p. 43).

Quase duzentos anos depois, observo, ao abrir vários livros didáticos de Geografia, uma continuidade na forma de construir as identidades. Encontro, logo no sumário, expressões do tipo: *África – um continente de famintos* (Antunes, 1998b, p. 5); *África – Fome e abundância* (Pereira, Santos e Carvalho, 1998a, s.p.). São expressões que apresentam uma marca identitária constituída pela fome. Folheio outros livros e me deparo com os subtítulos: *Diversidade e conflitos no mundo Asiático* (Scarbelli e Darós, 1996b, p. 3); *A fragmentação da América Latina* (Pereira, Santos e Carvalho, 1998a, s.p.); *África – um continente de desigualdades* (Moreira, 2001b, p. 5). São escritos gerados pela diversidade de suas paisagens naturais e culturais. Ao entrar em contato com outros livros, defronto-me com as frases: *América Latina – o subdesenvolvimento no continente americano* (Lucci, 2001a, p. 6); *África – A dependente economia africana* (Lucci, 2001b, p. 7); *Ásia: um continente com graves problemas sociais* (Adas, 2000b, s.p.) e

aí estão mais expressões com significados sustentados por um determinado modelo de economia. Mudo outra vez de livros e encontro as seguintes afirmações, referentes à Europa, aos Estados Unidos: *A integração da Europa Ocidental* (Antunes, 1998a, p. 3); *Europa Ocidental: uma economia poderosa, diversificada e de alto nível tecnológico* (Adas, 2000b, s.p.); *Os EUA – Nação rica e poderosa* (Antunes, 1998a, p. 5); *Os Estados Unidos da América – o nascimento de uma superpotência* (Moreira, 2001a, p. 5); *Estados Unidos – A superpotência mundial* (Lucci, 2000a, p. 6), as quais expressam significados de países associados e superiores a outros. E assim, sucessivamente, ao folhear vários livros didáticos, vou encontrando frases com conotações bastante usuais, que constroem as identidades em contraposição. Ou seja, para África, Ásia e América Latina são utilizadas expressões com significados articulados em outras dimensões em relação à Europa e aos Estados Unidos.

Esses pequenos fragmentos discursivos foram trazidos para que você, leitor/a, desperte sua curiosidade e possa imergir comigo neste início de conversa sobre a temática que proponho, que é a de investigar como são inventadas e capturadas as identidades nos discursos dos livros didáticos de Geografia.

Nos atuais livros didáticos de Geografia, encontro uma primeira regularidade discursiva que consiste no uso de expressões com significados antagônicos. Esses escolhidos em contextos específicos, para compor as identidades dos continentes e países. Essas expressões, ao mesmo

<sup>7</sup> Escolhi para este texto a mesma interpelação que aparece nos livros didáticos de Geografia, por entender que ambas trazem uma mensagem dirigida aos/às leitores/as. Embora alguns livros possam mudar esse vocativo, como, por exemplo, *Caro Estudante, Prezado Aluno*, a finalidade do texto é a mesma: iniciar a comunicação entre autores/as e leitores/as; seu objetivo é motivar/interpelar o/a leitor/a para a leitura. Em geral, essas cartas ao leitor procuram mostrar a importância da leitura e estudo do livro didático. Também segui a mesma lógica de formatação dos livros didáticos na composição desta Tese.

tempo que fabricam identidades com suposta superioridade de uns, constroem identidades opostas para os outros. As expressões utilizadas nesses recortes discursivos aproximam os continentes africano, asiático e latino-americano pelas semelhanças nos significados que inventam as identidades, pois invocam elementos articulados a categorias que apontam supostamente para conflitos, entre eles: *desigualdades, dependência e problemas*. No entanto, ao referir-se aos europeus e aos estadunidenses, os enunciados dos livros didáticos de Geografia utilizam-se de expressões como *integração e superpotência*, as quais conferem uma identidade de indiscutível unidade política e superioridade econômica e tecnológica desses países sobre os demais.

Minha intenção ao trazer esses conjuntos de enunciados, separados por quase dois séculos, é demonstrar que, embora eles utilizem referentes distintos para a produção das identidades, sua unidade está na continuidade de um processo sustentado por uma lógica que as inventa a partir de um modelo e as aprisiona em lugares opostos. Nessa perspectiva, a diferença é tomada como um operador que constrói e demarca fronteiras identitárias, autorizando classificação e hierarquização entre elas.

Observo que essa lógica de produzir as identidades e separá-las nos discursos dos atuais livros didáticos de Geografia tem estreita relação de continuidade com a maioria dos pressupostos da Modernidade<sup>8</sup> e do projeto civilizatório da sociedade ocidental. Passo a defender esse argumento, amparada nos registros que a Geografia assume na sua constituição como ciência. A Geografia ocidental, a partir da metade do século XVIII<sup>9</sup>, tem por finalidade compor uma das estratégias discursivas que a Modernidade utiliza em seu projeto de mapear e organizar o mundo, levando a idéia de progresso para a civilização.

A Geografia integrada a esse projeto da Modernidade é legitimada como um campo de conhecimento científico. Os historiadores da Geografia (Andrade, 1987; Claval, 1999; Gomes, 1996; Moraes, 1989; Sodré, 1989) contam que, embora nesse período ela já reunisse todo um conjunto de informações sobre o mundo sob uma ordem sistemática, só foi vista como científica quando instituiu um método investigativo próprio para suas análises. Esse teria sido um dos principais atributos que a inscreveriam na Modernidade, pois ela rompeu com as análises diretas dadas pela observação e iniciou a utilizar modelos racionais.

A Geografia começou a descrever o mundo

---

<sup>8</sup> O projeto da Modernidade delineou-se para romper com a antiga ordem em todas as instâncias (economia, política, artes, ciências, etc.), com a finalidade de transformar o mundo, por meio da associação de um conjunto de atitudes humanas (o homem como sujeito) e um complexo de instituições econômicas (industrialização, capitalismo) e políticas (Estado-nação). “Simplificando, modernidade é sinônimo de sociedade moderna ou civilização industrial (...) que, à diferença de todas as culturas anteriores, vive no futuro e não no passado” (Giddens e Pierson, 2000, p. 73). A Modernidade caracteriza-se pela valorização da vida na cidade (e não no campo); da tecnologia (e não da natureza); da ciência (e não da religião); do capitalismo (e não do sistema baseado em trocas), das mudanças rápidas e incessantes (e não da tradição); da indústria (e não da agricultura). Datar a Modernidade é problemático, pois esse projeto não se originou de um acontecimento-eixo e concomitante em todos os lugares. Existe um consenso entre os historiadores de que a Modernidade iniciou no século XVI, mas foi mais disseminada a partir do século XVIII.

<sup>9</sup> Embora a Geografia seja vista como ciência só a partir do final do século XIX, há muito tempo denominavam-se de Geografia os estudos que abrangessem os fenômenos que interferiam e aconteciam na superfície terrestre. Nos livros estudados para esta pesquisa, não encontrei registros capazes de fornecer uma data oficial que registre quando a Geografia começa a se inscrever com esse nome e como matéria escolar. Em alguns livros, ela aparece como matéria nas universidades e nas escolas (século XVIII); em outros, como parte de conteúdos de um outro campo disciplinar (Antigüidade), espalhados nos mais diversos campos do conhecimento: Astronomia, Cartografia, Matemática, etc. Kant foi um dos primeiros filósofos a trabalhar com a Geografia nas universidades. Na Universidade de Königsberg (Alemanha) foi professor da disciplina de Geografia Física no período de 1756 a 1796. Durante esse tempo, ministrou 48 vezes esse curso (Sodré, 1989). Mesmo que não tenha sido o primeiro professor a ensinar Geografia na academia, trabalhou num dos lugares mais prestigiados da época. Era um renomado filósofo e, assim, associada a ele, a Geografia começa a adquirir signos de prestígio para alcançar o status científico.

mediante o emprego de modelos analíticos<sup>10</sup> únicos e universais, elaborados segundo os valores da cultura européia e moderna —a qual, naquele momento, estava se urbanizando, industrializando e alfabetizando. Assim, as diversas regiões geográficas passam a ser avaliadas segundo esses modelos. A partir disso, as diferenças encontradas entre as regiões foram vistas como marcas que permitiram estruturar um sistema de classificação e hierarquização entre elas. Aquelas que mais se aproximavam do modelo europeu foram nomeadas como civilizadas —prósperas—, e as que dele se afastavam, como selvagens —primitivas.

Os modelos geográficos incorporam um sentido universal de desenvolvimento econômico, por meio de um processo evolucionista baseado em estágios de desenvolvimento, pelo qual a totalidade das regiões geográficas conseguiriam, via economia capitalista, romper com todos os problemas —fome, mortalidade, miséria, infraestrutura, etc.— e alcançariam, no futuro, uma participação nos benefícios da vida moderna. Para isso, as regiões geográficas deveriam se submeter aos padrões ditados pela Modernidade, os quais algumas regiões da Europa já estavam seguindo.

Seguir um padrão comportamental faz parte do que Elias (1994) denominou de processo civilizatório. Foi um processo que se instalou a partir da segunda metade do século XVIII,

inicialmente para padronizar o comportamento da aristocracia na corte francesa, naquilo que se referia aos seus costumes e à sua vida afetiva nos diversos lugares em que esses nobres circulavam. Esse processo civilizatório, posteriormente, irradiou-se pela Europa, o que levou os novos Estados-nações europeus a se sentir como seus disseminadores. Dessa forma, a Europa encontrava argumentos para classificar e hierarquizar os não-europeus, uma vez que tinham “consciência de sua própria superioridade, dessa ‘civilização’, passa a servir pelo menos às nações que se tornaram conquistadoras de colônias e, por conseguinte, um tipo de classe superior para grandes segmentos do mundo não-europeu, como justificativa de seu domínio” (p. 64) no mesmo nível em que, anteriormente, isso foi usado como argumento para separar a aristocracia da plebe na França.

A Modernidade inventa uma superioridade econômica a partir de certos valores provenientes de uma cultura específica e os transforma em valores universais para conformar a todos. Como a Europa foi, inicialmente, palco e bastidor desse acontecimento, sua cultura foi legitimada como a melhor do mundo, enquanto que as outras culturas foram vistas como sua periferia. Isso constituiu a Europa como o centro econômico, político e cultural —conhecido como eurocentrismo—, o que a definiu como o topo de uma escala de

---

<sup>10</sup>Entre esses modelos estão o determinismo e o possibilismo geográfico. Embora eu saiba que existe uma multiplicidade de entendimento sobre a relação sociedade e natureza nessas perspectivas geográficas, escolhi aquela em que encontro proximidade com meu argumento de Tese. O determinismo geográfico foi proposto por Frederic Ratzel (1844-1904), o qual constrói um saber sobre a relação entre a sociedade e a natureza. Para o autor, o estágio de desenvolvimento econômico de um país estava vinculado à sua capacidade de se relacionar com a natureza. Assim, nessa visão, as diferenças econômicas e sociais entre os países são originadas dessa relação. O saber produzido pelo discurso ratzeliano autorizava e legitimava a expansão territorial da Europa e o seu domínio sobre os outros países. Essa perspectiva abre um caminho para o uso largo da política colonialista, praticada pela Europa. A ocorrência dessa política seria tanto mais intensiva quanto menor fosse o estágio de desenvolvimento econômico (medido pelo domínio da técnica do mundo europeu) em que se encontrassem os não-europeus. O discurso do possibilismo geográfico foi elaborado por Paul Vidal de La Blache (1845-1918), que analisava a relação da sociedade com a natureza articulada com o modo de vida dos habitantes. Esse discurso não nega a influência poderosa da natureza, mas procura enfatizar que ambos interagem, produzindo uma resultante geográfica entre o meio natural e os costumes dos habitantes. Nessa perspectiva, as diferenças entre os países eram explicadas pela transformação física da paisagem pela ação da sociedade, a qual, agindo sobre um determinado ambiente natural, o moldava segundo sua herança cultural. Isso permitiu sobressair a individualidade do país frente à paisagem natural. O possibilismo geográfico elaborou um método próprio de análise para os estudos regionais, através de uma estrutura com um suposto rigor metodológico: *aspecto físico* (limites, relevo, clima, hidrografia, vegetação e reino animal), *aspectos humanos* (religião, composição e distribuição populacional) e *aspectos econômicos* (agricultura, indústria e comércio). O somatório dessas interações resultaria em arranjos com características homogêneas que, conjuntamente, forneceria a unidade regional. Para aprofundar esta questão, ver Gomes (1996) e Moraes (1989).



civilizações<sup>11</sup>, com notáveis efeitos de ordenamento geopolítico no mundo, efeitos perpetuados por uma histórica política colonialista.

Associo os discursos atuais dos livros didáticos de Geografia a esse projeto, por utilizarem uma maneira de descrever o mundo a partir de modelos que tendem a padronizar os países, seja do ponto de vista econômico, seja sob o aspecto social, por meio dos mesmos referentes de quem institui os modos de conduta (sociedade ocidental capitalista). A adoção dessa estratégia possibilita estabelecer, mais facilmente e com mais autoridade, comparações entre os países. Aqueles que seguem o padrão são incluídos numa posição de superioridade, e os que não o seguem são posicionados como inferiores.

O uso de uma ordem para comparar os países evidencia uma política cultural que os posiciona numa escala hierárquica. É um modelo que apresenta uma concepção de economia e de costumes, com a finalidade de colocar uma ordem dita racional no mundo. É um padrão de comportamento que tem uma única forma válida, objetiva e universal, cujas categorias analíticas não somente se convertem em universais, mas também se dedicam a prescrever normas para todos os países, indicando o que deve ser considerado como o caminho correto para alcançar o desenvolvimento econômico.

Essa maneira de classificar estrutura-se em torno de oposições binárias, as quais não podem ser vistas como uma simples separação entre os países, mas como uma operação de poder. Nesse sistema binário, sempre o primeiro termo é privilegiado, ganhando valores positivos, enquanto o segundo ganha valores negativos. É nessas oposições que a cultura capitalista ocidental tem fixado seus significados. Para Grossberg (1997), o pensamento da Modernidade “não é apenas binário, mas um tipo particular de máquina

produtora de binários, onde os binários tornam-se diferenças constitutivas em que o outro é definido por sua negatividade” (p. 94).

As leituras dos estudos de Haesbaert (1997 e 1999) sobre a articulação entre identidades e territórios foram inspiração para outra observação relativa aos discursos dos livros didáticos de Geografia: a de que eles utilizam o território como uma estratégia para fixar identidades. No meu entendimento, nesses discursos, as identidades, primeiramente, passam por um processo de fixação territorial para, posteriormente, serem produzidas as identidades de gênero, de geração e de etnia. Os elementos que compõem o território — o qual entendo não só como um lugar demarcado pela linha geofísica, mas “é antes de tudo uma noção jurídico-política: aquilo que é controlado por um certo tipo de poder” (Foucault, 1996b, p. 157)— são os que imprimem os primeiros significados identitários. Percebo porque toda a estruturação para a produção das identidades nos livros didáticos “parte do ou transpassa o território” (Haesbaert 1999, p. 178). Encontro nos discursos dos livros didáticos esse território configurado em dois grandes blocos denominados de “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”<sup>12</sup>.

Com essa concepção, percebo que a construção das identidades nos livros didáticos de Geografia, ao seguir essa lógica de fixar, primeiramente, um significado territorial “desenvolvido” ou “subdesenvolvido” para os recortes territoriais, está estabelecendo uma matriz identitária, pois as primeiras marcas para compor as identidades são ali produzidas. Assim, as invenções identitárias organizam-se inicialmente em torno dessa configuração territorial para depois se estruturarem as demais. Nesse sentido, todas as identidades carregam um significado já preestabelecido territorialmente. A identidade, seja

---

<sup>11</sup> A Europa, ao ser afirmada como possuidora de uma superioridade cultural, confirma a lógica do pensamento tradicional que consiste em dividir a cultura em “alta”, como a superior (Europa Moderna), e “baixa”, como a inferior (resto do mundo). Nesse sentido, o eurocentrismo se constitui em um parâmetro para qualquer instância de avaliação, edificando-se como um lugar privilegiado que serve de inspiração para o mundo todo.

<sup>12</sup> “Subdesenvolvido” e “desenvolvido” estão aspas para pontuar minha estranheza sobre seus significados definidos e marcados nos discursos dos livros didáticos de Geografia, os quais serão discutidos no capítulo 3 desta Tese.



de gênero, seja étnica, é posicionada inicialmente num recorte espacial, para depois passar pelo processo de significação típico de cada uma. Exemplos disso são as referências que os livros didáticos de Geografia fazem às mulheres africanas. Seus significados já estão prefixados nas características do território “subdesenvolvido” em que ela está posicionada: baixa qualidade e expectativa de vida, para depois construir uma identidade específica para ela, seja de gênero, seja étnica. Nesse sentido, os discursos dos livros didáticos, ao compor uma identidade de gênero da mulher africana, só acrescentam as suas especificidades: muitos filhos, doméstica, negra, entre outros referentes.

Nesse sentido, observo que esses discursos, ao fixar as identidades a partir de um centro, mostram uma visão moderna sobre suas invenções, indicam uma política de construção com significados únicos, universais e estáveis no transcorrer do tempo e do espaço. Isso, para mim, evidencia um entendimento essencialista de invenção identitária, tendo em vista que as identidades dependem de um centro —o território— onde se localizam valores e certezas inabaláveis para cada uma delas, a partir do modelo capitalista ocidental<sup>13</sup>.

Seguindo essa direção, meu desejo de discutir a invenção das identidades não consiste em questionar a validade dessa produção, mas, sim, em problematizá-la, demonstrando que é uma produção histórica e cultural. Pretendo, nesta pesquisa, demonstrar que os discursos dos livros didáticos de Geografia insistem em dar continuidade à lógica moderna de construir as identidades: a lógica de que existe um modelo pronto e acabado, elaborado pela sociedade capitalista ocidental, constituída na Modernidade, para as invenções identitárias.

Assim, ao me aproximar dos livros didáticos, examino-os, procurando problematizar a invenção das identidades, investigando quais são as estratégias discursivas utilizadas. Essa minha curiosidade surgiu da constatação de que existe uma regularidade nas estratégias que produzem discursivamente as identidades —a da oposição binária. Intrigada com essa constante forma de descrever essas identidades, desconfiei de que estava diante de um problema a ser investigado. Tal regularidade se tornou significativo para mim, a ponto de me encorajar a problematizar esses achados. O que pretendo neste estudo é problematizar as estratégias discursivas, mostrando as polarizações binárias que caracterizam os discursos dos livros didáticos como uma arena cultural, um palco da operacionalidade do poder que, além de inventar as identidades, as circunscreve a lugares distintos, que justificam a desigualdade. As identidades são produzidas e capturadas<sup>14</sup> como um efeito de poder, o qual, sendo sutil e insidioso, inventa verdades sobre elas.

O significado de *desigualdade*, *subdesenvolvimento*, *poderosa*, *superpotência* (termos trazidos no início desse capítulo como exemplos constantes nos sumários dos livros didáticos) não preexiste, não é dado a priori. Isso não é dizer que esses termos não tenham existência material, “mas é dizer que seu significado resultante não é de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo” (Hall, 1997a, p. 29). É o discurso que confere forma, contorno, sentido, sendo tal criação engendrada por relações de poder que colocam em foco e em jogo tanto questões econômicas como jurídicas, religiosas, técnicas. Desse modo, as identidades são produzidas pelas práticas de significação. As identidades não detêm significados transcendentais, absolutos; elas são inventadas, deslocadas, capturadas pelos processos históricos.

<sup>13</sup> O capitalismo faz parte do projeto da Modernidade. Ele se constitui por um conjunto de comportamentos atinentes à produção, distribuição e consumo de bens a partir de determinado contexto. Nesse sentido, o capitalismo teve várias fases, mas todas se caracterizam pela existência da propriedade privada dos meios de produção; pelo sistema de mercado, pelo processo de racionalização dos meios e métodos de produção para valorização do capital. O capitalismo é um sistema econômico, que interfere nas relações sociais e culturais ao colocar em ação uma forma racional para conduzir a economia (Bobbio; Matteucci e Pasquino, 2000).

<sup>14</sup> O sentido de capturar, nesta Tese, está articulado ao entendimento de que as identidades são posicionadas em determinados lugares pelos significados que os discursos fabricam para elas. O discurso produz e captura as identidades, ao mesmo tempo.

Elas são constituídas na cultura.

Mas o que me levou a estudar a produção das identidades nos discursos dos livros didáticos, temática que parece ainda bastante incipiente no meio acadêmico brasileiro que se ocupa da Geografia? Apesar das grandes mudanças na cartografia geopolítica do mundo contemporâneo —a sinalização para a ocidentalização dos países asiáticos, o agravamento dos conflitos étnicos e religiosos, a desintegração de Estados-nações, a intensidade do processo de globalização—, os questionamentos sobre a produção da identidade ainda são muito recentes nas discussões da Geografia. Apenas nas últimas décadas publicam-se alguns, de maneira embrionária, estudos que procuram focalizar o livro didático, não só como transmissor de conhecimentos, mas também como instância produtora de significados culturais. Em pesquisas bibliográficas para a realização deste estudo, encontrei poucas publicações que focalizassem a questão da identidade na perspectiva que assumo. A maioria das recentes publicações da Geografia direcionadas para a educação, como, por exemplo, as de José William

Vesentini (1999), Nadia Nacib Pontuschka (1999, 2000) e Tomoko Pagnelli (1998), apresentam estudos em outro registro teórico, em que as identidades são concebidas como reflexo da realidade e não como uma construção discursiva. No entanto, estudos de Rogério Haesbaert (1997, 1999, 2001) e Paulo Gomes (1996, 1997, 1998) são exemplos de pesquisas recentes que confluem na tentativa de procurar descolonizar o conhecimento, mostrando a maneira como o poder opera pelo discurso. Embora essas pesquisas não estejam voltadas, diretamente, para o campo educacional, elas são muito pertinentes, na medida em que auxiliam a compreender como é produzido o conhecimento que circula nas escolas. O pequeno número de publicações pode ser atribuído ao fato de que estudos que problematizam os saberes no campo da Geografia são ainda incipientes na academia. Esse é um dos motivos que me incitaram a refletir sobre a invenção das identidades levadas a efeito nos discursos dos livros didáticos de Geografia, e a analisar as estratégias usadas para seus posicionamentos.

# Capítulo

# 2

## Coordenadas ópticas

### 2.1 Mapa teórico

Tendo apresentado, na *Carta ao Leitor*, os argumentos que me motivaram a desenvolver esta problematização e esta Tese, vou abordar, nesta seção, as coordenadas ópticas, ou seja, procuro mostrar o lugar de enunciação que privilegiei para operacionalizar a leitura analítica sobre as estratégias discursivas que inventam as identidades nos livros didáticos de Geografia.

Minha tese insere-se no campo dos Estudos Culturais, mais especificamente, em uma vertente que tem discutido, problematizado e se valido da fecundidade de uma articulação teórica com as perspectivas pós-estruturalistas. Nesse sentido, os Estudos Culturais têm contribuído para os encaminhamentos teóricos desta pesquisa, por contemplarem uma virada nas formas tradicionais de se entenderem os conhecimentos e saberes sedimentados no enquadramento Iluminista, corporificado na crença no progresso constante, e no alcance irrestrito da razão e da ciência. Essa perspectiva me auxiliou a localizar e a questionar os cânones que sustentam e consagram os discursos dominantes da Geografia, e o que deve ser visto como saber escolar, cânones esses que persistem imbricados na prática pedagógica da maioria dos projetos educacionais, atravessando e dirigindo as visões e concepções de milhões de estudantes e docentes.

Tentar definir o que são os Estudos Culturais torna-se problemático, pois eles não têm nenhuma base disciplinar estável. Mas é possível entender os delineamentos dessa nova perspectiva de investigação a partir de reflexões sobre eles realizadas por inúmeros autores e autoras. Nelson, Treichler e Grossberg (1995) nos dizem que os Estudos Culturais “se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular” (p. 9), desde que forneçam formas de pensar, estratégias de sobrevivência e recursos de resistência aos procedimentos tradicionais de análise do conhecimento pelo viés da cultura. Tal entendimento permite serem considerados antidisciplinares, pois mantêm uma relação de permanente desconfiança com o conhecimento. Os Estudos Culturais são, como argumenta Costa (2000a), “saberes nômades, que migram de uma disciplina para outra, de uma cultura para outra, que percorrem países, grupos, práticas, tradições, e que não são capturados pelas cartografias consagradas que têm ordenado a produção do pensamento humano” (p. 1).

A proximidade de minha pesquisa com os Estudos Culturais não diz respeito somente ao fato de este campo de estudos tomar a cultura como foco central, mas, principalmente, por rejeitar a noção tradicional de cultura<sup>15</sup> —fixa, estável, herdada— e por declarar guerra aos cânones que

---

<sup>15</sup> O deslocamento da noção de cultura trazido por Richard Hoggart e Raymond Williams, nos finais dos anos 50, na Grã-Bretanha, delineou uma “nova tendência nos estudos sobre cultura” (Costa, 2000a, p. 15). Esses autores são considerados os fundadores dos Estudos Culturais, institucionalizados no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, em 1964. Nesse Centro, os estudos, inicialmente, caracterizaram-se por trazer, das margens para o centro, temáticas e perspectivas de análise não estudadas na academia, e também por romper com a tradição das matrizes arnoldiana e levisista (as quais tinham um caráter eminentemente elitista de cultura) em seus estudos. Os livros *The Uses of Literacy* (1957), de Richard Hoggart, e *Culture and Society* (1958), de Raymond Williams, sinalizam a concepção de cultura na perspectiva política. A partir da Inglaterra, os Estudos Culturais foram se irradiando para outros lugares, como os EUA, a Austrália, o Canadá e alguns países da Europa, da Ásia, da África e da América Latina (Costa, 2000a).

sustentam o elitismo cultural e as perspectivas históricas seculares que os produziram. Aproximei-me deles, também, porque defendem o pluralismo cultural e o respeito às diferenças. Tanto o pluralismo cultural como a questão da diferença fazem parte desse campo teórico, de uma forma que nos posiciona politicamente no lado dos Outros<sup>16</sup>. De uma forma não utópica e nem idealizada, busco situá-los historicamente, questionando as construções identitárias hegemônicas. Assim, a visão dos Estudos Culturais “em algum nível é sempre, argumentaríamos, marcada por um discurso de envolvimento social (...) [que] desembrulha a densidade de relações e de domínios sociais que se cruzam (...) [e] tende a se preocupar com a forma como tais aparatos funcionam como pontos de concentração de significado social” (Frow e Morris, 1997, p. 354).

Uma questão central nos Estudos Culturais é o deslocamento da concepção de cultura, afastando-a do entendimento cristalizado da tradição arnoldiana e levisista<sup>17</sup>. Trata-se agora de compreender cultura num significado político, como um campo de luta e contestação, concretamente implicado na criação dos sentidos

e na constituição dos sujeitos dos diferentes grupos sociais. Segundo essa concepção de cultura, é possível reconhecer na sociedade a existência de lugares desiguais, no que se refere, por exemplo, a gênero, a etnia e a classes sociais. Essas desigualdades são produzidas discursivamente e atravessadas por relações de poder. Portanto, examiná-las significa observá-las como uma política cultural.

A ênfase política nas pesquisas filiadas aos Estudos Culturais vincula-se a uma das vertentes do pós-estruturalismo<sup>18</sup>. Sobre esse entrelaçamento, Costa (2000a) comenta que, “nas inúmeras análises em circulação nas publicações mais recentes, é possível perceber a fecundidade das abordagens pós-estruturalistas que se utilizam das concepções de poder e discurso de Michel Foucault” (p. 33). A autora também assinala que essas concepções de poder e discurso trazidas pelo pensamento desse filósofo “possibilitam expor os mecanismos de subordinação, controle e exclusão, que produzem efeitos cruéis nas arenas políticas do mundo social” (p. 34).

A opção por tal perspectiva teórica nesta pesquisa se justifica também pelo seu rompimento com as estruturas fechadas em um centro

---

<sup>16</sup> Os Outros, neste estudo, são as identidades que não fazem parte do modelo de sociedade capitalista ocidental. Os Outros são discursivamente construídos como diferentes do modelo ocidental. Assim, os Outros são aqueles que não compartilham desse padrão hegemônico ocidental e são capturados para uma posição de inferioridade, sob a ótica do imperialismo cultural. Eles são os excluídos, os silenciados, os negados, os inferiores nos discursos dos livros didáticos de Geografia. Para Peters (2000), eles são “os ‘outros’ do sujeito ocidental hegemônico” (p. 17). Por exemplo, os africanos são os Outros em relação aos europeus; na questão de gênero, as mulheres tornam-se os Outros em relação ao mundo masculino. Nesta pesquisa, uso Outros, com letra maiúscula, quando me refiro a essas identidades que são vistas à margem da cultura dominante. Para essa discussão, ver Mary Louise Pratt, *Os Olhos do Império*; Edward W. Said, *Orientalismo, Cultura e Imperialismo*; Durval Albuquerque Jr., *A Invenção do Nordeste*; Nestor Garcia Canclini, *Culturas Híbridas*.

<sup>17</sup> São expressões originadas dos nomes de seus principais teóricos: Mathew Arnold e Frank Raymond Leavis. O fio condutor entre esses teóricos é o entendimento da cultura como expressão de uma civilidade, a partir da qual é possível estabelecer uma hierarquia e distinção entre as classes sociais. Para eles, existia uma cultura da elite e uma cultura popular, sendo que a primeira era a verdadeira (Costa, 2000a).

<sup>18</sup> São várias as vertentes “que podem ser reunidas sob o rótulo de ‘pós-estruturalismo’” (Peters, 2000, p. 50), mas elas se reúnem para reavaliar radicalmente “a cultura do Iluminismo e de sua concepção de uma razão universal” (ibidem). Todas tendem a “ênfatar as noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou de descontinuidades históricas, de serialização, de repetição e uma crítica que se baseia na idéia de ‘desmantelamento’ ou de ‘desmontagem’” (idem, p. 37) frente a um conhecimento concebido como reflexo da realidade. As elaborações teóricas propostas por Friedrich Nietzsche são as principais fontes das primeiras leituras e inspirações, nos anos 60, na França, da primeira geração de pós-estruturalistas, entre eles: Jacques Derrida, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jean Baudrillard. Esses filósofos desenvolveram estratégias e abordagens filosóficas “altamente inovadoras e sofisticadas para a análise de textos e de artefatos históricos e culturais” (ibidem), entre elas: gramatologia, desconstrução, arqueologia, genealogia, freqüentemente direcionadas para a crítica de determinadas instituições modernas (Estado, família, escola, prisão, clínica, fábrica).

totalizante, fornecidas, principalmente, por um modelo de ciência baseada nas teorias positivistas (Veiga-Neto, 1995a). A força desse movimento de ruptura, iniciado nos anos 50, resulta na luta contra os ditames de uma reflexão que pretendia ser uniforme e regular, e operaria a partir de uma lógica geral e dedutiva. Dessa forma, renunciar às tentações normativas e prescritivas dos julgamentos de valores absolutos passa a ser uma atitude privilegiada.

Veiga-Neto (2000a) comenta que as contribuições para os Estudos Culturais do pensamento de Foucault, permitem que as análises se façam para além das estruturas estabelecidas, pois se considera que a verdade não tem nenhuma propriedade essencial e originária, ela só existe como invenção, como processo de produção cultural. É nesse sentido que Veiga-Neto encontra possibilidades de aproximações profícuas entre o pensamento do filósofo e os Estudos Culturais. Para o autor, Foucault pode ser situado como um filósofo pós-estruturalista por seus estudos questionarem uma verdade universal.

Para esta pesquisa, inspirei-me em Veiga-Neto (2000a), que, ao aproximar Foucault dos Estudos Culturais, nos oferece a perspectiva de utilização concomitante de ambos, mediante o uso de porções do pensamento de Foucault. Operar com porções de pensamento significa “construir não um sistema, mas um instrumento: uma *lógica* própria às relações de poder e às lutas que se engajam em torno delas; — que esta só pode ser feita pouco a pouco, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) sobre situações determinadas” (Foucault *apud* Castelo Branco, 2000, p. 311). Assim, utilizei algumas das ferramentas fornecidas pela obra de Michel Foucault, que me foram úteis enquanto reflexão específica destinada à compreensão das movimentações discursivas que inventam identidades.

Esta pesquisa se desenvolve na interlocução

teórica com autores como Michel Foucault e Stuart Hall, de cujos entendimentos sobre alguns conceitos<sup>19</sup> me apropriei, e com pesquisadoras e pesquisadores que seguem a perspectiva desses autores, entre os quais destaco Alfredo Veiga-Neto, Durval Muniz de Albuquerque Jr., Edward Said, Homi K. Bhabha, Marisa Vorraber Costa, Mary Louise Pratt, Rogério Haesbaert, os/as quais me auxiliaram, por meio de seus exercícios analíticos, a operar esses conceitos nas análises desta pesquisa. Além deles/as, também contribuíram para esta pesquisa outros/as estudiosos/as que trabalham com abordagens teóricas implicadas para uma virada nas formas tradicionais de considerar os conhecimentos e saberes sedimentados na cultura ocidental.

Para desenvolver esta pesquisa, utilizei conceitos-mestres —discurso, poder e identidade— os quais compõem as coordenadas teóricas de toda a cartografia analítica desta Tese. Isso não significa que usei somente esses conceitos, mas apropriei-me deles como chaves-mestras para explorar a produção do conhecimento inscrito nos livros didáticos de Geografia. Assim, neste momento, passo a mostrar meu entendimento desses conceitos.

Foi com Foucault, em seu livro *Arqueologia do Saber*, que aprendi a noção de discurso. Passei a compreender que o discurso vai além de sua simples identificação com um conjunto de signos que designam conteúdos, descrevem fatos, remetem ao que está descrito. Ele é criador de significados, um processo social de dar sentido aos fatos e às coisas, produzindo seu próprio objeto. O discurso tem o efeito de fazer com que a realidade se torne o que ele diz que ela é ou deveria ser. É por essa sua capacidade de fabricar realidades que o que é dito sobre as coisas passa a ter efeito de verdade. Foucault (1997a) entende o discurso como “conjunto de saberes e práticas que formam sistematicamente os objetos de que

---

<sup>19</sup> Vou adotar a grafia *concepto*, e não a mais usual *conceito*, ambas dicionarizadas, a exemplo do que faz Luis Henrique Sommer em sua Proposta de Tese intitulada *Máquinas e Mentis em conjugação produtiva. A constituição do discurso da informática educativa em Novo Hamburgo*. A exemplo do autor, considero mais conveniente a primeira forma, porque tal grafia remete ao entendimento de noções teóricas como algo concebido, produzido, construtos históricos, obras humanas, possibilitando um distanciamento estratégico em relação às filosofias clássicas e modernas.



falam” (p. 56). Também Hall (1997b)<sup>20</sup> compartilha dessa noção de discurso ao afirmar que esse termo se refere tanto “a produção do conhecimento através da linguagem (...) quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento” (p. 29). Ambos concordam com a noção de que o discurso, embora seja composto de palavras, de signos para denominar as coisas, é mais do que isso, e esse mais é preciso mostrar. É necessário expor como ele opera na construção dos significados.

Nos livros didáticos de Geografia, o que é dito sobre os latino-americanos são discursos que produzem um significado, o qual passa a ter efeito de verdade por meio de incorporação de estratégias que os nomeiam como diferentes dos europeus. Isso se dá através de relações de poder, através de mecanismos que entram em operação para produzir discursos com efeito de verdade sobre aquilo que nomeiam. Desse modo, esses discursos não podem ser vistos como algo universal e transcendental, eles devem ser tencionados. Como diz Albuquerque Jr. (1999), “não podemos esquecer que *dis-cursus* é, originalmente, a ação de correr para todo lado, são idas e vindas, *démarches*, intrigas e que os espaços são áreas reticulares, tramas e retramas, redes, desredes de imagens e falas tecidas nas relações sociais” (p. 23). Tampouco se deve buscar a origem do que é dito sobre os latino-americanos, não é preciso “se voltar ao aquém do discurso — lá onde nada ainda foi dito e onde as coisas apenas despontam sob uma luminosidade cinzenta; não se vai além para reencontrar as formas que ele dispôs e deixou atrás de si; fica-se, tenta-se ficar no nível do próprio discurso” (Foucault, 1997a, p. 55).

Esses discursos sobre os latino-americanos estão ligados a estruturas de poder, os quais possibilitam produzir verdades sobre eles. Desse modo, o poder inscreve-se no discurso com a intenção de fixar as significações por ele produzidas. Assim, o discurso faz parte do poder historicamente constituído. É algo sobre o qual se

exercem múltiplas operações de controle por meio das relações de poder, não podendo ser visto simplesmente como registro, mas como algo que transcende a isso, ao nomear o que nele se inscreve.

O que está inscrito nos discursos dos livros didáticos sobre os latino-americanos não são significações falsas ou verdadeiras, mas pertencem a “regimes de verdades que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário; assim os discursos não descobrem verdades, senão as inventam” (Veiga-Neto, 1995a, p. 36). É com essas invenções que o discurso produz os significados colocados em funcionamento por meio da linguagem. É uma operação circular em que ambos se apóiam para funcionar como regime de verdade. A verdade é um evento, pois ela “não pertence à ordem daquilo que é, mas antes daquilo que ocorre” (Pignatelli, 1995, p. 138). O que é definido como verdadeiro deve ser entendido como um problema de poder, pois os significados nunca flutuam livremente no discurso. Eles movimentam-se num contexto de relações que tentam impor seus valores.

Assim, as identidades veiculadas nos livros didáticos de Geografia não podem ser contestadas como verdadeiras ou falsas; elas são efeitos de verdade, produzidas discursivamente. Essas verdades são produzidas em várias ordens por diversos mecanismos, que não só as inventam como também as materializam. Nesse sentido, é possível construir um discurso sobre a miséria vivida pelo continente africano, considerando como seus determinantes a aridez do solo, o clima equatorial, a ausência de chuvas. São relatos naturalizados, que são aceitos como verdades no cenário de uma política cultural que lhes dá acolhida.

O poder, outro conceito que utilizo neste estudo, não vem do nada, não é achado na natureza, mas reduz as coisas de maneira que elas sejam percebidas como coisas naturais. Isso pode ser observado, no exemplo acima, quando o discurso reduz a miséria africana, em toda sua contextualidade histórica, a nada além da

---

<sup>20</sup> Todas as traduções de inglês foram realizadas por Ricardo Uebel.

configuração física (ao clima, ao solo, à chuva). Tais procedimentos mostram o poder fabricando verdades sobre a miséria africana. É dentro dessa verdade que se dá o exercício de poder, funcionando como uma norma. O que ali está inscrito é que impõe limites e regula a conduta da população. Nesses mesmos livros didáticos, os discursos sobre a miséria africana são estrategicamente inventados conforme a lógica vigente no domínio que os produz. Esses discursos só serão modificados quando a relação de poder que produz esse entendimento for alterada, ou seja, quando houver mudança nas forças que estão presentes na relação de poder. Não se trata de perceber o poder como algo ruim, maligno e carregado de conseqüências danosas, mas, sim, de entendê-lo como algo positivo que produz saberes impostos politicamente, por exemplo: a miséria do africano é resultante das condições físicas do continente que ele habita. Tentar alterar esse conhecimento significa entrar na arena em que os significados são produzidos. É nesse sentido que os efeitos de poder não podem ser caracterizados como bons ou ruins.

É na relação pela disputa de qual conhecimento será verdadeiro que o poder se manifesta. Sua localização não está em algum lugar ou coisa específica, ele opera em rede para a produção dos significados. Também não é algo visível, passível de ser pinçado, tampouco algo que se origina de um lugar fixo que permita sua busca. É inútil procurar o poder na existência original de um ponto central, num centro único de soberania do qual se irradiam forças derivadas e descendentes (Foucault, 1995b). Por meio dessa perspectiva foucaultiana, entendo o poder como uma rede de estratégias invisíveis e moleculares, que circulam e penetram nos mais ínfimos lugares. É por essas marcas que Foucault caracterizou-o como capilar, microfísico. Desse modo, o poder está em todos os lugares, produzindo e circulando significados. Com isso, ele é visto como uma coisa positiva.

Com esse entendimento sobre o discurso e o poder, passei a perceber que as identidades inscritas nos livros didáticos de Geografia são negociadas e fixadas por relações de poder, que

fazem com que uns e não outros atributos sejam selecionados para compor tais ou quais identidades. Elas não são falsas nem verdadeiras. Foucault (1996b), ao comentar seu entendimento sobre a verdade, diz que

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (p. 12).

A identidade, outra chave-mestra que utilizo neste estudo, afasta-se dos quadros de referência que lhe dão uma ancoragem integral, originária e unificada. Entendo a identidade como uma construção discursiva, que não está situada em um lugar estável. Nesse sentido, os marcadores de identificação não são os mesmos desde o início até o fim do processo. Logo, a identidade é relativa, fragmentada, fraturada. Essas características das identidades são provenientes, segundo Hall (1997c), porque

são construídas dentro e não fora do discurso (...) elas emergem do interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma identidade idêntica, naturalmente constituída, de uma ‘identidade’ em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (p. 4).

Também Grossberg (1997) nos alerta para o fato de que as identidades, por serem

construções sociais, têm sempre um efeito temporário e instável, o que permite seu deslocamento conforme as relações de poder que as instituem. Nessa perspectiva, qualquer identidade pode ser deslocada para outra identidade; tudo vai depender da atribuição de significados inscritos no discurso de sua invenção. A fabricação de uma identidade é realizada por significações e sustentada por uma política cultural.

Para examinar a produção das identidades, preciso analisar o processo em que estão imbricados os valores de uma certa cultura, pois, como afirma Hall (1997c), as identidades são produzidas dentro e não fora do discurso; preciso compreendê-las vinculadas a um contexto especificamente histórico. Entender os paradoxais significados e posicionamentos que os discursos estabelecem para as identidades é vê-los dentro do jogo de poder. Nesse sentido, as identidades são posições temporárias. Com isso quero dizer que elas não são fixas, estáveis, permanentes.

Minha pesquisa não tem a intenção de avaliar se essa maneira de construir as identidades é correta ou não, mas de mostrar como ela é produzida dentro de uma política de localização. Concordo com Hall (1997b), quando ratifica que as identidades são estabelecidas “não das coisas em si – ‘a realidade’ – mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos” (p. 29) alojados na contingência.

Esse jogo discursivo não é algo desprezível ou insignificante. Assim como uma política cultural pode predispor e preparar ativamente um país para ocupar uma posição no cenário mundial, ela também pode preparar um país para permanecer em outra posição. As estratégias discursivas, dessa forma, em pouco tempo, podem derrubar fronteiras que pareciam cristalizadas, ao mesmo

tempo em que são capazes de recriar antigas ou de criar novas barreiras (Said, 1995).

Observo que as identidades que circulam nos livros didáticos têm sido produzidas, recorrentemente, por uma política de localização que tende a posicioná-las com significados cristalizados e essenciais no transcorrer dos textos. Tal constatação me permite perceber uma demarcação de fronteiras entre as identidades, possibilitando que elas sejam classificadas em oposições binárias: ocidental/não-ocidental; urbano/rural; centro/periferia; adulto/idoso; homem/mulher. Todas essas oposições são exemplos de identidades classificadas de forma polarizada. No meu entender, esses discursos, ao usar esse sistema classificatório, estão apontando qual a identidade que deve ser entendida como correta.

O uso desse sistema classificatório fixa significados valorativos sobre as identidades, no qual jogos de poder elegeram que os valores da cultura ocidental apresentam características positivas, corretas, desejáveis e, ao mesmo tempo, possibilitaram a hierarquização entre as identidades. A identidade que está posicionada no primeiro termo da posição binária é tida como a superior; é ela a correta.

Observo que os discursos dos livros didáticos de Geografia estabelecem características consideradas como desejáveis nas identidades tomadas como corretas. Qualquer outro valor que não esteja dentro desse enquadramento é minimizado e carregado de todo tipo de desmerecimento, e se torna uma identidade estranha. Dentro da minha perspectiva teórica, esses discursos aspiram à totalidade, tendem a pensar em termos globais, fornecendo modelos capazes de circular em qualquer situação. É assim que continua a predominar a hierarquia há muito cristalizada —a Europa e os Estados Unidos são

<sup>21</sup> Nesta pesquisa, esse termo é usado para aqueles países que possuem uma política de imperialismo cultural, ou seja países que descrevem sua própria cultura como homogênea, superior, universal, etc., correspondendo, principalmente, aos Estados Unidos da América e a alguns países da Europa. Esse meu entendimento de que o Ocidente se posiciona numa supremacia cultural em detrimento das outras culturas está articulado com os pensamentos de Stuart Hall (1996), Homi Bhabha (1998) e Mary Louise Pratt (1999). No entanto, quando esses países se encontram numa situação de guerra ou de combate a algum regime governamental ou conflitos religiosos, etc., as fronteiras identitárias entre o Ocidente e os Outros se borram. Eles “chamam” os Outros para ser ocidentais, como foi o caso da guerra do Golfo Pérsico. Nesse exemplo, os Outros tornam-se ocidentais para combater o inimigo. Nesse momento, não há fronteiras entre eles, todos compartilham da mesma luta. Mas, ao término do evento, as fronteiras são novamente estabelecidas. Esse seria um exemplo que mostra a identidade como invenção do discurso, o qual produz flexibilidade das fronteiras conforme o contexto.



ocidentais<sup>21</sup>, superiores, dominantes, capazes; África, Ásia e América Latina são inferiores, dominados e incapazes. Para Said (1996), essa maneira de representar é oriunda das relações de poder de uma cultura imperial, que, discursivamente, opera um remodelamento ou reordenamento dos significados, conforme as convenções por ela estabelecidas.

Nesses discursos, a Europa e os Estados Unidos —ricos, industriais, brancos, masculinos, cristãos— são tidos como detentores de uma identidade de referência. A África, Ásia e América Latina são os Outros, os diferentes.

Esses exemplos evidenciam a importância de examinar os discursos dos livros didáticos sobre as identidades. Examiná-los não significa buscar sentido no que estaria oculto em cada discurso, e, sim, procurar, como argumenta Said (1996), os estilos de figuras de linguagem, cenários, mecanismos narrativos, circunstâncias históricas e sociais que a Geografia autorizou para inventar e capturar identidades. Para isso, é necessário, como diz Albuquerque Jr. (1999), chegar a esse inventário de diferenças que possibilitou a fabricação das identidades, “romper com a lógica identitária e encontrar a diferença lá onde ela se aloja, decifrando suas próprias condições de possibilidade, decodificando suas regras enunciativas” (p.15).

Nesse sentido, observo que o processo de invenção identitária veiculado nos livros didáticos de Geografia está dando continuidade à lógica da Modernidade, a qual

transforma todas as relações de identidade em relações de diferença. Assim sendo, o moderno constitui não a identidade a partir da diferença, mas a diferença a partir da identidade. O moderno nunca se constitui como identidade (diferente dos outros), mas como diferença (sempre diferente de si mesmo tão longe do tempo e do espaço). Nesse sentido, estruturas fundamentais da modernidade são sempre produções de diferenças (Grossberg, 1997, p. 93).

Também Woodward (1997) argumenta que “o moderno em si é constituído pela lógica da diferença através da qual o moderno é constituído como espaço adversário, subsistindo em uma ansiedade devido à contaminação por seu outro” (p. 50). Essa compreensão de que a identidade se constitui pela diferença tem sido problematizada cada vez mais nos Estudos Culturais.

Ao movimentar-me nesse novo solo teórico, percebi que teria que abandonar a idéia de buscar na origem de cada escola geográfica o entendimento de toda organização para descrever as identidades e passar a olhar meu objeto de pesquisa do ponto de vista de uma história externa da verdade para mostrar sua positividade, enquanto produtora de saber sobre as identidades. Assim, passei a problematizar o processo de construção dos saberes identitários inscritos nos livros didáticos de Geografia, pois percebi que esses saberes são efeitos de poder.

Com essa perspectiva, desenvolvi uma análise sobre a construção das identidades nos livros didáticos de Geografia. O caminho investigativo que exponho na seção a seguir tentará descrever esse processo analítico.

## 2.2 A trilha do mapa investigativo

Essa minha investida teórica fez com que eu percebesse que um mesmo objeto de análise — livro didático— poderia ser examinado por ângulos diversos, dependendo da teoria que serve de lente para uma determinada leitura. Passei a perceber o livro didático não somente como um “depósito” de conteúdos, como um lugar em que os autores e autoras registravam os conhecimentos geográficos, mas também, e principalmente, como um lugar de produção de significados, como um artefato cultural no qual as verdades são fabricadas e postas em circulação. Penso ter aprendido a ver o livro didático como uma peça da maquinaria escolar que está inserida numa arena política, cujo jogo autoriza certos discursos e desautoriza outros. Um exemplo disso é que não é permitido

mencionar nada que seja alusivo às identidades homossexuais, como gays e lésbicas, ou que diga respeito a problemas sociais, como gravidez na adolescência, estupro, aborto, etc<sup>22</sup>.

Todas essas novas movimentações pelas quais fui atravessada me instigaram a permanecer com este tão antigo, debatido, investigado, criticado objeto empírico —o livro didático. Elas me mostraram que não existe o novo em si, mas existe, sim, um olhar que permite criar algo como novo e, assim, uma nova fonte de questionamentos. Com elas, como comenta Albuquerque Jr. (2000) sobre essa outra maneira de construir o conhecimento, aprendi a olhar para o “desenho de bordas, de limites, de fronteiras, que marca e demarca cada corpo, cada pensamento, cada prática, cada discurso” (p. 119). Isso não quer dizer que para mim bastou “abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e na superfície do solo, lancem sua primeira claridade” (Foucault, 1997a, p. 51); foi necessário que eu me apropriasse de outras lentes para que pudesse desconfiar das construções identitárias inscritas nos livros didáticos de Geografia. Percebi que eu deveria seguir as linhas da construção identitária; o que ali está descrito foi convocado por uma estratégia acionada por contingências histórico-culturais que possibilitaram a sua emergência.

Constituída por esse outro olhar, pude ver, por exemplo, que minha estratégia de investigação deveria consistir em questionar a invenção da identidade, através da exploração dos sistemas particulares de regras de raciocínio e de produção de enunciados que estão entranhados nas práticas de sua produção. Também percebi que não bastaria fazer uma crítica no que está inscrito nestes discursos, minha investigação deveria girar em torno dos processos que constroem os significados, praticando uma crítica que se diferencia daquela desenvolvida pela racionalidade moderna. Deveria

focalizar minha análise no que Veiga-Neto (1995a) chama de *hipercrítica*, por entender que ela também deve ser submetida a crítica, a suspeita, a desconfiança. Minha análise é presa em amarras provisórias.

Com essa perspectiva, esta pesquisa está orientada para responder às seguintes indagações: Como os discursos dos livros didáticos de Geografia produzem identidades?

Que estratégias os discursos dos livros didáticos de Geografia utilizam na invenção de identidades?

Que saberes são produzidos sobre as identidades?

Que territórios são destinados às identidades capturadas?

É para tentar responder a essas perguntas, surgidas nessa minha nova incursão teórica e é através desse outro olhar que procuro descrever e compreender os mecanismos e estratégias de articulação, organização e funcionamento de discursos que estão implicados na produção de identidades. Essas perguntas também estão ligadas à interpelação que fiz inicialmente, na *Carta ao Lector*, sobre a regularidade com que os livros didáticos apresentam, já no sumário, identidades em oposição.

Para a escolha dos focos analíticos a serem examinados nesta Tese, optei pelos territoriais, de gênero, de geração e de etnia. A delimitação dos focos analíticos constituiu uma escolha “dolorosa” para mim. Durante a análise exaustiva do material empírico, fiquei embretada na decisão sobre quais focos seriam selecionados, devido à grande diversidade deles. Nesse sentido, minha escolha<sup>23</sup> se justifica: por perceber que “ali havia combates, linhas de força, pontos de confronto, tensões” (Foucault, 1996b, p 154); pela minha experiência como professora, já que eles me chamaram a atenção, por estarem implicados, mais diretamente, na construção dos valores que

<sup>22</sup> No capítulo 4 desta Tese comento esses discursos não autorizados.

<sup>23</sup> Confesso que me conforta dizer que a escolha de alguns não deve ser vista como um abandono total dos outros e, sim, como um recorte momentâneo para desenvolver esta Tese. Nesse sentido, quero dizer que aqueles que não foram escolhidos farão parte de outras pesquisas, como, por exemplo, questões de classe social, violência, religião, sexualidade, urbano/rural, etc .

pautam as relações sociais dos/as estudantes; pela regularidade com que esses focos aparecem, pois são os mais recorrentes no conjunto dos livros didáticos examinados.

A escolha de um referencial de análise inscreve marcas na investigação e no texto que me proponho produzir. Nesse sentido, conforma e delinea os possíveis modos de sua composição e organização. Assim, a opção de inserir este trabalho em campos teóricos que enfatizam a contingência, a instabilidade, o interesse, as relações de poder que estão em ação na linguagem, envolve construir um caminho investigativo cheio de desafios. Significa abrir mão da possibilidade de utilizar um conjunto de procedimentos, cujas indicações metodológicas me garantiriam identificar uma trilha e ter uma chegada tranquila. Nelson, Treichler e Grossberg (1995) comentam isso:

A metodologia dos Estudos Culturais fornece uma marca igualmente desconfortável, pois eles, na verdade, não têm nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como sua. Sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma *bricolagem*. Isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e auto-reflexiva (...) A escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto (p. 9).

Quanto à metodologia a ser adotada numa pesquisa, Costa (1996) faz a seguinte observação em seu texto *Novos olhares na pesquisa em educação*: “não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder” (p. 10). A pertinência dessa observação é que a procura de outras maneiras de investigar nossos objetos de pesquisa nos permite superar

algumas das barreiras epistemológicas impostas pelos cânones da ciência iluminista, e se opõem aos esquemas de pensamento que vêm contribuindo para produzir saberes dogmáticos que mitificam a própria racionalidade, esses/as mesmos/as vêm correndo o risco de se encurralarem em um outro campo minado que é o da afirmação da possibilidade de um saber emancipatório, desideologizado, mediador de todos os discursos, verdade “verdadeira” e, essa sim, suporte ou base para projetos preocupados com solidariedade e com justiça social (idem, p. 9).

Assim, procurei construir um caminho investigativo que tivesse como uma de suas características a inseparabilidade entre a construção do objeto, o referencial teórico e o encaminhamento da análise. Ele foi composto e recomposto continuamente ao longo do estudo, em diálogo com o material empírico. Foram constantes e contínuos movimentos de idas e vindas entre o referencial teórico e o material empírico. Esse exercício, nessa perspectiva de análise, pode ser sintetizado pelas palavras de Veiga-Neto (1996b): “não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada nós, no máximo, conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí nós construímos uma nova maneira de vermos o mundo e com ele nos relacionarmos” (p. 30). No decorrer dessa ação, alguns conceitos foram deixados de lado e outros foram incorporados, à medida que as análises exigiam mais informações. Não foi meu objetivo definir os conceitos utilizados nesta pesquisa, e, sim, apresentá-los, segundo os autores e as autoras, como condutores de meus argumentos.

Nesta pesquisa, examino os discursos dos livros didáticos de Geografia, em busca da constituição das identidades. A escolha dessa abordagem permite procurar os “sinais do

processo de produção [das identidades] em um texto” (Johnson, 1999, p. 107). Segundo o autor, esse é um dos modelos principais de pesquisas em Estudos Culturais, mas ele alerta que se deve compreender que, “o primeiro objeto, aquele que é representado no texto, não é um evento ou um fato objetivo: ele vem com significados que lhe foram atribuídos a partir de alguma outra prática social” (p. 107-8). Também Hall (1997b) faz essa mesma observação, ao comentar que “são os participantes de uma cultura que dão significância às pessoas, objetos e eventos. As coisas ‘em si’ raramente, se é que alguma vez, têm significados únicos, fixos e estáveis” (p. 3).

Minha opção por discutir a construção identitária levou-me a privilegiar como espaço de investigação livros didáticos de Geografia que circulam nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental. Esse recorte entre as séries em que a Geografia é trabalhada como disciplina —5ª a 8ª séries— justifica-se porque é nessas séries que são estudadas as identidades territoriais, gênero, etnia e geração de forma contextualizada, ou seja, elas são apresentadas em um cenário denominado “espaço geográfico”, que, supostamente, compreende três elementos: o físico, o humano e o econômico. Esse cenário favorece o exame dos mecanismos e jogos na composição das identidades que aí circulam.

O material empírico é composto por 14 exemplares de livros. Escolhi um título de cada editora (dentre as maiores fornecedoras de livros didáticos para o PNLDs que publica livros didáticos de Geografia<sup>24</sup>). Preferi o livro que foi mais vendido em cada uma das editoras no ano

de 2001 (Anexo 1), ou seja, escolhi os livros com maior aceitação pelos professores e pelas professoras do ensino fundamental, sendo que alguns dos livros selecionados constam no Guia Didático do PNLd/2002 (Anexo 2), perfazendo um total de 7 títulos.

Neste estudo, os processos de construção identitária foram analisados através das diversas linguagens —escrita, imagética e cartográfica<sup>25</sup>— presentes no livro didático<sup>26</sup>. A importância de examinar essas linguagens vai além do que elas escrevem e mostram, focalizando o que fazem funcionar como significação. Segundo Hall (1997b), as linguagens

constroem o significado e o transmitem. Eles[as] significam. Não têm qualquer significado claro em si. Em vez disso, são veículos ou meios que carregam significação por funcionarem como símbolos, que significam ou representam (i.e., simbolizam) os significados que desejamos comunicar. Usando outra metáfora, eles[as] funcionam como sinais. Os sinais significam ou representam nossos conceitos, idéias e sentimentos de forma que possibilitam que outros “leiam”, decodifiquem ou interpretem seu significado mais ou menos do mesmo jeito que nós o fazemos (p. 5).

Nesse sentido, a linguagem torna-se uma prática de significação ao construir valores sobre as coisas. Ao examinar as linguagens<sup>27</sup> que

<sup>24</sup> Existem alguns títulos de livros didáticos como, por exemplo, os das editoras Módulo, Nacional e Ibeb, que embora ainda se encontrem no mercado consumidor, foram retirados da linha de editoração por não terem sido aprovados no PNLd/99, nem no PNLd/2002. Portanto, as editoras resolveram não mais publicá-los. Assim, decidi que esses livros não fariam parte do *corpus* de análise desta pesquisa.

<sup>25</sup> A linguagem cartográfica refere-se a mapas, cartas temáticas, blocos diagramas, gráficos, fluxogramas, tabelas, quadros...

<sup>26</sup> Embora eu saiba que os títulos e as legendas das imagens, dos mapas, das tabelas e dos gráficos sejam roteiros, dirigem o olhar, minhas análises neste estudo não os privilegiaram separadamente.

<sup>27</sup> Usei, no máximo, três exemplos em cada tópico analisado para não “carregar” o corpo deste trabalho. Nos livros didáticos de Geografia essas linguagens dividem igualmente com a escrita o espaço no livro. Essa explosão ocupacional nos espaços emerge com a Nova Geografia, a partir da década de 70, a qual prioriza, principalmente, a cartografia, concebida como tendo um maior rigor científico.



circulam nos discursos dos livros didáticos de Geografia, não as observo de forma hierarquizada, isto é, não faço diferença entre um texto escrito, uma fotografia ou um mapa; todas são compreendidas como produtoras de uma suposta realidade. Não as uso como prova, mas como matérias de expressão, como material a ser trabalhado, mostrando os arranjos que engendraram os significados. Quis apenas problematizar a invenção identitária; levantando seu posicionamento canonizado, busquei provocar um deslocamento nessas leituras perpetuadas, fazendo-as funcionar em outra estratégia discursiva.

O que foi exposto nesta *Trilha do mapa investigativo* será desenvolvido da seguinte maneira:

No capítulo 3 —*Uma divisão do mundo*— examino como os discursos dos livros didáticos de Geografia fabricam a identidade territorial como uma matriz, para a partir daí estabelecer as outras identidades. Procuo demonstrar como os discursos constroem essa matriz bipolar — “desenvolvida” e “subdesenvolvida”— diante de tantas diversidades históricas, socioeconômicas, culturais, étnicas, etc. e conseguem erguer fronteiras impenetráveis, que funcionam para conformar as identidades em dois territórios, anulando outras possibilidades.

No capítulo 4 —*Gênero – a reafirmação da polaridade*— descrevo e problematizo o funcionamento dos discursos que procuram

produzir identidades distintas entre homens e mulheres por meio de uma sexualização dos espaços doméstico e do mercado de trabalho. Essa separação espacial captura homens e mulheres em territórios opostos, disponibilizando uma hierarquia socioeconômica entre eles.

No capítulo 5 —*Gerações – o aprisionamento em “etapas da vida”*— centro o foco analítico na constituição das identidades das crianças e dos/as idosos/as por meio das *idades da vida*, para dar sustentação a uma racionalidade capitalista-moderna. Também mostro que a transgressão comportamental instituída para cada faixa etária implica uma política cultural que inventa seus integrantes como diferentes.

No capítulo 6 —*Etnia – a naturalização das diferenças*— mostro a forma como os discursos dos livros didáticos de Geografia acionam estratégias estruturadas por meio de um esquema epidérmico e da configuração geográfica para produzir, posicionar as identidades étnicas e capturá-las para territórios: ocidentais e Outros. Também comento que a movimentação de algumas identidades étnicas para outros territórios, invertendo seus posicionamentos, é uma operação discursiva acionada estrategicamente.

No capítulo 7 —*Para Refletir*— a discussão que realizo retoma alguns temas recorrentes nos diversos focos analíticos e sinalizo para algumas reflexões que me inquietaram durante a elaboração desta Tese.

# Capítulo

# 3

## Uma divisão do mundo



(Quino, 2000, p. 385)

Na *Carta ao Leitor*, comentei que observo nos discursos dos livros didáticos de Geografia que as identidades são, primeiramente, posicionadas numa matriz territorial a partir da qual as identidades de gênero, de geração e de etnia vão sendo dispostas e conformadas. É sobre isso que este capítulo vai tratar. Procuo mostrar a operacionalidade de algumas estratégias utilizadas pelos discursos dos livros didáticos de Geografia para dividir o mundo de maneira bipolar.

Início as análises desta Tese pela produção de demarcações territoriais, operacionalizadas por uma matriz de significados, em que as diferenças e as semelhanças, ao mesmo tempo em que vão sendo garimpadas, vão sendo destinadas a territórios distintos. Tal matriz produz uma divisão do mundo em dois territórios: “desenvolvido” e “subdesenvolvido”<sup>28</sup>. Observo que essas identidades estão articuladas a essa matriz territorial porque “sua estruturação depende sobretudo dessa apropriação simbólica no/com o

território” (Haesbaert, 1999, p. 179). Isso, nos discursos dos livros didáticos de Geografia examinados, evidencia a existência de uma ordem geopolítica moderna, a qual focaliza toda a produção das identidades num centro —o território.

Nesses discursos, o território é visto como um lugar de habitação, como o primeiro marcador de identificação. É nele que são compostas as características gerais para as identidades. O território funciona para as identidades como lugar e prisão, ao mesmo tempo. É lugar no sentido de produção, e prisão no sentido de fabricar identidades estáveis, pois os significados ali produzidos são cristalizados e perpétuos. É a partir da identidade territorial que os outros referentes, próprios da identidade de gênero, de geração e de etnia vão sendo fixados. Suas identidades vão sendo construídas com referência ao território em que estão posicionadas.

Meu entendimento de território não se limita

<sup>28</sup> Encontro nos discursos dos livros didáticos de Geografia várias denominações utilizadas para se referir a essa divisão bipolar do território: “desenvolvido”/“subdesenvolvido”, rico/pobre, norte/sul, primeiro mundo/terceiro mundo, centro/periferia, industrial/agrário, civilizado/primitivo. Essas denominações estão articuladas na mesma lógica —produzir um recorte espacial binário. Ou seja, os territórios “desenvolvido” e “subdesenvolvido” são fabricados na mesma matriz que inventa tanto o norte e o sul como os ricos e os pobres. Minha opção vocabular para territórios “desenvolvido” e “subdesenvolvido” está atrelada somente ao seu uso mais recorrente, em relação aos outros pares binários, nos livros didáticos analisados.

a uma distinção física, a um recorte espacial, mas, primordialmente, refere-se a um campo de lutas e de produção cultural de significados, ancorado numa pseudo-unidade geográfica. A configuração da identidade territorial “desenvolvida” e “subdesenvolvida” aderida a uma fração do espaço geográfico, seja num continente, num país ou numa região, é uma invenção discursiva. É um recorte espacial com história e tradição de pensamento e de vocabulário, que foi adquirindo coerência e integridade ao longo do tempo, para produzir identidades territoriais com distintos significados. Nesse sentido, todo território também é uma identidade social, que ocorre dentro de uma relação de apropriação de significados construídos culturalmente e que toma como ponto de fixação um espaço geográfico, cuja cartografia pode ser reticulada, sobreposta e/ou descontínua (Albuquerque Jr, 1999; Haesbaert, 1999).

Na perspectiva teórica desta Tese, o que interessa sobre essas identidades territoriais é buscar no seu campo produtivo os procedimentos de suas invenções. Esses mecanismos colocam em funcionamento verdades sobre as identidades. Para mim, não existe uma separação entre verdade e seu processo de produção, o qual é, concomitantemente, processo de saber e processo de poder. Nessa perspectiva, Ewald (1993) nos diz que “não há portanto verdade(s) independente(s) das relações de poder que a(s) sustentam e que ao mesmo tempo ela(s) reconduz(em) e reforça(m), que não há verdade sem política da verdade, que toda a afirmação de verdade é indissolúvelmente peça, arma ou instrumento no interior de relações de poder” (p. 21).

Observo que os discursos dos livros didáticos de Geografia, ao constituírem essas identidades territoriais, produzem uma verdade com significados distintos para cada uma, definindo

as maneiras de ver e falar sobre elas. Esses significados são atribuídos seguindo uma ordem discursiva, e, nesse sentido, nos espaços escolares, esses significados tornam-se, para os alunos e as alunas, elementos formadores de sentido sobre as identidades.

Nos discursos dos livros didáticos analisados, encontrei várias estratégias<sup>29</sup> para construir os territórios em dois pólos geopolíticos —“desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”. No sentido foucaultiano: não são simplesmente procedimentos para dividi-las, descrevê-las, mas, uma maneira de produzir verdade sobre elas. As estratégias foram escolhidas entre todas as possíveis, principalmente entre as que poderiam “ser aceitáveis no interior, não digo de uma teoria científica, mas de um campo de cientificidade, e a respeito de que se poderá dizer: é falso, é verdadeiro. É o dispositivo que permite separar não o verdadeiro do falso, mas o inqualificável cientificamente do qualificável” (Foucault, 1995b, p. 247). Tal afirmação mostra que os territórios “desenvolvido” e “subdesenvolvido” são invenções. Ao afirmar isso, o que quero dizer é que eles não têm origem, eles são engendrados em práticas discursivas.

Para analisar a produção dos territórios discursivos —“desenvolvido” e “subdesenvolvido”—, busco examinar quais construções de verdades são acionadas para a invenção desses recortes espaciais. Discuto “as formas pelas quais sistemas de verdade são estabelecidos, as formas pelas quais enunciados verdadeiros são produzidos e avaliados, como o ‘aparato’ de verdade – os conceitos, regras, autoridades, procedimentos, métodos e técnicas através dos quais as verdades são efetivadas” (Rose, 1999, p. 34). Neste estudo, a invenção das identidades territoriais é examinada através de três focos: o mito da origem, os setores de atividade econômica e os indicadores sociais, que desenvolvo a seguir.

---

<sup>29</sup> O sentido de estratégia neste estudo é o mesmo de Albuquerque Jr. (2000): “como procedimentos que nascem de um cálculo das relações de forças e que são empreendidas por um sujeito de poder e de querer para atingir objetivos previamente traçados” (p. 133).

### 3.1 O mito da origem<sup>30</sup>

O *mito da origem* é uma das estratégias usualmente encontradas nos discursos dos livros didáticos de Geografia examinados como um denominador comum para inventar os territórios “desenvolvido” e “subdesenvolvido”. A eficácia dessa estratégia está na operacionalidade de um conjunto de regras que fazem vir à tona valores, signos para essa invenção. Para esses discursos, o que aconteceu no passado é visto como condição a priori, para se prosseguir fabricando esses recortes espaciais com determinadas características, como mostram as citações abaixo.

A origem do processo de formação dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos remonta à **expansão dos Estados-Nações** europeus a partir do século XV. Nessa época, o comércio teve uma fase de grande desenvolvimento, com a descoberta pelos europeus de novas terras, novos produtos e recursos (Lucci, 2000a, p. 33) (ênfases minhas).

O subdesenvolvimento resulta do **aparecimento e da expansão do capitalismo** no mundo (Moreira, 2001a, p. 25) (ênfase minha).

Essas citações parecem evidenciar a escolha de um acontecimento-eixo do passado para inventar as identidades, pois apontam que a condição de ser “subdesenvolvido” é tecida numa única trama: o passado. No meu entender, isso minimiza outros acontecimentos que auxiliaram a produzir a condição de “subdesenvolvido”, colocando em processo de “apagamento” todos os outros elementos que engendram essa condição, para continuar buscando explicações num acontecimento-eixo. Na perspectiva teórica desta

Tese, esse argumento não se sustenta. Esse discurso, ao buscar uma origem, a “essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo” (Foucault, 1996b, p. 17) examina a história pela perspectiva tradicional, pela qual a origem tem um lugar de verdade, como se a verdade não tivesse sua história.

Os discursos, ao buscar a origem do referente para construir a identidade “subdesenvolvida”, tentam “reencontrar ‘o que era imediatamente’, o ‘aquilo mesmo’ de uma imagem exatamente adequada a si” (Foucault, 1996b, p. 17); tentam extrair todas as camadas que envolvem uma identidade para deixar emergir uma identidade acidental. Ou seja: um acontecimento-eixo toma para si todas as tramas que se desenrolam na arena da constituição da identidade “subdesenvolvida”. O acontecimento-eixo é visto como um tratado perpétuo, uma decisão, e não como uma relação de forças que entram em jogo para construir verdades.

Outros exemplos que se inscrevem nessa regularidade enunciativa, a qual produz um fechamento em torno de um acontecimento-eixo, são percebidos nas seguintes citações dos livros didáticos:

Os efeitos de alguns séculos de colonialismo impedem até hoje que os países africanos possam se desenvolver tendo por base a **atividade industrial**. Apesar da emancipação (independência) política, muitos países do continente continuam com suas economias fortemente vinculadas às suas antigas metrópoles, numa estreita dependência (Lucci, 2000b, p. 216) (ênfase minha).

<sup>30</sup> A expressão *mito da origem* é usada, neste estudo, no sentido de que os discursos evocam acontecimentos para servir de fundamento para manifestações de verdades sobre alguma coisa. O *mito da origem* nos discursos dos livros didáticos funciona como uma fonte explicativa, pois eles remetem a todo um passado para compor e posicionar os territórios “desenvolvido” e “subdesenvolvido”. A origem já está no próprio significado do que é ser “desenvolvido” e “subdesenvolvido”, pois esses termos são derivados do capitalismo que se reproduzem seus sentidos. Foucault (1996b) comenta essa maneira de atribuir a algo a origem das coisas como sendo um “exagero metafísico que reaparece na concepção de que no começo de todas as coisas se encontra o que há de mais precioso e de mais essencial” (p. 18).



Uma característica comum a todos os países subdesenvolvidos é o fato de terem sido **colônias de exploração** (Antunes, 1998a, p. 29) (ênfase minha).

Essas citações parecem indicar que, embora tenha transcorrido um tempo bastante considerável entre o acontecimento-eixo e a atualidade, ele ainda é percebido com uma marca diferenciadora que permanece fixa e perpétua para os países que vivenciaram o processo de colonização por exploração. O passado continua explicando o presente. Atribui-se ao colonialismo a condição de ser “subdesenvolvido”. Nesse sentido, os discursos dos livros didáticos continuam acionando essa perspectiva para a produção de verdades. A produção de verdade é uma construção interessada, é o uso de uma estratégia para a elaboração de uma versão final que se quer dar ao presente. É uma verdade que buscou no *mito da origem* o argumento para autorizar a invenção dos territórios “desenvolvido” e “subdesenvolvido” e separá-los em lugares distintos. O acontecimento-eixo, nesses exemplos, é efeito e resultado de alguma coisa que funciona como motor e causa principal para a invenção desse recorte territorial. Assim, o *mito da origem* é caracterizado, nos discursos desses livros, pela valorização excessiva de um acontecimento-eixo para a construção das identidades territoriais. Isso está articulado à perspectiva moderna de fabricação do significado, a qual percebe o acontecimento-eixo como um elemento fechado em si mesmo e, ao mesmo tempo em que é supervalorizado, ele é deslocado do seu contexto de produção.

A estratégia *mito da origem* —colônia de exploração— como um elemento na construção do discurso da invenção do território “desenvolvido” ou “subdesenvolvido” também é encontrada na linguagem cartográfica, nos mapas. Entendo o mapa como uma máquina ótica, porque produz um modo de ver e dizer as coisas. A máquina ótica, numa análise foucaultiana, como comenta Larrosa (1995), “abre o objeto ao olhar e abre, ao mesmo tempo, o olho que observa” (p. 61). Assim, ao olhar para um mapa, percebo que

o que está ali elaborado vai além das linhas que contornam uma configuração das fronteiras dos países. Os mapas veiculam discursos que produzem um significado sobre o território. Essa perspectiva é evidenciada pela figura 1.



Adas, 2000a, p. 83.

Fig. 1: Regionalização da América

O mapa mostra tudo que há nessa operação comum e quase natural de elaboração cartográfica, na qual determinados elementos são registrados. No discurso da Geografia moderna, esses mapas, enquanto objetos visíveis que condensam e constituem ao mesmo tempo um espaço e tempo a priori, produzem um saber de quantos países são, suas localizações, suas categorizações. Fazem olhar o que deve ser olhado. Por outro lado, na perspectiva em que este estudo se inscreve, o mapa, no sentido de máquina ótica, é inseparável de todo um discurso de construção territorial. Assim, o mapa mostra um saber histórico e contingente.

O mapa da figura 1 mostra as localizações dos países, por meio de um sistema de projeção cartográfica carregado de significados que

evidenciam uma cartografia eurocêntrica, a qual destinou o norte, o estar “acima”, para os países “desenvolvidos”, e o sul, o estar “abaixo”, para os países “subdesenvolvidos”. Essa projeção cartográfica carrega um saber elaborado nas coincidências e convergências determinadas pelo poder, resultando um mapa que autoriza a sua visão cultural do mundo ocidental. Essa cartografia européia inventa um mundo com posições absolutas, que consagrou o lugar do norte sempre acima do sul. Essa aparente diferença na localização geográfica se dilui em desigualdades de posições, pois estar na posição “abaixo”, “ao sul” na cultura ocidental, significa receber toda a carga valorativa que desemboca na discriminação econômica, social e cultural. Nesse mapa, as posições cartográficas da América Anglo-saxônica e da América Latina articulam-se com a história de suas economias. Assim, a América Anglo-saxônica, afirmando sua identidade de superioridade econômica sobre os demais países, ocupa a posição superior nesse mapa, e os demais países estão em posições inferiores, abaixo da cultura ocidental. Tudo isso passa como algo natural e não como uma construção discursiva, a qual produz verdades: estar “abaixo”, como a América Latina, é ocupar posições inferiores e ter uma economia primária.

Nesse sentido, quem elabora um mapa escolhe a parte do mundo que deve figurar em cada porção, construindo, assim, lugares superiores ou inferiores por meio de estratégias cartográficas para dividir. O mapa mostra o exercício do poder através da escolha da projeção cartográfica. Então, pode-se dizer que o mapa é uma máquina ótica de produção de um saber. Os discursos, ao veicularem esse significado, estão produzindo e concretizando uma política cultural para os alunos e as alunas, impondo uma projeção cartográfica. Tal significado é crucial para a formação dos/as estudantes, pois, ao mesmo tempo em que o mapa produz saberes, continua a praticar todos os efeitos perversos de uma política

imperialista.

Outro referente que encontro nos discursos dos livros didáticos de Geografia, para a construção dos territórios, articulado ao *mito da origem*, aparece quando é atribuída ao indivíduo a responsabilidade da posição territorial, como exemplifica a citação abaixo.

**Não podemos responsabilizar apenas a colonização de exploração pela existência do subdesenvolvimento. Embora a forma de colonização tenha peso considerável no estudo das causas do subdesenvolvimento, isso seria simplificar demasiadamente a questão. Seria ignorar que a responsabilidade cabe, também, a cada um de nós, à maioria dos cidadãos dos países subdesenvolvidos, que pouco ou nada faz para mudar essa situação (Moreira, 2001, p. 41) (ênfases minhas).**

Essa citação mostra um processo de construção do significado atrelado às perspectivas propostas pela Modernidade, a qual destinou um lugar de origem para buscar explicações. Esse lugar está centrado no próprio sujeito moderno. Foi na Modernidade que foram produzidas políticas de verdades para legitimar a exploração econômica, social, política e cultural entre os continentes, países e povos. Essa foi uma construção moldada pelo eurocentrismo, o qual “pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço, a toda uma humanidade, a partir de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal” (Lander, 2000, p. 23)<sup>31</sup>.

Nesse sentido, a causa da exploração colonial está localizada no próprio sujeito, por não apresentar uma consciência política e nem iniciativas individuais semelhantes às do projeto da Modernidade. Nessa perspectiva, a ocorrência do colonialismo centra a culpa nesse sujeito essencializado, tão diferente do europeu. Com isso, o “bárbaro” tinha uma culpa (por não ser

<sup>31</sup> Tradução minha.

civilizado nos modelos europeus) que justificava a colonização.

Esse discurso aponta um lugar de origem para justificar o “subdesenvolvimento”. A atual condição socioeconômica do “subdesenvolvido” recai sobre si mesmo; a culpabilidade origina-se da sua inércia de romper com essa condição. São seus habitantes que nada ou pouco fazem para sair do “subdesenvolvimento”.

É a operacionalidade de um discurso que produz uma verdade, com a concepção de poder tanto individualizante como totalizador. É individualizante, pois centra no indivíduo a capacidade de mudanças e de emancipação através do progresso prometido pela racionalidade científica, tão propagada pela Modernidade, e é totalizador ao universalizar essa verdade. É uma tática que se manifesta numa vontade de estruturar o campo possível dos “subdesenvolvidos”, fazendo com que eles assumam sua condição. É essa vontade que materializa o exercício do poder, ao manifestar uma vontade de verdade sobre a culpabilidade por ser “subdesenvolvido”.

A convocação do indivíduo para assumir a responsabilidade de sua condição de “subdesenvolvido” se realiza na medida em que o próprio indivíduo busque, na sua consciência, seu engajamento para mudanças. Para que isso ocorra, há necessidade de direcionar as consciências, as condutas, para um disciplinamento que culmine na produção de um território “desenvolvido”. Pela conscientização, convidam-se os indivíduos a assumir uma postura utópica frente ao mundo — a imposta pelo modelo capitalista. A conscientização é a condição de salvação e libertação dos que sofrem a opressão do “subdesenvolvimento”. É uma característica central da racionalidade de administração da conduta humana na Modernidade, que busca a liberdade, a autonomia, a consciência dos indivíduos. Nessa perspectiva, essa busca é constituinte da essência e da natureza humana, que alimenta utopias emancipatórias para o sujeito. A idéia da emancipação do sujeito, a necessidade de uma vida de racionalidade, a produção de cidadãos esclarecidos e “donos do seu próprio

caminho” remontam ao século XVIII.

Mas, ao mesmo tempo em que essa perspectiva acena com a possibilidade de atender às reivindicações, ela demarca o caminho que o “subdesenvolvido” deve seguir para alcançar sua emancipação, sua condição para ser “desenvolvido”. Esse caminho é pavimentado por uma série de práticas que reforçam os efeitos de poder sobre os países —especialmente sobre aqueles que precisam ser cuidados, neste caso, os “subdesenvolvidos”.

Todos os exemplos que trouxe, nesta seção, evidenciam os discursos dos livros didáticos analisados construindo o objeto do qual falam —a identidade territorial—, através do *mito da origem*. Os significados produzidos por esses discursos são os que estão ensinando aos estudantes que existe uma origem para justificar por que alguns países são “subdesenvolvidos”, e outros não. A partir desses conhecimentos, os alunos e as alunas identificam facilmente os recortes espaciais territoriais, por meio de uma relação simplista, direta, entre a existência ou não de determinado acontecimento-eixo, sem estabelecer relações entre a produção e o contexto.

### 3.2 Os setores de atividade econômica

O estabelecimento de *setores de atividade econômica* é outra estratégia de poder que percebo ser acionada pelos discursos dos livros didáticos de Geografia para invenção dos territórios “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”. Esses setores estão divididos em primário, secundário e terciário, sendo sua categorização elaborada pelo discurso da economia capitalista, que emergiu quando a produção de mercado superou a de subsistência. Essa estrutura setorial de atividades na economia funciona, no discurso da invenção dos recortes espaciais, também como uma forma racional de



administração, de governo. As atividades desempenhadas pelos setores econômicos<sup>32</sup>, indicadas nos livros didáticos de Geografia, podem ser vistas no quadro da figura 2.

Esse quadro mostra que cada setor de atividade econômica tem suas próprias atividades. Os discursos dos livros didáticos buscam extrair as diferenças entre eles, para inventar os territórios como “desenvolvidos” ou “subdesenvolvidos”. Encontro a operacionalidade dessas diferenças, no setor primário, por meio da distribuição da População Economicamente Ativa (PEA).

O setor primário do território “desenvolvido” está assim descrito:

As principais características dos países chamados desenvolvidos são: agricultura intensiva, isto é, moderna e racional, com o emprego de máquinas, técnicas eficientes de produção e mão-de-obra qualificada. Como consequência, **uma pequena parcela da população empregada na agricultura consegue elevada produtividade, geralmente capaz de sustentar a população de todo o país** (Moreira, 2001a, p. 19) (ênfase minha).

Por outro lado, o setor primário do

território “subdesenvolvido” é assim caracterizado:

A agricultura tradicional, pouco produtiva, devido a seus métodos ainda muito atrasados, ocupa **grande percentual de mão-de-obra** (Alves, Carvalho e Lasmar, 1998a, p. 117) (ênfase minha).

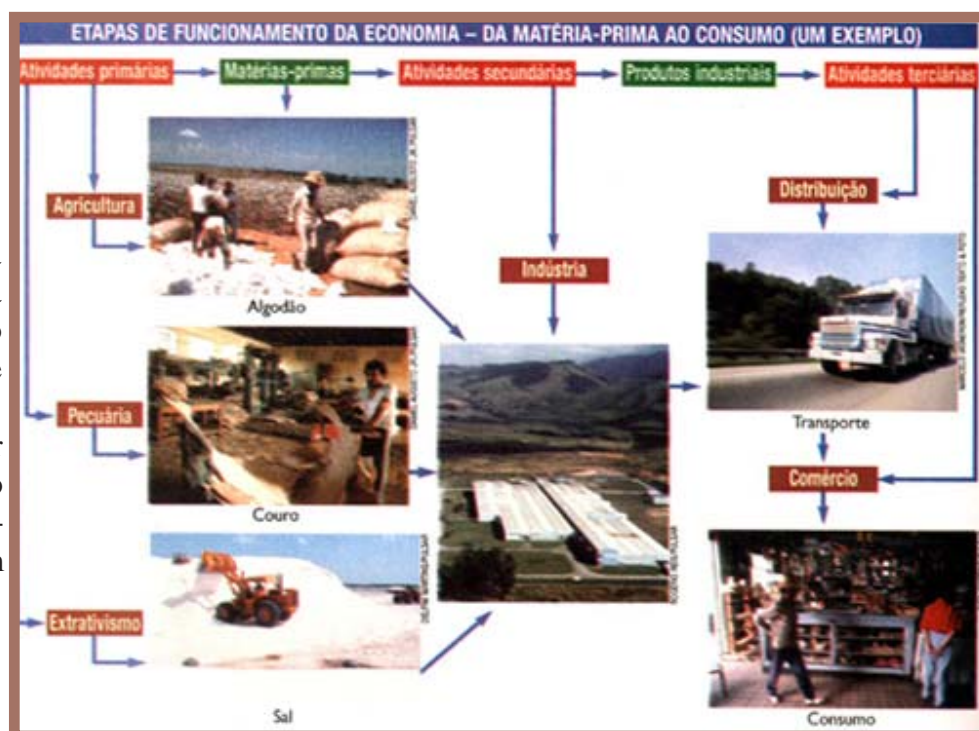


Fig. 2: Fases das atividades econômicas

Os cartogramas das figuras 3 e 4 apontam para a continuidade de essa perspectiva classificar os territórios em “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”, pelo PEA e como força de trabalho em cada setor de atividade econômica.

Nesses exemplos, é o valor do percentual que chama atenção. Ele é apresentado como elemento de verdade que constitui a marca de diferença, que permite estabelecer o território “subdesenvolvido” como aquele que tem esse percentual no setor primário. A distribuição do PEA é, sem dúvida, um dos principais indicadores para invenção territorial, ao indicar quais são os

<sup>32</sup> Para não tornar exaustivo este texto, resolvi mostrar somente um referente. Optei por aquele que é mais recorrente nos discursos. O que interessa nesta análise não é apontar a quantidade de referentes para construção dos territórios “desenvolvido” e “subdesenvolvido”, o que está em questão é o que “rege os enunciados e a forma como estes se regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis” (Foucault, 1996b, p. 4).

valores que se diferenciam entre os territórios num mesmo setor de atividades.

**Tabela 10.3 — PARTICIPAÇÃO DE FORÇA DE TRABALHO NA AGRICULTURA EM ALGUNS PAÍSES — 1995<sup>1</sup>**

País	Força de trabalho (%)
Reino Unido	2,3
Estados Unidos <sup>2</sup>	2,9
Canadá	4,1
França	4,6
Japão	5,7
Brasil	21,9
México	26,3
Haiti	57,0
Etiópia	78,0

Adas, 2000a, p. 96.

Fig. 3: Índice da força de trabalho



Moreira, 2000b, p. 216.

Fig. 4: Distribuição do PEA por setor de atividade econômica

Os discursos dos livros de Geografia analisados utilizam também o cartograma como uma tática para legitimar suas verdades. Na perspectiva desses discursos, o número, além de possibilitar melhor visualização e fixação do valor de verdade, carrega um conjunto fundamental de princípios organizadores. No meu entender, o número não é apenas um valor em si, ele produz uma maneira de dar sentido à política de construir identidades, pois essa forma de construir significados incorpora conjuntos de cálculos. O rótulo do número está conectado a relações de poder, pois é a partir dessa relação que os valores são ordenados. Por isso, os valores desses

cartogramas não são simples números, mas valores capturados em uma grade que produz um saber sobre eles. Esse número expresso é um rótulo que está incorporado num sistema que inclui e exclui, que demarca fronteiras, que classifica. Esse rótulo produz um saber sobre o setor primário do “desenvolvido” e do “subdesenvolvido”, o qual diz que a concentração da força de trabalho e a participação do Produto Interno Bruto (PIB) são maiores no “subdesenvolvido” desse setor, enquanto que no “desenvolvido” a força de trabalho e a participação estão em outros setores de atividades da economia.

As informações apresentadas pelos números estão conectadas a significados que circulam no discurso capitalista contemporâneo. A concentração do PEA no setor primário indica que a economia apresenta forte vinculação com o setor agrário, e também que se encontra pouco mecanizada, que não existem técnicas modernas, produtividade elevada, mão-de-obra qualificada, agricultura intensiva, etc. Por outro lado, a concentração nos setores secundário e terciário, como é o caso do território “desenvolvido”, mostra que a economia está fortemente vinculada ao meio urbano-industrial e que o setor agrário apresenta um elevado nível de mecanização, pela baixa concentração de mão-de-obra. Assim, esse saber, ao diferenciar as marcas setoriais entre o “desenvolvido” e “subdesenvolvido”, autoriza a classificar e a hierarquizar os posicionamentos desses recortes territoriais frente a uma economia capitalista.

Para o setor secundário, observo que os discursos nos livros didáticos de Geografia têm na tecnologia o referente principal para a invenção territorial “desenvolvida” e “subdesenvolvida”. Esse setor teve suas condições de possibilidades nas emergências da Revolução Industrial e na racionalidade da economia moderna nos séculos XVIII e XIX, nas quais a produção em grande escala, o cálculo da produtividade industrial, a maximização dos lucros e da tecnologia visavam à prosperidade não somente de uma classe social como também do Estado.

Assim, a estratégia que o setor secundário utiliza para a invenção territorial é o grau de

tecnologia<sup>33</sup>. A tecnologia passa a ser, então, o marcador de diferenças que permite a produção de territórios distintos. A citação abaixo mostra a descrição do setor secundário “desenvolvido” apresentado nos livros didáticos.

Hoje a Alemanha é o país mais industrializado da Europa, em que se destacam os setores: siderúrgico, mecânico, químico, naval, eletrotécnico, têxtil, alimentar, de aparelhos ópticos e farmacêuticos. Mais recentemente, os setores de microeletrônica, de engenharia elétrica e da indústria de instrumentos de precisão evidenciam o grau de desenvolvimento tecnológico alemão (Moreira, 2001b, p. 60) (ênfase minha).

Por sua vez, o setor secundário “subdesenvolvido” é descrito com as seguintes características:

São expressivas as produções siderúrgica, mecânica, química, petroquímica, elétrica, têxtil etc. da Argentina, porém a indústria alimentícia é a mais importante, sobretudo a de industrialização de derivados de carne (Moreira, 2001a, p. 113).

Ambos os países citados acima, Alemanha e Argentina, são expressões industriais em seus respectivos territórios: “desenvolvido” e “subdesenvolvido”. No entanto, diferenciam-se frente ao modelo da economia capitalista. O que faz a Alemanha ser considerada como pertencente ao território “desenvolvido” é o grau de tecnologia que apresenta.

Observo que para pertencer ao território “desenvolvido”, não basta possuir diversidade de tipos de indústrias, como é o caso, nesse exemplo, da Argentina. A diversidade industrial foi uma das condições exigidas por esse modelo capitalista no

passado. Anteriormente, para ser considerado um país “desenvolvido”, bastava ter diversidade de indústrias. Hoje, essa condição não satisfaz mais. É a indústria de ponta que assinala como pertencente ao território “desenvolvido”. A escolha do tipo de marcador é a atuação do poder produzindo um saber: a Argentina e, tantos outros países, embora tenham um parque industrial diversificado, continuam no “subdesenvolvimento”, pois, atualmente, para o setor secundário do território “desenvolvido” está regido por outras regras. Por esse exemplo, percebe-se a ação de um poder fugaz e circular. Ou seja: os atributos solicitados pelo discurso industrial da economia capitalista contemporânea não são os mesmos solicitados em décadas passadas. Em outras palavras, não importa o quanto os países “subdesenvolvidos” se esforcem para ser industrializados. Os discursos particulares e historicamente mobilizados da economia capitalista os impossibilitam de ser situados no território dos “desenvolvidos”, pela mobilidade do poder para escolher os atributos. Assim, a diversidade industrial, que antes era tida como marcador para um país pertencer à identidade “desenvolvida”, agora não é mais suficiente. Isso evidencia a afirmação de Haesbaert (1999) sobre o quanto é sutil a demarcação de fronteiras entre os territórios.

No meu entender, a mudança dos elementos constitutivos recorte territorial (incluir a tecnologia de ponta e excluir a diversidade industrial) mostra como o discurso é instável, como ele desloca os significados, como ele atua por meio do conjunto de regras num dado período e para uma dada sociedade. O discurso que constrói o território “desenvolvido” produz uma verdade ao afirmar que, para ter esse território, o país deve ter a tecnologia de ponta, como elemento marcador. Desse modo, o discurso tem a intenção de fixar as significações que produz, caracterizando-se como um discurso próprio da sociedade moderna, que separa, classifica, exclui.

<sup>33</sup> A tecnologia, no atual discurso da economia capitalista, é entendida não somente como modernização das máquinas, mas também como inovação nos materiais a serem utilizados na indústria, como, por exemplo: cerâmicas avançadas, cristais líquidos, fibras de carbono, etc.



Para o setor terciário, encontrei vários procedimentos que são acionados discursivamente para inventar os recortes espaciais “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”. Eles não constituem simplesmente enunciados, mas a montagem de uma rede discursiva para tornar válidas e legítimas as verdades ali produzidas. Essas verdades são elaboradas por “um conjunto de procedimentos regulados pela produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (Foucault, 1996b, p. 14).

Um desses procedimentos que encontro regularmente nos livros didáticos refere-se à reserva de capital. Tal procedimento é percebido, na atual economia capitalista, como um dos elementos principais para agilizar o desempenho da capacidade produtiva de cada país. Nesse sentido, a reserva de capital torna-se um elemento constituidor dos territórios. Eis alguns fragmentos discursivos que se referem a esse procedimento que tenta construir o território “desenvolvido” como:

Países desenvolvidos, **donos de grandes reservas de capitais** [sic] e de moedas fortes e estáveis, são os grandes beneficiados pelo crescimento dos mercados financeiros, pois oferecem mais liquidez e segurança. (Lucci, 2000b, p. 23) (ênfase minha).

Para o território “subdesenvolvido”, temos:

Apesar das mudanças no panorama econômico mundial nas últimas décadas e das implicações que elas tiveram sobre o próprio conceito de subdesenvolvimento, entre os principais fatores econômicos que ainda são considerados causas dessa condição estão:

- **lenta acumulação de capital;**
- mercado consumidor restrito e de **baixo poder aquisitivo;**
- **escassez de divisas**, ou seja, capital originário de transações internacionais favoráveis (balança comercial e balança de serviços) (Moreira, 2001a, p. 119) (ênfases minhas).

Essas descrições, no contexto econômico de uma época de globalização, parece que funcionam como tentativa de fixar os territórios em conformidade com as práticas de finanças internacionais. Um modelo capitalista define toda uma política de mercado financeiro, e, a partir dele, categorizam-se os países em relação ao seu acesso ao mercado financeiro. Na perspectiva foucaultiana, não se trata simplesmente do uso de uma estratégia —reserva de capital—, como o elemento de medida do desempenho, do direcionamento das capacidades produtivas de um país, mas também de uma forma de produzir verdade para construção do território “subdesenvolvido” e, assim, exercer um domínio sobre ele, regulando-o, tornando-o produtivo para esse modelo de economia capitalista.

Nesse sentido, percebo que, para ser um território “desenvolvido”, é preciso que existam os componentes constituidores desse recorte espacial —grandes reservas de capital e de moedas fortes e estáveis. Esses componentes são os que estabelecem o território “desenvolvido”, sendo o *locus* da produção econômica, a qual permite o controle sobre as tecnologias inovadoras e a produtividade das empresas. Eles são os vetores da ação dos agentes hegemônicos da economia. Dessa forma, os países “desenvolvidos” tornam-se um território hegemônico, onde se instalam as forças que regulam a ação de outros lugares. Os países “subdesenvolvidos”, por não terem esses componentes constituídos pelo modelo econômico, devem contentar-se com sua “lenta acumulação de capital”, “baixo poder aquisitivo” e “escassez de divisas”.

Os discursos dos livros didáticos de Geografia afirmam que as reservas de capital fazem parte de um ciclo econômico. Através dele está articulado o desenvolvimento de todos os ramos da economia. Os exemplos abaixo apontam para essa perspectiva.

Para o grande desenvolvimento econômico dos Estados Unidos contribuíram, entre vários fatores, **os investimentos em pesquisas científicas e tecnológicas**. Os Estados Unidos são um dos países que mais investem dinheiro nesse setor.

Possuem famosos centros de pesquisa em universidades, em institutos e em grandes empresas (...) apresentam um grande desenvolvimento da chamada tecnologia de ponta: robótica, informática, pesquisa aeroespacial, eletrônica, pesquisa nuclear, biogenética, química fina, mecânica fina (Adas, 2000a, p. 89) (ênfases minhas).

Os países que investem muito pouco ou nem investem em pesquisa e desenvolvimento simplesmente se mantêm alheios ao capital internacional, totalmente à margem do processo de globalização (Adas, 2000a, p. 168) (ênfase minha).

Esses excertos mostram que somente aqueles países que têm reserva de capital para investir atingem a tecnologia de ponta e que os que não aplicam ficam à margem do processo de globalização. Talvez esses discursos queiram dizer que investir na pesquisa científica é condição de passagem para a globalização, pois eles afirmam que a dificuldade dos países “subdesenvolvidos” de integrar-se à economia mundial se deve ao pouco investimento nesse setor, conseqüentemente, a existência de disparidades econômicas entre os países “subdesenvolvidos” e os países “desenvolvidos” é oriunda disso. Nesse sentido, essa estratégia discursiva, ao mesmo tempo em que produz um saber sobre o “desenvolvido” e o “subdesenvolvido”, opera sobre eles separando e hierarquizando suas produções econômicas.

Na minha leitura, a verdade produzida por esses exemplos evidencia que, para a economia capitalista contemporânea, o desenvolvimento e o investimento na pesquisa científica são dependentes. A pesquisa científica, incorporada à produção econômica, não só se torna capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico, como também permite possuir famosos centros de

pesquisa em universidades, em institutos e em grandes empresas, que estão constantemente buscando novas conquistas científicas e tecnológicas.

Já o pouco investimento na pesquisa científica exercida pelo território “subdesenvolvido”, situa-se em um conjunto de idéias cuja normatização legitima a falta de competência e aproveitamento da natureza. Assim, ele é posicionado como o Outro, o oposto, localizado em contraposição ao desenvolvimento econômico do território “desenvolvido”. Nessa perspectiva, os países “subdesenvolvidos” possuem um significado em oposição ao que seria um território de referência. O seu “atraso” econômico está ligado à sua pequena capacidade de investimento, sua falta de reservas de capital.

Esse modo de narrar a emergência dos *setores de atividade econômica* dos países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”, por meio dessas diversas estratégias, permite que, no discurso territorial, opere um arquivo de clichês e estereótipos<sup>34</sup> de decodificação fácil e imediata. Assim, estudantes aprendem que o território “desenvolvido” fica sendo visto facilmente como *rico*, possuidor de *moeda forte*, com uma *agricultura intensiva*, detentor de *mão-de-obra qualificada* e da *tecnologia de ponta*; o território “subdesenvolvido” é visto como *pobre*, *colonizado*, com uma *mão-de-obra sem qualificação*, uma *agricultura extensiva* e uma *tecnologia obsoleta*. Será que está sendo ensinado aos estudantes que esses recortes espaciais “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”, passam a ser pensados sempre a partir desse arquivo construído discursivamente, ignorando-se os percursos históricos, as particularidades de cada continente, países e povos para modernizar suas economias? Também será que estão aprendendo que essa perspectiva torna homogêneo o modelo setorial de economia dentro de uma visão capitalista? Ou estão aprendendo que o território “subdesenvolvido”, ao ser mensurado por esse modelo de transferências

<sup>34</sup> Para Bhabha (1998), o estereótipo é estratégia do discursivo ocidental, “é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (p. 111). O estereótipo é um dito produtivo que se materializa ao criar significados para o que se toma como objeto.



tecnológicas entre os setores, é vista como “atrasado”, sendo assim responsável pelo seu nítido desequilíbrio socioeconômico em relação ao território “desenvolvido”? Logo, esses discursos dos livros didáticos estão ensinando que, nos espaços escolares, os alunos e as alunas aprendem a incluir e a excluir os países em recortes territoriais, a partir de um modelo de economia industrial capitalista.

### 3.3 Os indicadores sociais

Os *indicadores sociais* são outra estratégia inscrita nos discursos dos livros didáticos de Geografia examinados para inventar os territórios “desenvolvido” e “subdesenvolvido”. Eles são resultantes de índices, medições, cálculos para inventar um sentido para as identidades territoriais.

Observe que, nos discursos desses livros didáticos de Geografia, os *indicadores sociais* dos países são apontados a partir do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>35</sup>. Essa afirmação está articulada na figura 5.

**Tabela 6.7 — MAIORES E MENORES IDH EM CADA CONTINENTE (1995)**

	Menores		Maiores	
África	Niger	0,204	Maurício	0,821
	Serra Leoa	0,219	Seychelles	0,810
	Somália	0,221	Libia	0,768
	Mali	0,223	Tunisia	0,763
	Burkina Faso	0,225	Argélia	0,732
Ásia	Afeganistão	0,228	Japão	0,937
	Butão	0,305	Israel	0,907
	Nepal	0,343	Coreia do Sul	0,882
	Camboja	0,337	Cingapura	0,878
	Bangladesh	0,364	Barein	0,862
América	Haiti	0,362	Canadá	0,950
	Honduras	0,578	Estados Unidos	0,937
	El Salvador	0,579	Barbados	0,900
	Bolívia	0,588	Argentina	0,882
	Guatemala	0,591	Uruguai	0,881
Europa	Azerbaijão	0,696	Países Baixos	0,936
	Romênia	0,705	Finlândia	0,934
	Geórgia	0,709	Islândia	0,933
	Armênia	0,715	Noruega	0,932
	Albânia	0,739	Suécia	0,929

Adas, 2000a, p. 54.

Percebo que esse indicador serve de referência para estudos comparativos das condições de vida entre os países. A partir dele se inventam os territórios fundamentados no maior ou menor grau de problemas sociais. Os problemas sociais, como sinalizadores das condições de vida, como marcadores de diferenças, são de utilização recente. Ao longo do tempo, os critérios para indicar um bom padrão de vida foram sendo modificados. Anteriormente, as taxas de escolarização e natalidade, entre outras, não eram consideradas como problemas sociais. Isso aponta para uma prática que produz recortes territoriais constituídos “por um jogo de prescrições que determinam exclusão e escolhas” (Foucault, 1997a, p. 11).

Ao comparar as citações abaixo entre territórios “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos” respectivamente, as quais indicam os elementos que compõem o IDH, evidencia-se que os problemas sociais estão mais concentrados nos “subdesenvolvidos”.

Por outro lado, tanto os Estados Unidos como o Canadá são países social e economicamente desenvolvidos. Como potências industriais e agrícolas, sua população, de maneira geral, apresenta ausência quase total de analfabetos, baixas taxas de natalidade e de mortalidade e ótimas condições de alimentação, saúde e habitação (Antunes, 1998a, p. 94).

A Índia é o país mais rico da região, com grandes produções agrícolas e riquezas minerais. Sua industrialização tem-se fortalecido e o país expressa seu avanço em áreas tecnológicas de ponta, como desenvolvimento de tecnologia nuclear e aeroespacial. A população do país, no entanto, é **muito pobre, enfrentando precárias condições de moradia, alimentação, educação e saúde** (Antunes, 1998b, p. 99) (ênfase minha).

Fig. 5: IDH por continentes

<sup>35</sup> O IDH foi inventado no início da década de 1990, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Está construído com base em três grandes indicadores, aos quais são atribuídos pesos iguais: a esperança de vida ao nascer, a quantidade de adultos alfabetizados e o Produto Interno Bruto *per capita*. O IDH varia de 0 a 1. Assim, quanto mais próximo de 1, maior será o índice de desenvolvimento humano de um dado país (PNUD, 2000).

Nesses exemplos, parece haver uma concordância em que as questões sociais são um dos fios que auxiliam a tecer a construção dos territórios, embora digam que essas questões se originam e só ocorrem nos “subdesenvolvidos”, pois os Estados Unidos e o Canadá não apresentam problemas sociais preocupantes por serem potências econômicas. No entanto, a problemática social da Índia deve ser entendida por outro caminho, pois, mesmo apresentando um avanço econômico, esse país apresenta problemas sociais. Observo que essa troca do eixo da análise, para comparar os territórios por mecanismos diferentes, é exercício de poder, uma vez que o poder está operando através das escolhas de quais observações serão feitas para estabelecer as medidas comparativas. A escolha dos índices de industrialização e agrícolas, para construir o sentido de ser “desenvolvido” dos EUA e do Canadá, e o apagamento desse mesmo índice para a Índia, são operações discursivas, que mostram uma vontade de poder, selecionando, privilegiando, destacando, entre as múltiplas possibilidades, os indicadores que entram em disputa na arena da constituição territorial. Essas são as correias que colocam o poder em funcionamento, as quais vão inventado tanto o território “desenvolvido” como a “subdesenvolvido”. A ação disso posiciona a Índia, com toda sua diversidade, a nada além de um outro constitutivo, ao diferente — à identidade “subdesenvolvida”.

Nesse sentido, as diferentes estratégias usadas para essas construções “são, na verdade, construídas no interior do jogo do poder e da exclusão; elas são o resultado não de uma totalidade natural inevitável ou primordial, mas de um processo naturalizado, sobredeterminado, de ‘fechamento’” (Hall, 1997c, p. 11).

A chave para o entendimento dessa produção territorial está em buscar no discurso a escolha dos referentes que a posicionam. A problemática das questões sociais passou a ser objeto mais intenso de investigação científica, de controle administrativo e de preocupação social no curso do século passado. No meu entendimento, essas estratégias são simultaneamente efeito e instrumento das

manobras discursivas para situar os territórios “desenvolvidos” ou “subdesenvolvidos”. Assim, as práticas sociais são investidas por relações de poder através do controle da conduta da sociedade, pois esta passa a se autocontrolar no que se refere às taxas de natalidade e mortalidade. Para Veiga-Neto (2000a), isso está implicado numa economia de governo, a qual desloca para a sociedade o controle sobre si mesma. Os fragmentos discursivos encontrados na citação abaixo e na figura 6 nos livros analisados mostram essa perspectiva.

A população desses países [desenvolvidos] possui boas condições de vida, de saúde, de educação, de moradia, de alimentação e apresenta elevada expectativa de vida, geralmente acima dos 70 anos (78 anos no Japão, 76 anos na França). Os índices de mortalidade infantil são muito reduzidos — sempre inferiores a 10%. São grandes centros financeiros e tecnológicos mundiais (...) Nos países subdesenvolvidos a situação é bem diferente (...) O elevado índice de mortalidade infantil ocorre em função da desnutrição das mães e dos recém-nascidos e das péssimas condições de saúde e de higiene da maioria da população. Na maioria dos países subdesenvolvidos as taxas de mortalidade infantil são superiores a 50‰ (Lucci, 2000a, p. 37) (ênfases minhas).

Esses exemplos apontam sinais de que os países “subdesenvolvidos” são responsabilizados, nessas normativas, pelo aumento da natalidade e da mortalidade. Também indicam mudanças no gerenciamento desse controle, antes pertencente ao espaço familiar/privado, que agora passa a ser uma questão da sociedade/pública. Assim, atualmente, o aumento dessas taxas recebe implicações de ordem econômica, política, social e, por isso, elas são colocadas como obstáculos para uma sociedade capitalista atingir boas condições de vida (Fonseca, 1995). Na minha leitura, essa culpabilidade está enraizada no discurso

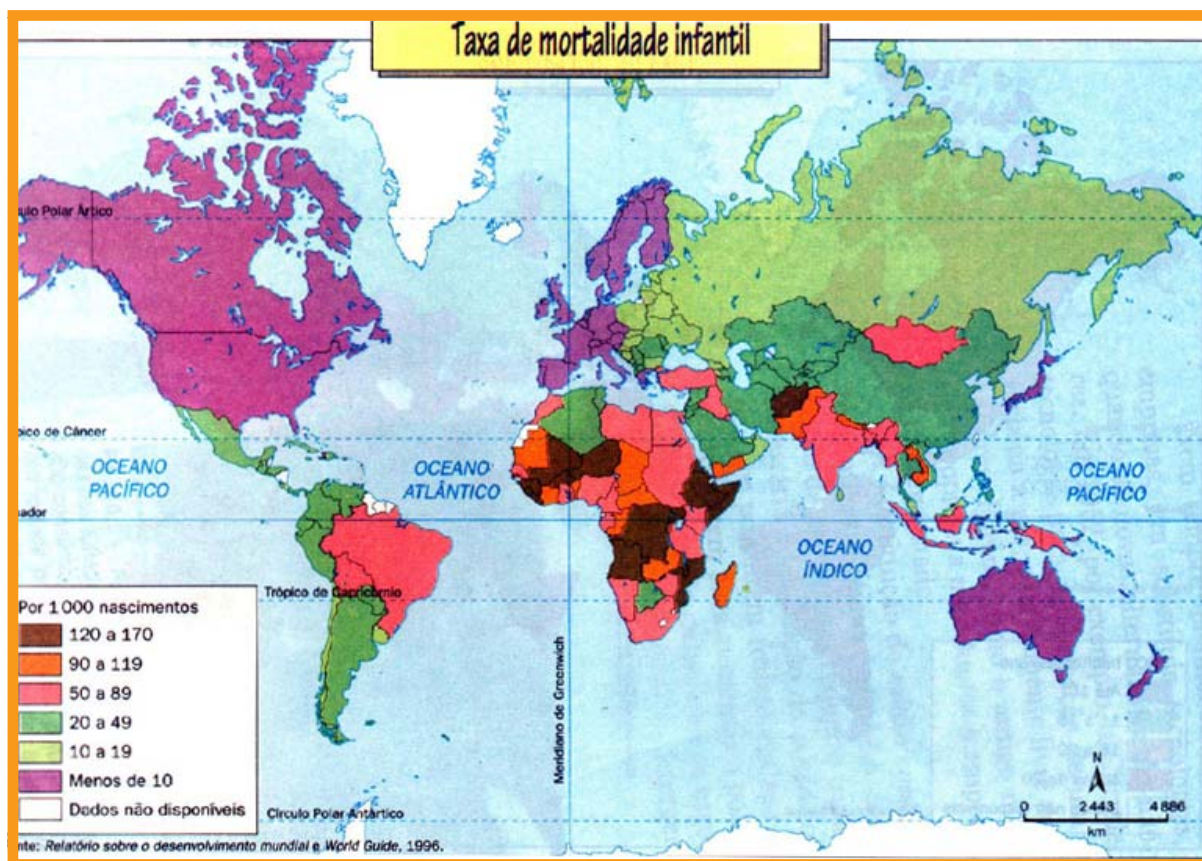


Fig. 6: Mapa-múndi da mortalidade infantil

capitalista que passa a monitorar e a supervisionar as taxas de natalidade e mortalidade da população, com a finalidade de estabelecer seu total controle, ou seja, continuar a inventar territórios “desenvolvido” e “subdesenvolvido”, dentro dos parâmetros estabelecidos pelo modelo ocidental.

Nesse exercício de governo<sup>36</sup>, as condições de vida da sociedade estão relacionadas diretamente ao índice das taxas de natalidade e de mortalidade. O desequilíbrio entre elas resulta em péssima condição de vida, inclusive na baixa da expectativa de vida da população<sup>37</sup>. As condições de vida da população estão relacionadas com esses índices, sem a intermediação do processo histórico que as construiu, sendo vistas como um acontecimento natural, como resultante de uma equação estatística

que inventa territórios “desenvolvidos” ou “subdesenvolvidos”, mediante seus desempenhos nos índices propostos pelo modelo ocidental.

A tecnologia desse poder de conduzir a conduta da sociedade ocorre por uma série de ordenamentos aritméticos, denominados de estatística. Essa invenção conceitua como população um grupo que se define por apresentar as mesmas características. As “populações, uma vez estabelecidas conceitualmente, podem ser medidas, organizadas, divididas em categorias – utilizando-se técnicas estatísticas– e tratadas interiormente como instituições através de técnicas de conhecimento-poder” (Popkewitz, 2001, p. 34). Assim, esse novo saber foi crucial para a fabricação de recorte espacial, ao estabelecer no interior das instituições uma lógica que

<sup>36</sup> Utilizo o termo governo no mesmo sentido dado por Veiga-Neto (2001b) quando se refere ao ato de conduzir a conduta dos outros.

<sup>37</sup> Esse pensamento está articulado ao discurso neomalthusiano. Esse discurso propõe políticas antinatalistas, com vistas a conter o aumento da sociedade, principalmente nos países de elevado crescimento vegetativo. Ele defende que o aumento populacional é a causa da pobreza. Sua lógica é simples: quanto maior o número de habitantes, menor a renda *per capita*. Desse modo, diminuindo seu crescimento populacional, estaria sendo resolvido o problema da pobreza. O país, portanto, poderia estar articulado ao território “desenvolvido”.



subordinasse o índice das taxas de natalidade e mortalidade ao território “desenvolvido” ou “subdesenvolvido”.

No meu entender, esse modo de definir como os habitantes “se ajustam” nos países “desenvolvidos” ou “subdesenvolvidos” é mais do que apenas uma maneira de classificar. É também um sistema de raciocínio que normaliza, individualiza e separa. Essa tecnologia permite mais facilmente o governo, pois os habitantes passam a ser segmentados, enquadrados por um sistema binário que já tem seus valores construídos.

Essa noção de população tem sua proveniência no momento em que ela é vista como um recurso de riqueza (Foucault, 1997c). Por isso, ela deixa de ser a simples soma de habitantes de um país, para ser entendida como um conjunto de elementos que podem ser governados, controlados e medidos, para melhor se administrar o país. A citação abaixo mostra o uso dessa perspectiva para construir os territórios “desenvolvidos” ou “subdesenvolvidos”.

Como já sabemos, os países europeus possuem crescimento natural da população bastante lento, quase nulo ou igual a zero e até negativo, ao contrário da maioria dos países da América Latina, África e Ásia, onde o crescimento natural da população é elevado. Isso decorre dos diferentes estágios em que se encontra a dinâmica ou a evolução demográfica nesses países (Moreira, 2001a, p. 132).

O exemplo evidencia que os discursos dos livros didáticos de Geografia estão produzindo um conhecimento que as melhores condições de vida estão nos países “desenvolvidos”. Também parecem mostrar que, para atingir essa condição, é necessário possuir os valores propostos pelo modelo capitalista — baixas taxas de natalidade, mortalidade e crescimento vegetativo. Com isso, os alunos e as alunas não só vão estabelecendo valores que estão sendo assentados para compor

os territórios, como também vão aprendendo os efeitos atribuídos a essas taxas. Esses saberes continuam a constituir marcas dos significados. Nessa aprendizagem, está sendo ensinado que o controle das taxas demográficas se constitui como via para compor o território “desenvolvido”.

Outro indicador usado pelo IDH refere-se ao grau de escolaridade dos habitantes. A inserção desse indicador para construir os recortes espaciais “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos” visa à produção de diferenças, através da qualificação educacional dos habitantes de um país. Nesse sentido, esse mecanismo não pode ser visto sem o entendimento de sua emergência na sociedade, pois, como assinalam Jones e Williamson, as “funções desempenhadas pelas práticas sociais particulares são, elas mesmas, definidas historicamente, isto é, essas funções não existem independentemente das condições históricas que as possibilitam; elas não são dadas previamente” (*apud* Veiga-Neto, 1995b, p. 234).

Nos discursos dos livros analisados, os anos de escolarização formal se constituem numa via para os países alcançarem um estágio mais avançado de desenvolvimento econômico. Esses discursos querem fazer entender que a pobreza, a má distribuição de renda, o desemprego, os altos índices da economia informal e do setor primário só podem ser resolvidos através da escolarização da população, ou seja, por meio da qualificação da mão-de-obra. Assim, o conhecimento escolarizado tornou-se um referente para inventar a identidade territorial.

O projeto da Modernidade encontrou na escola condições de possibilidade para o governo da população, disciplinando-a<sup>38</sup>. Os discursos dos livros didáticos de Geografia parecem continuar a perceber a escola como um *locus* de disciplinamento da sociedade, pois o grau de escolarização passa ser o parâmetro medidor da qualificação, da maximização da utilidade, da localização setorial da mão-de-obra na economia. A qualificação da mão-de-obra indica o estágio de desenvolvimento em que se encontra

<sup>38</sup> Entendo por disciplina, no sentido foucaultiano, as práticas que elaboram mecanismos que controlam a vida dos indivíduos com a finalidade de produzi-los como indivíduos úteis para a sociedade. Essas práticas consistem num conjunto de saberes que, ao mesmo tempo, massifica e individualiza a população, por meio de classificação, ordenação e distribuição.

determinado país —“baixa qualificação” significa mão-de-obra concentrada no setor primário e alta qualificação significando concentração de mão-de-obra no setor industrial de ponta. Para essa perspectiva, a mão-de-obra é uma das condições de possibilidade para um país alcançar seu desenvolvimento econômico, ou seja, desfrutar dos bens de consumo e serviços da sociedade capitalista.

As tabelas da figura 7 expressam esse pensamento sobre o grau de escolarização dos territórios “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”.

Moreira, 2001a, p. 20.

PAÍSES DESENVOLVIDOS					
Países	Renda anual per capita (em dólares)	Crescimento vegetativo da população (% anual)	Mortalidade infantil (por mil nascidos vivos)	Média de vida (em anos)	Analfabetos (%)
Estados Unidos	25 880	1,0	8	77	Menos de 5
Suécia	23 530	0,3	4	78	Menos de 5
França	23 420	0,8	6	78	Menos de 5
Bélgica	22 870	0,5	8	76	Menos de 5
Austrália	18 000	1,6	6	77	Menos de 5
PAÍSES SUBDESENVOLVIDOS					
Países	Renda anual per capita (em dólares)	Crescimento vegetativo da população (% anual)	Mortalidade infantil (por mil nascidos vivos)	Média de vida (em anos)	Analfabetos (%)
Indonésia	880	2,5	53	63	16
Bolívia	770	2,4	71	60	17
Índia	320	2,1	70	62	48
Níger	230	3,0	120	46	86
Mocambique	90	2,7	146	46	60

Fig. 7: IDH dos países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”

O governo da população por meio da escolarização está cada vez mais de acordo com a lógica do atual mercado econômico, em que o conhecimento escolar adquire muita importância. Essa mudança ampliou a demanda por força de trabalho qualificada e reduziu a demanda por trabalhadores de baixa qualificação.

Observo que, nos discursos dos livros didáticos de Geografia, a baixa ou nenhuma escolarização parece passar a constituir uma barreira para o ingresso no mercado de trabalho

da economia capitalista, representando uma condição de exclusão. Excluir do mercado uma parcela da sociedade é o efeito de poder que está vinculado à instrução escolar, competência e qualificação. Essa perspectiva pode ser vista nas citações abaixo:

Dos 69 milhões de habitantes da América Central, cerca de um quarto são analfabetos; na Guatemala o índice chega a 45% e no Haiti a 55% da população. Além dos altos índices de analfabetismo, a grande maioria da população permanece completamente à margem da realidade política e econômica do seu país e da região, vivendo num estado de grande miséria (Moreira, 1998a, p. 182) (ênfases minhas).

Nos países subdesenvolvidos, grande parte da população é analfabeta ou possui baixo nível de instrução escolar. Isso ocorre não somente com as crianças em idade escolar, mas principalmente entre a população adulta. As tabelas 6.1 e 6.2 mostram as diferenças existentes com relação ao analfabetismo entre os adultos em países subdesenvolvidos e em países desenvolvidos (Adas, 2000a, p. 49) (ênfase minha).

Considerando que a baixa escolarização não qualifica para o trabalho, essa qualificação insuficiente é tida como uma das principais fontes de exclusão social. A vasta parcela da força de trabalho que é apenas alfabetizada, ou nem isso, está condenada à base da pirâmide de rendimentos, sendo destinada ao setor informal da economia<sup>39</sup>. Esse setor emprega, essencialmente, trabalhadores de baixa instrução, como se percebe na citação abaixo e na figura 8.

<sup>39</sup> O setor informal, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), consiste no conjunto de atividades organizadas em bases não-capitalistas. Ele abrange o trabalho realizado por conta própria e as pequenas empresas nas quais não existe separação entre o capital do negócio e o patrimônio da família. Essa atividade, exercida praticamente sem capital, utiliza tecnologias rudimentares e envolve mão-de-obra de reduzida qualificação (ONU, 2001).

A economia dos países subdesenvolvidos não consegue garantir o pleno emprego a toda a população ativa. Assim, é muito comum o subemprego entre as camadas de **menor qualificação profissional** (Antunes, 1998a, p. 30) (ênfase minha).



Fig. 8: Mão-de-obra informal

Lucci, 2000a, p. 167.

Esses exemplos afirmam que existe uma polarização na distribuição de rendimentos no interior da força de trabalho, aprofundando o abismo que separa a remuneração de profissionais qualificados dos salários da mão-de-obra de baixa instrução. O nível de instrução informa sobre a qualificação da força de trabalho e sobre a exclusão social de cada país. Assim, o grau de instrução pode ser visto como um mecanismo de produção de diferenças, nos discursos dos livros didáticos, articulado ao modelo de globalização, o qual estabelece uma relação proporcional entre escolaridade e remuneração. O resultado dessas forças atua diretamente nas condições de vida dos habitantes de um país. Assim, esse indicador torna-se um marcador de diferenças para construir os territórios “desenvolvidas” e “subdesenvolvidas”.

Com isso, os países “desenvolvidos”, por terem habitantes mais escolarizados, estão mais aptos a desempenhar atividades que exigem mais tecnologia como, por exemplo, o setor industrial de ponta. Tal constatação também significa que seus habitantes, por serem mais qualificados no mercado de trabalho, não desempenham

atividades de trabalho informal. Já os países “subdesenvolvidos”, por terem habitantes menos qualificados, desempenham atividades de menor remuneração. Assim, nessa perspectiva, a inexpressiva indústria de ponta nos países “subdesenvolvidos” é justificada pela pouca ou nenhuma escolaridade de seus habitantes.

Através do significado —maior escolarização se traduz em mão-de-obra qualificada e maior remuneração— os/as estudantes vêm aprendendo como é construída a identidade dos países “desenvolvidos” e a posicioná-la em lugar oposto da “subdesenvolvida”. O efeito da produção desse conhecimento naturalizado atinge diretamente os/as estudantes, pois nesse momento eles/as estão na escola, estão se qualificando como mão-de-obra. Isso implica que, quanto maior for a sua taxa de escolarização, maior será seu poder aquisitivo. Qual dos/as estudantes não quer atingir essa condição?

Outro indicador de IDH, inscrito nos discursos dos livros didáticos, é a renda *per capita*<sup>40</sup>, a qual funciona por meio do uso de cálculos estatísticos entre o PNB e os habitantes de um país durante o ano. O discurso do IDH, ao usar esse procedimento, na minha observação, está auxiliando a legitimar um mecanismo de poder que separa, classifica as identidades conforme suas rendas *per capita*, pois a verdade dita pelos discursos dos livros didáticos permite o funcionamento de toda uma rede de significações, as quais são conectadas com ajuda desses valores, como mostram as tabelas da figura 7 (p. 52).

A partir dessas tabelas, os discursos dos livros didáticos de Geografia examinados produzem significados operacionalizada pela renda *per capita* sobre os países. Para os discursos, os índices da renda *per capita* estão articulados à expectativa de vida, a políticas de controle das taxas de natalidade e mortalidade. Quanto maior a renda *per capita* de um país, maior será sua expectativa de vida, menores serão suas taxas de natalidade e mortalidade. Assim, esse indicador permite que o discurso invente o território

<sup>40</sup> É o resultado da relação entre o PNB e os habitantes de um país durante o ano. A renda *per capita* é a quantidade de dinheiro que cabe a cada habitante do total da produção de todos os bens econômicos e serviços de um país no decorrer de um ano, expresso sempre em dólares (Santos, Levy e Szmrecsányi, 1991).



“desenvolvido” e “subdesenvolvido”. A partir dessa invenção, os países são capturados para posições diferenciadas, como evidencia a figura 9 e a citação ao lado.

Os países da Europa Ocidental, de forma geral, são desenvolvidos e a maioria de sua população dispõe de alta renda per capita e de excelentes condições de educação, moradia e saúde (Antunes, 1998b, p. 37) (ênfase minha).

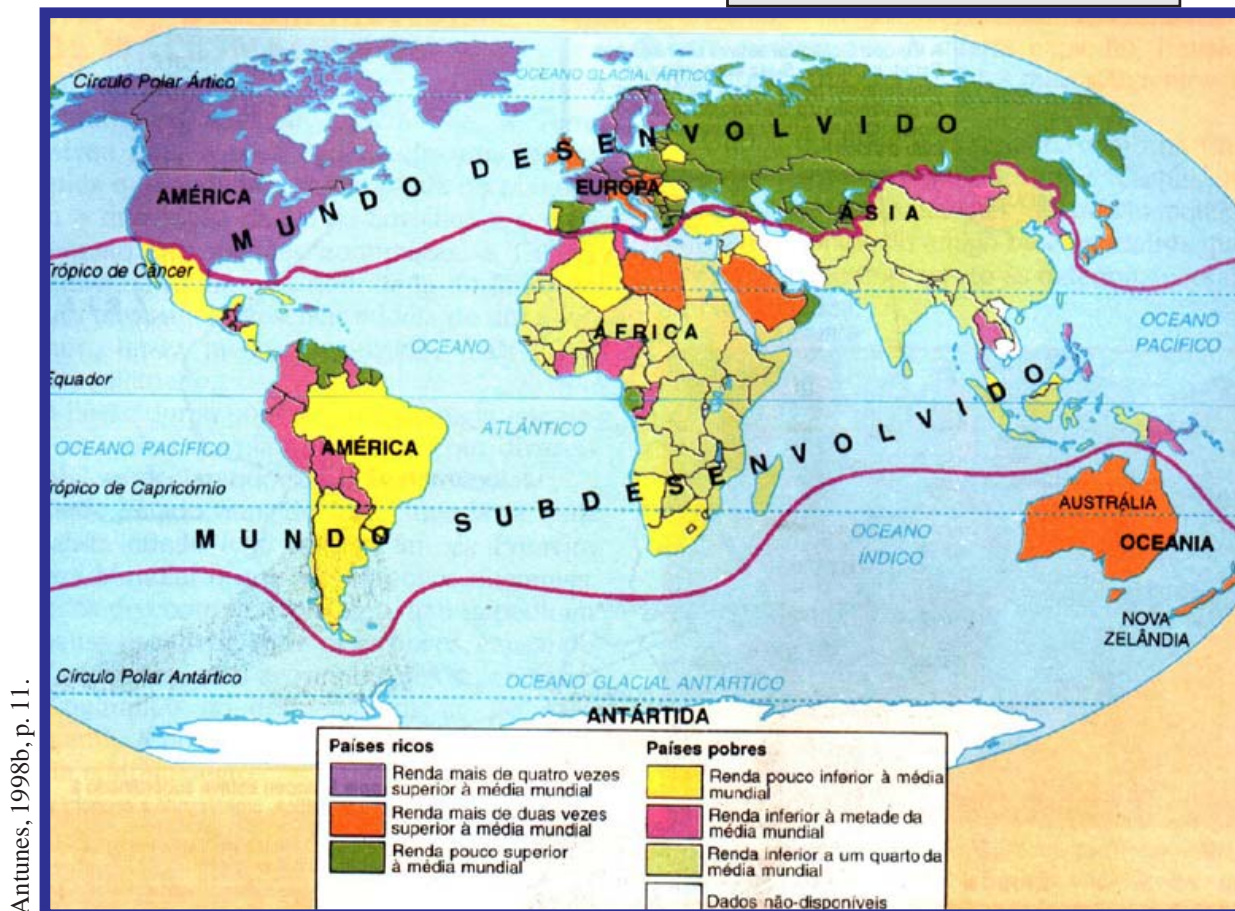


Fig. 9: Mapa-múndi da distribuição de renda

Esses exemplos mostram que a renda *per capita* é uma marca que vem ajudando na sustentação da construção de verdades para um sistema binário do território —“desenvolvido”/“subdesenvolvido”.

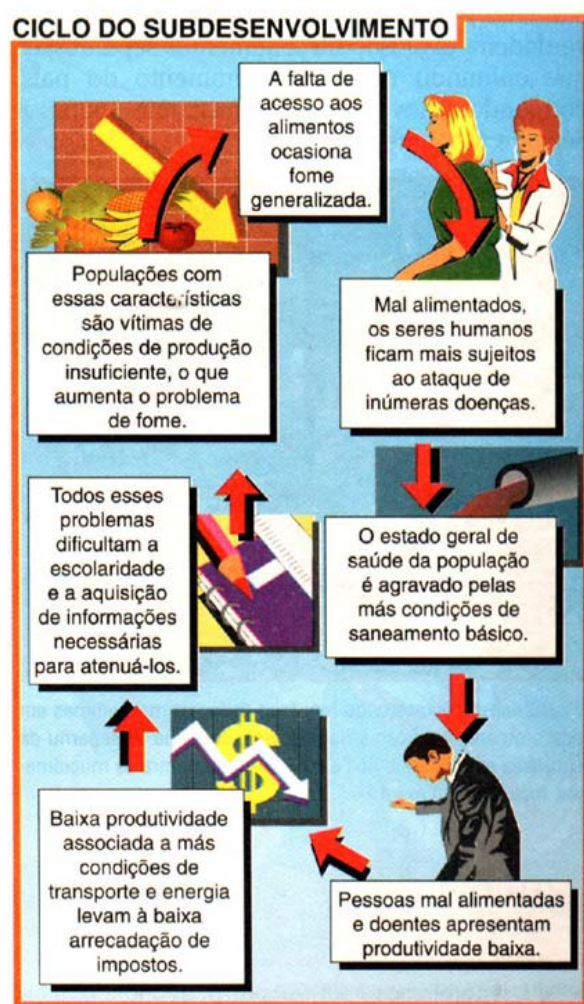
A conjunção dessas três estratégias de produção de verdade —*mito da origem, setores de atividade econômica, indicadores sociais*— acaba por produzir significados específicos sobre os territórios “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”. Na minha leitura, os discursos dos livros didáticos de Geografias ao empregarem esses procedimentos, valem-se deles para operar a invenção desse recorte espacial. Nesse sentido, seguindo a reflexão de Costa (2000b), é

um campo discursivo constituído por conjuntos heterogêneos de enunciados, demarcado por formas próprias de regularidades e por sistemas de coerção e subordinação que se exercitam e possuem materialidade (...) não se trata de palavras e imagens apenas, mas de um conjunto de perspectivas, métodos e “verdades”, organizados e colocados à disposição, constituindo práticas com propriedades prescritivas, moldadoras e fixadoras (p. 78).

A combinação das três estratégias opera como produtora de um saber que investe

duplicamente sobre os territórios, os quais, ao mesmo tempo em que são inventados, são também capturados para um mundo bipolar. A tática de classificação constante, quer sobre sua produtividade econômica, quer sobre os problemas sociais, permite a construção de uma produtividade sobre os territórios.

Todos esses exemplos parecem mostrar que, nos discursos dos livros didáticos de Geografia, continuam operando formas modernas de produção de territórios, os quais estão profundamente cimentados numa maneira de inventar verdades sobre eles. Essa maneira de invenção pode ser articulada a uma estrutura essencialista dos significados. Com isso, os discursos prescrevem para os/as estudantes como é o território “subdesenvolvido”, como mostra a figura 10.



Antunes, 1998b, p. 14.

Fig. 10: Ciclo do “subdesenvolvimento”

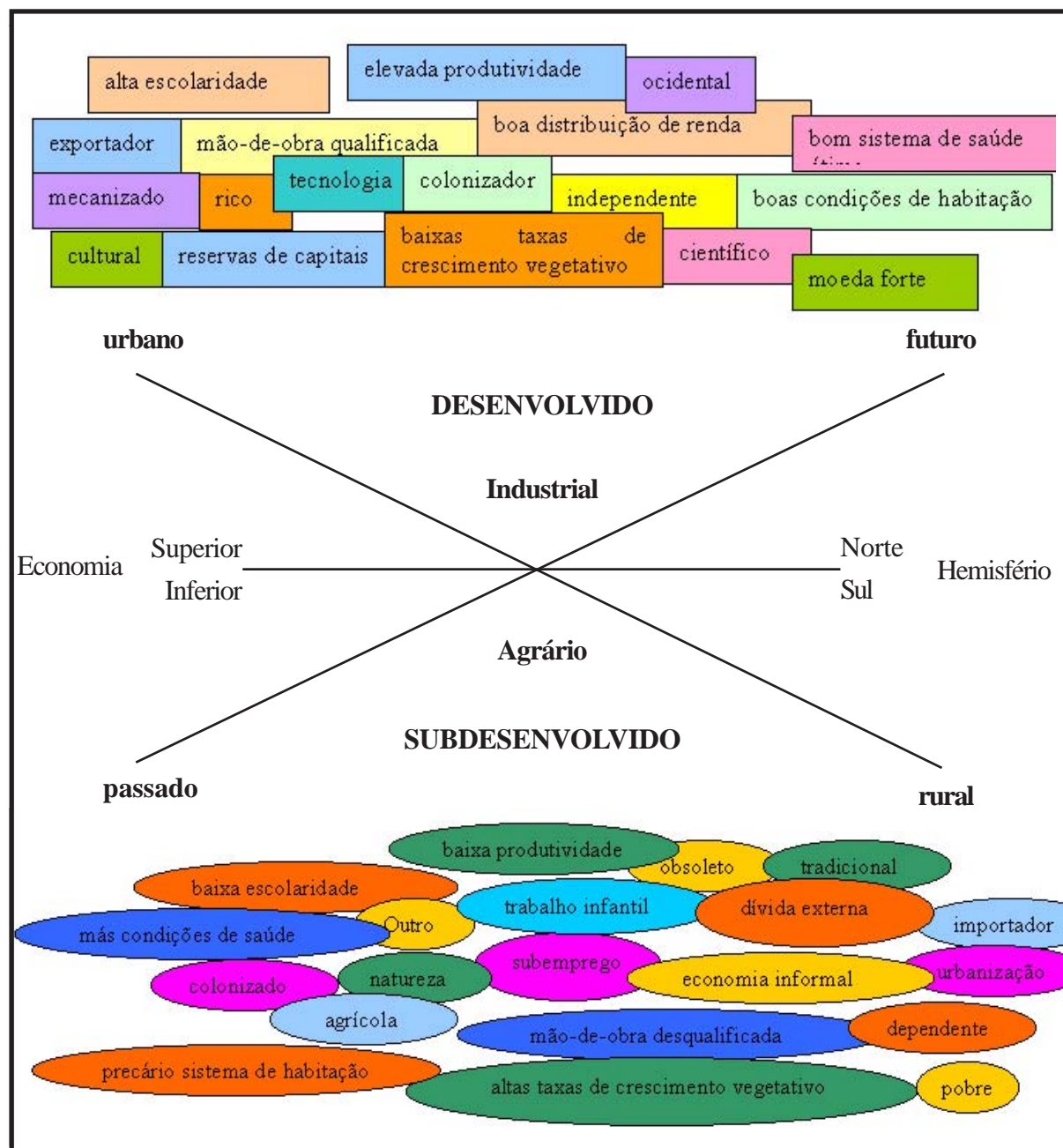
Ao analisar algumas estratégias usadas na invenção dos territórios “desenvolvido” e “subdesenvolvido”, problematizei suas verdades constituídas em diversas linguagens. Coloquei sob suspeita os discursos que fabricam esse recorte espacial por meio de um sistema territorial binário: “desenvolvido” e “subdesenvolvido”. Seguindo a lógica dos discursos que apresentam esses territórios, elaborei um quadro sobre os diferentes significados que são inventados para cada território, a partir dos referentes recorrentemente encontrados nos livros didáticos de Geografia.

O quadro 1 mostra que esses significados são definidos discursivamente, que seus aprisionamentos territoriais são contingentes às relações que as constituíram. Pertencer, portanto, ao território “desenvolvido” ou ao “subdesenvolvido” é consequência de um jogo de produções em que estão imbricadas relações de poder, ainda moldadas no discurso da Modernidade, nas quais as diferenças geram classificações, hierarquias e desigualdades em todas as ordens.

Os territórios “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos” incorporam distinções e separações qualitativamente diferentes entre elas. O território “desenvolvido” é visto como a referência, o correto, o perfeito, enquanto que o “subdesenvolvido” é o Outro nessa invenção. É ele que é nomeado como fora dos padrões estabelecidos pelo modelo capitalista. Assim, o modelo capitalista produz um significado vinculado ao que deve ser ideal. Nesse lugar, encontra-se o território “desenvolvido”.

A partir dessa fixidez matricial, esses recortes espaciais passam a “obedecer” a uma ordem socioeconômica. Como o território “subdesenvolvido” é considerado fora do ideal, no padrão capitalista ocidental, é enclausurado, banido das melhores condições de vida ofertadas pelo capitalismo. Assim, os discursos dos livros didáticos, ao inventar o território “subdesenvolvido” como agrícola, estão posicionando estrategicamente o lugar dos países “subdesenvolvidos” na divisão internacional do trabalho para torná-los produtivos, articulados a uma racionalidade econômica e política.



Quadro 1 – Oposições territoriais inscritas nos discursos dos livros didáticos de Geografia<sup>41</sup>

<sup>41</sup> Ao montar esse quadro segui a lógica dos valores da cultura ocidental, e usei tons distintos de cores para cada identidade territorial, cujos significados estão articulados a concepção cristalizada e arquetípica do Ocidente. Chevalier e Gheerbrant (2000) concordam com essa concepção, ao afirmar que “as cores estão naturalmente expostas, pois o caráter do simbolismo das cores é a sua universalidade, não só geográfica, mas também em todos os níveis do ser e do conhecimento” (p. 275). É articulada a essa visão que aparece a idéia de que os tons de cores claras representam as forças positivas e evolutivas e as escuras forças negativas e involutivas, pois ela foi historicamente constituída pelo discurso ocidental. Essas associações que estabeleço estão articuladas aos significados construídos nos discursos dos livros didáticos de Geografia examinados sobre esses recortes territoriais.

As discussões que estabeleci, neste capítulo, evidenciam que esses significados instituem o que chamamos de campo de políticas culturais. Os conhecimentos estão instituindo sentidos identitários, hierarquizando territórios por meio de articulações específicas. Esses conhecimentos estão direcionando o que deve ser ensinado e aprendido pelos/as estudantes. Nesse sentido, o livro didático é uma importante peça da maquinaria escolar por veicular significados que subjetivam os/as estudantes.

# Capítulo

# 4

## Gênero a reafirmação da polaridade



(Quino, 2000, p. 217)

Nos livros didáticos analisados, encontro um elemento de aproximação — a predominância de um discurso masculino. Tal observação me chamou a atenção e fez com que eu entendesse a mulher como integrante de uma *cultura negada*<sup>42</sup> nos discursos dos livros didáticos de Geografia e a escolhesse como foco de análise para ser estudada neste capítulo. Pretendo mostrar alguns mecanismos e estratégias de poder que possibilitaram produzir o feminino duplamente como *cultura negada*: tanto na questão de gênero como na territorial. Para isso, busquei nos processos das construções identitárias das mulheres, as redes de poder que as definiram dentro do grupo e entre grupos. Também percebi, nesse processo de construção identitária, que estavam sendo elaborados, ao mesmo tempo, espaços e definições para o masculino e o feminino. O objetivo da minha análise foi penetrar em alguns espaços do livro didático, em que a identidade feminina foi posicionada.

A temática sobre as mulheres no sentido de serem excluídas, negadas, silenciadas, ocultadas como sujeitos da sociedade já vem sendo debatida há algum tempo, nos estudos de gênero

contemporâneos. Esses estudos mostram os processos históricos a partir dos quais múltiplos discursos foram produzidos e autorizados para caracterizar e posicionar as mulheres nas diferentes instâncias de uma sociedade global. Inspirada por essas leituras, selecionei alguns focos analíticos que não somente compõem as temáticas estudadas pela Geografia, como também encontram ressonância entre as análises propostas pelos estudos de gênero e o material empírico deste estudo.

### 4.1 As mulheres são assim...

Dentre os discursos que circulam nos livros didáticos de Geografia examinados, para inventar as identidades das mulheres, o discurso da diferença sexual é o mais recorrente. Esse discurso está articulado à perspectiva da Geografia moderna, que entende que não somente as diferenças entre os países são estabelecidas pelas paisagens naturais, mas também as diferenças entre

<sup>42</sup> Incluo a mulher como pertencente a uma *cultura negada*, seguindo o entendimento de Torres Santomé (1995): é aquele grupo humano que é recorrentemente excluído ou ganha pouca importância como membro constituinte de sua sociedade, por ocupar posição subalterna no quadro das estruturas socioeconômicas.

homens e mulheres são assinaladas pela sua natureza biológica. Ao dirigir meu foco de análise para o acionamento do determinismo biológico, como marcador de diferenças, tenho a pretensão de mostrar, especialmente, como as distinções socioeconômicas ainda estão ancoradas nesse referente. Com isso, não trato de negar as diferenças sexuais exibidas pela anatomia, mas de mostrar como elas são produzidas, principalmente, para a construção cultural da identidade feminina.

Diante disso, compartilho com os estudos realizados por Costa (1995, 1998, 2000b); Costa e Silveira (1997); Lauretis (1994); Louro (1997) e Scott (1995), entre outros/as, os quais assinalam que os argumentos para construir as identidades das mulheres devem ser buscados não numa biologia determinista, com posição essencialista, mas, sim, nos arranjos sociais, na história, nos processos que engendram vários mecanismos para estabelecer suas identidades. Essas autoras, ao rejeitarem as características biológicas como únicas constituintes das identidades femininas, entendem que não é somente o sexo que as constrói, mas tudo o que é culturalmente dito sobre ele.

Dentro dessa perspectiva, a análise das construções culturais que inventaram as diferenças entre homens e mulheres<sup>43</sup> permite compreender a invenção da identidade feminina com significados fixos nos discursos dos livros didáticos de Geografia. O estudo de gênero torna-se uma ferramenta útil por “oferecer um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens (...) ele coloca a ênfase sobre todo o sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (Scott, 1995, p. 75). Assim, utilizo o gênero neste estudo como um foco útil de análise, porque me auxilia a traduzir as construções culturais que dizem respeito

à invenção da identidade feminina. Minha intenção é semelhante à de Louro (1997), qual seja, entender “o gênero como constituinte da *identidade dos sujeitos*” (p. 24).

Embora as diversas sociedades vivenciem de maneiras diferentes as questões relativas ao gênero, predominantemente, os discursos dos livros didáticos de Geografia abordam-nas a partir das visões da sociedade capitalista ocidental.

Afirmar que, nesses livros didáticos, está inscrito um discurso sexual, ancorado em suportes biológicos, para estabelecer as identidades das mulheres e homens é perceber a existência de uma sexualização dos espaços. Os espaços destinados às mulheres são diferentes dos destinados aos homens. Elas e eles estão circunscritos em espaços diametralmente opostos. Essa topografia vem confirmar uma divisão de circulação, atuação, segundo os sexos, nas várias instâncias da sociedade capitalista ocidental. Parece que há, assim, um lugar geográfico distinto para cada um, pois raramente um ultrapassa os domínios do outro. É nesses lugares que as práticas sociais estão sendo exercidas e naturalizadas.

Essa perspectiva espacial está articulada à história do mundo ocidental, em que as instituições familiares, políticas e econômicas estabeleceram marcas de diferenças biológicas para destinar os papéis sociais que mulheres e homens devem desempenhar. O espaço definido para a mulher sempre foi determinado em oposição ao espaço dos homens. A partir dessa bipolaridade espacial, criaram-se códigos culturais que contribuem para legitimar relações desiguais entre eles. Esse binarismo espacial é reforçado e produzido nos discursos dos livros didáticos de Geografia, ao mostrar mulheres e homens quase sempre a partir da diferença sexual. Desse modo, neste estudo a diferença entre os corpos é o que menos importa. Preocupo-me em questionar que tipo de posição

---

<sup>43</sup> Embora entendendo que outras opções sexuais como, por exemplo, homossexuais e lésbicas, são também consideradas como identidades de gênero, elas não são trabalhadas nesta análise por não estarem “presentes” nos discursos dos livros didáticos de Geografia. Em conversa com autores sobre esse “apagamento”, eles me relataram que não têm a permissão dos editores para trabalhar com elas. O argumento utilizado pelos editores é que as escolas confessionais não adquirem livros didáticos que trazem em seus conteúdos essa temática. Essas outras opções sexuais fazem parte dos discursos não autorizados pelas políticas educacionais; portanto, não são legitimadas como conhecimento para a Geografia Escolar.



cultural é destinada à mulher e ao homem, a partir dessas diferenças. Para Louro (1997) “é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (p. 21).

Dentro dessa perspectiva, Cunha (1999) analisa a mulher no texto literário. Em seu livro, *Armadilhas da sedução*, é discutida a construção da identidade da mulher nos romances de M. Delly, nas décadas de 1930 a 1960. A autora nos mostra como esse gênero literário contribuiu para divulgar valores para a construção de uma certa sensibilidade romântica em uma dada comunidade de leitoras, mostrando como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada verdade é inventada, é pensada. Assim, a autora vai desconstruindo o sentido naturalizado de uma estrutura socioeconômica que produziu os papéis sociais destinados à mulher dessa época.

No caso da pesquisa que realizo, observo, nos discursos dos livros didáticos de Geografia, a existência também dessa prática simbólica que divulga valores e modelos capazes de inventar a identidade da mulher diferente da do homem. A linguagem com a qual as mulheres são mostradas, descritas, narradas, enfim, inscritas nos discursos desses livros, chama-me atenção e me faz lembrar o estudo de Perrot sobre as *Mulheres públicas* (1998), no qual ela analisa a resistência às mulheres nas questões militares, religiosas e políticas, principalmente, durante a Idade Média, mas se estendendo pelo século XX. Esses espaços eram considerados santuários masculinos, nos quais as mulheres raramente entravam. Quando isso acontecia, o argumento para sua entrada era sempre ancorado em algum discurso que as autorizava, com a função de, por exemplo, salvar a pátria (tão típico da identidade materna). No caso deste estudo, a linguagem escrita me parece que também pode ser associada a um santuário masculino. O acesso da mulher a essa linguagem só acontece quando os discursos dos livros didáticos de Geografia necessitam legitimar algum dado estatístico. Assim, em ambos

os casos, houve resistência às mulheres, um na instância de circulação, outro na de linguagem.

Essa é a peculiaridade quanto ao tipo de linguagem utilizada nos livros didáticos de Geografia —raramente as mulheres estão consideradas nos textos escritos. Mas, se a referência a elas é minimizada na escrita, nas linguagens cartográficas e imagéticas elas se aproximam do espaço dos homens. Portanto, minha análise estará predominantemente sendo tecida sobre essas linguagens.

São recorrentes, nessas imagens e tabelas, significados que são expressos pelos seguintes adjetivos: *maternais, servis, desqualificadas, famintas, pobres*, entre outros. A associação da mulher a esses significados é produzida historicamente pelo discurso ocidental, pois os homens não são mostrados com essas características. Em um universo masculino povoado por essas adjetivações referenciais às mulheres é que vêm sendo construídas as identidades femininas. Observo também que nos discursos dos livros didáticos de Geografia examinados, a identidade feminina é predominantemente composta a partir do território “subdesenvolvido”. São as mulheres “subdesenvolvidas” que são trazidas para se tornar objetos discursivos na construção do gênero.

A identificação da mulher como responsável pelo número de nascimentos de crianças, que, para a Geografia, se traduz em taxas de natalidade, é predominante nos discursos dos livros didáticos. A preocupação com o aumento da população é um tema que já vem sendo discutido há tempo, tanto pela Geografia como por outros campos de conhecimentos. Foucault (1999a), em seu livro *História da Sexualidade – A vontade de saber*, comenta que uma das grandes novidades do século XVIII eram as técnicas de poder utilizadas para solucionar o crescimento da população como um problema econômico e político. Por isso, naquele momento,

a conduta sexual da população é tomada, ao mesmo tempo, como objeto de análise e alvo de intervenção; passa-se das teses maciçamente populacionistas da



época mercantilista, às tentativas de regulação mais finas e bem calculadas, que oscilarão, segundo os objetivos e as urgências, em direção natalista ou antinatalista. Através da economia política da população forma-se toda uma teia de observações sobre o sexo. Surge a análise das condutas sexuais, de suas determinações e efeitos, nos limite entre o biológico e o econômico (Foucault, 1999a, p. 29).

O autor assinala que a política estava direcionada para o comportamento sexual da sociedade. Essa preocupação parece continuar e ocupar um importante lugar nos discursos dos livros didáticos de Geografia. As campanhas de controle da natalidade, o planejamento familiar, o número de nascimentos por habitante estão presentes, mas exclusivamente direcionados para as mulheres, e operando uma visível estratégia de controle da população<sup>44</sup>. A figura 11 evidencia essa perspectiva.

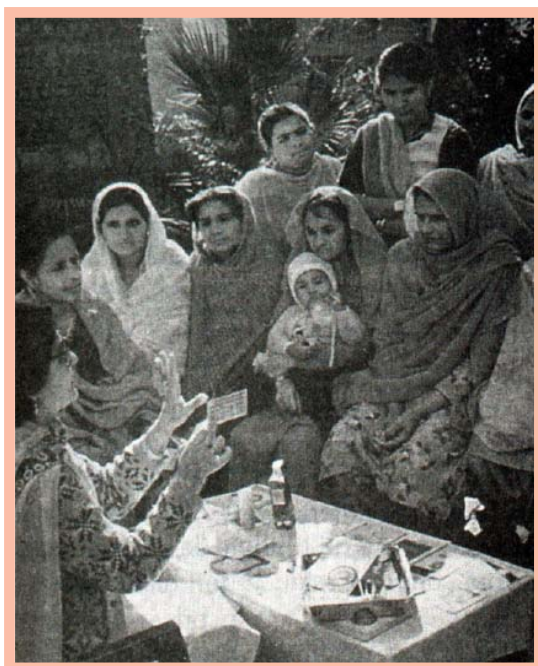


Fig. 11: Política antinatalista

Scarbelli e Darós, 1996b, p. 131.

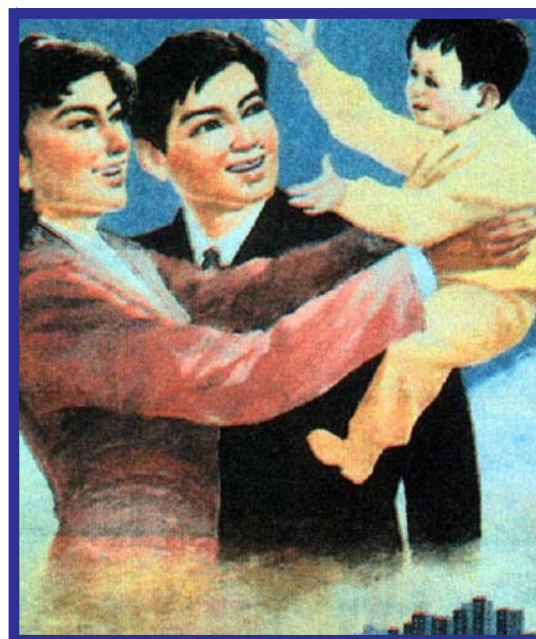


Fig. 12: Planejamento familiar

Moreira, 2001b, p. 230.

Esse direcionamento permite colocar questionamentos. Por que só as mulheres são chamadas para a política da natalidade? A geração das crianças é um ato realizado isoladamente, sem a participação dos homens? Por que deve recair somente sobre elas essa responsabilidade? Para esse discurso parece que há um entendimento de que a mulher, por ser constituída biologicamente para a gestação, deva ser a única responsável pelo número de nascimentos, eximindo-se o homem de participar da política de controle da natalidade. Os nascimentos por meio de inseminação artificial, e os que resultam de relações fora do casamento, os quais poderiam justificar o direcionamento de uma política de antinatalidade exclusivamente para as mulheres, não aparecem nos livros didáticos. Então, por que implantar uma política direcionada para o controle da natalidade exclusivamente para as mulheres, como vem acontecendo nos discursos dos livros didáticos de Geografia?

Mesmo numa imagem veiculada para campanha de controle de natalidade, como evidencia a figura 12, a qual mostra um casal, a presença do homem é secundária. É a mulher que

<sup>44</sup> Associo essa estratégia ao que Veiga-Neto (2000c) chama de “governo da sociedade” (p. 187), pois as mulheres são, ao mesmo tempo, objetos (governadas pela política antinatalista) e parceiras (autocontrole do número de filhos) do governo.

está posicionada em primeiro plano, que segura o filho, que esboça um sorriso de satisfação pelo alcance de um resultado tão calculado, tão planejado. A imagem também expõe o significado de que foi ela quem teve o controle da ação, pois seu sorriso não é direcionado ao pai, e sim ao filho, foi ela quem desempenhou o controle. O pai só contempla o resultado da relação.

Veyne (1999), ao analisar a contracepção no Império Romano, assinala que essa era também uma prática bastante usual em todas as classes da população, variando apenas no que se referia ao recurso a ser adotado. “Todos esses procedimentos estão a cargo da mulher; não há nenhuma alusão ao *coitus interruptus*” (p. 26). Isso mostra que, historicamente, à mulher foi destinada a função de controle da natalidade.

Essa produção de verdade naturaliza a mulher como única responsável pela concepção. As imagens e tabelas parece que foram construídas, principalmente, pelo discurso da família moderna<sup>45</sup>, na qual a decisão de gerar filhos é centrada na mulher. Foi somente com as condições de possibilidade produzidas pela sociedade industrial que a mulher teve seu papel ampliado dentro da família. Ela se viu diante de uma nova função: cuidar do corpo e da alma da família. Assim, a responsabilidade pela reprodução e pela educação é atribuída à mulher. Sua função como reprodutora é naturalizada e à mulher passa a caber a execução e a supervisão de uma série de tarefas conhecidas como trabalho doméstico. Para isso, sua casa é fechada às influências externas, passa a constituir o seu novo “reino”, e a maternidade seria seu maior desejo (Ariès, 1997; Rocha-Coutinho, 1994). A elevação da maternidade ao status de primeira função da mulher

na família moderna inventa o sentimento materno como um atributo inato e, portanto, inerente a todas as mulheres. É assim que as características biológicas —a maternidade inscrita no corpo feminino— passam a ter um significado social. Para Thébaud (1991) “mulher, no centro deste dispositivo familiar, é valorizada enquanto mãe, cujas virtudes o século XIX exalta” (p. 18). Assim a família moderna apropria-se do corpo e da sexualidade da mulher. Do mesmo modo que os homens não nascem pais, as mulheres também não nascem mães. Ser mãe é um saber inventado no discurso por meio de um marcador biológico para as mulheres.

O controle da natalidade direcionado só para as mulheres parece que constrói uma prática divisora de atribuições, quanto à reprodução, entre o homem e a mulher, a qual autoriza a retirar do homem a responsabilidade pelo aumento de nascimentos e faz funcionar um saber que diz ser a mulher a responsável pelo crescimento vegetativo<sup>46</sup> da população em função de sua característica biológica. No meu entender, a construção dessa verdade faz funcionar uma prática social ancorada por uma suposta cientificidade, que incumbe a mulher da tarefa do controle da natalidade.

Percebo, nos discursos dos livros didáticos de Geografia, que a política de natalidade é direcionada somente às mulheres dos países “subdesenvolvidos”. Direcionar essa política somente a esse recorte territorial, que apresenta as mais elevadas taxas de crescimento vegetativo do mundo, é conectá-la ao significado de que não estão articuladas ao modelo de sociedade contemporânea, não estão seguindo um padrão desejável de comportamento. Nesse sentido, elas precisam ser alertadas, vigiadas, controladas.

---

<sup>45</sup> A família moderna passa a ter uma nova função, que é assegurar a transmissão da vida, dos bens e dos nomes. Ela se caracteriza pela formação de um núcleo composto de pais e filhos, agregados por sentimentos afetivos. Cada membro familiar tem seu papel definido através de uma hierarquia. Para saber mais sobre a constituição da família moderna, buscar em Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família* e em André Burguière et al, *História da Família*.

<sup>46</sup> Crescimento vegetativo é o resultado da relação entre o número de nascimentos e mortalidade durante o ano (Santos, Levy e Szmrecsányi, 1991).

Observo, ainda, que, nessa questão de concepção, está imbricada a fertilidade, ou seja, o período etário que é considerado como o mais propício à reprodução humana. Em continuidade à lógica do discurso da família moderna, a fecundidade<sup>47</sup> humana só traz alusão à mulher. Será que o período fecundo do homem o acompanha por toda sua vida? Essa perspectiva, além de mostrar que a mulher tem uma determinada vida útil, como máquina de reprodução humana, reafirma que as taxas de natalidade são responsabilidade somente dela. Tudo isso mostra uma produção de verdade a partir das diferenças biológicas para um conhecimento construído interessadamente no social. A figura 13 e a citação abaixo mostram que a questão de fertilidade está direcionada somente às mulheres.

Alguns países africanos apresentam taxas de natalidade que estão entre as maiores do mundo, como Etiópia, com 53 nascimentos por ano a cada mil habitantes, seguida de Angola e Uganda, com 51. Neste último país, as mulheres têm em média sete filhos ao longo da vida (Moreira, 2001b, p. 145) (ênfase minha).

Essa produção de verdade parece que captura a mulher para um espaço distinto do espaço do homem. Ela está destinada ao espaço doméstico, privado. Como a identidade materna é produzida por ser dotada biologicamente pela natureza, a gerência dessa matriz de produção humana seria sua. Os atributos dados pela natureza permitem a invenção das condições de possibilidade que permitem estendê-la para uma outra função: cuidar dos filhos e das filhas. A função de cuidar dos/as filhos/as como sendo tarefa da mulher foi sendo projetada ao longo da história da família moderna. Veyne (1999) nos conta que, na Antiguidade, nas classes mais privilegiadas economicamente, a criança era, imediatamente após o nascimento, confiada aos cuidados de uma nutriz e de um pedagogo, cujas funções eram mais do que alimentar; eram também encarregados de dar-lhe uma boa educação até a puberdade. “As crianças viviam com eles, com eles tomavam as refeições” (p. 28). Isso mostra como a função feminina de cuidar dos/as filhos/as é uma construção cultural. Naquele período, essa função não era atribuída obrigatoriamente a quem dava à luz; assim, não é inerente à natureza biológica da mulher.

O direcionamento das mulheres para o cuidado dos/as filhos/as verifica-se, mais intensamente, a partir da formação da família moderna, no século XVIII, constituída em uma arena política em que homens e mulheres estão

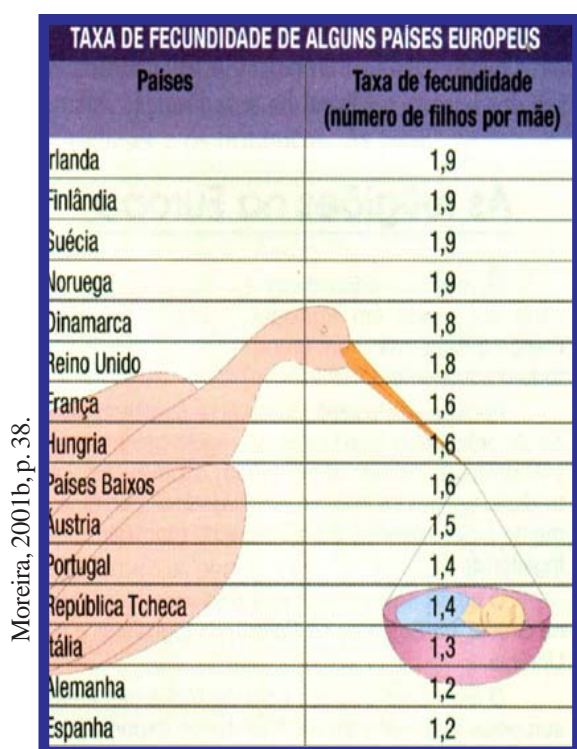


Fig. 13: Distribuição da taxa de fecundidade

<sup>47</sup> A taxa de fecundidade é mensurada pelo número médio de filhos por mulher. Para se obter essa taxa, dividi-se o total dos nascimentos pelo número de mulheres em idade reprodutiva (15 a 49 anos) da população considerada (Santos, Levy e Szmrecsányi, 1991).



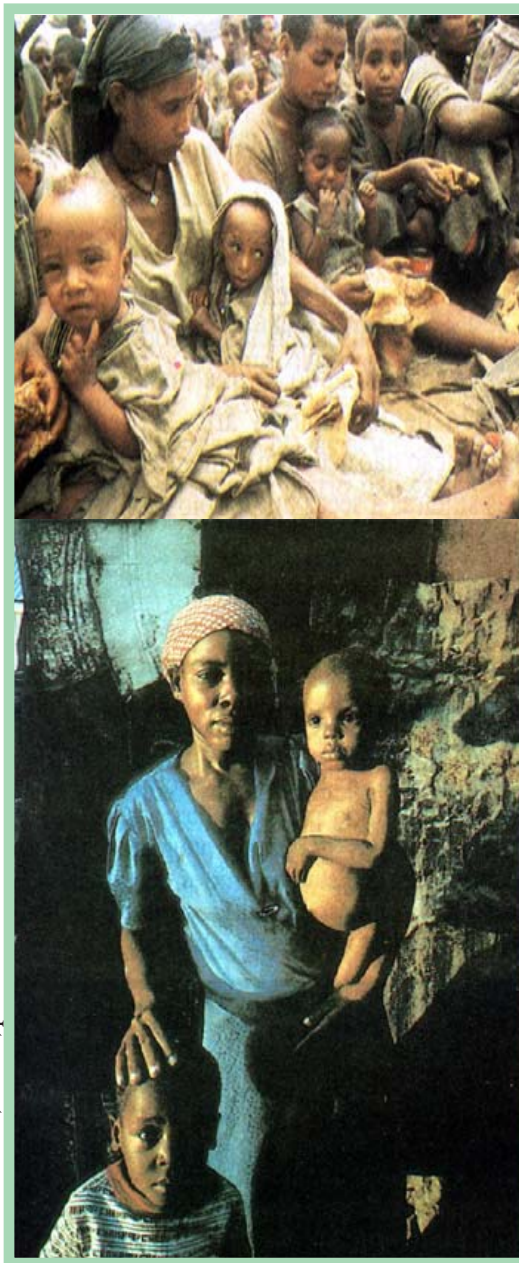
implicados desigualmente nas funções familiares: o homem era seu provedor econômico, cujas atividades passavam a ser realizadas no espaço público, enquanto a mulher era a provedora moral e espiritual da família, cujas atividades eram desenvolvidas no espaço privado do lar.

Essa diferenciação de função entre o homem e a mulher produz uma verdade que autoriza a captura à mulher para a função exclusiva do cuidado com os/as filhos/as. Assim, observo que nos discursos dos livros didáticos de Geografia, as imagens de mulheres com seus filhos e suas filhas, sem a presença do homem, são tomadas como óbvias, normais, naturais, pois a vinculação entre maternidade e cuidado com os/as filhos/as está numa relação direta. Isso associa a sexualidade da reprodução, a concepção da filiação, a filiação biológica dos laços afetivos e educativos à mulher. A veiculação dessas imagens nos livros didáticos de Geografia, valorizando esse tipo de comportamento, de estilo de vida, é uma forma de regulação social que está produzindo padrões comumente aceitos como normais na sociedade ocidental.

Esses conhecimentos veiculados nos livros didáticos de Geografia estão regulando o comportamento dos estudantes, pois eles estão aprendendo quais são as funções dos homens e mulheres no espaço doméstico. Segundo Hall (1997a), “toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais. A regulação da cultura e a regulação através da cultura são, dessa forma, intimamente e profundamente interligadas” (p. 41). Nesse sentido, a escola, como um espaço de aprendizagem, está legitimando uma regulação cultural dos/as estudantes, através dos discursos desses livros, ao autorizar sua entrada na sala de aula como lugar de verdade.

O estranhamento dessas imagens só é possível no momento em que ocorre o

entendimento de uma verdade construída interessadamente, a qual posiciona homens e mulheres com comportamentos diferentes devido às suas diferenças sexuais. É um discurso construído histórica e socialmente, que continua autorizando lugares e atribuições distintas e desiguais para cada um. As imagens da figura 14 estão articuladas a essa perspectiva.



Antunes, 1998a, p. 71.

Adas, 2000a, p. 63.

Fig. 14: Mulheres com filhos

A constatação de que o cuidado com os/as filhos/as continua sendo função atribuída quase que exclusivamente às mulheres é legitimada pelas imagens de homens nos livros didáticos de Geografia, os

quais raramente aparecem com seus filhos ou filhas<sup>48</sup>. Quando aparecem, predominam nelas imagens de família —pai, mãe e filhos/as— as quais sugerem que a participação masculina nessa função somente ocorre nos momentos de lazer e não como uma tarefa doméstica, ou provendo a segurança filial, a qual só ocorre em casos de migrações forçadas, como, por exemplo, por conflitos étnicos, religiosos e nacionalistas. Ambas as situações estão vinculadas ao discurso da família moderna, pois elas mostram homens com seus filhos e suas filhas em espaços abertos, amplos, públicos. A relação pai e filho ou filha aqui acontece fora do lar, fora do espaço doméstico, marcada por um significante que conota lazer e proteção, como evidencia a figura 15.

É assim que características biológicas —a maternidade inscrita no corpo feminino— passam a assumir um significado cultural. À mulher cabe não apenas nutrir como também cuidar de seus filhos e suas filhas —tudo são invenções que funcionam como verdades nas práticas sociais. Também observo nos livros didáticos que cuidado com os/as filhos/as é uma tarefa destinada exclusivamente à mãe.

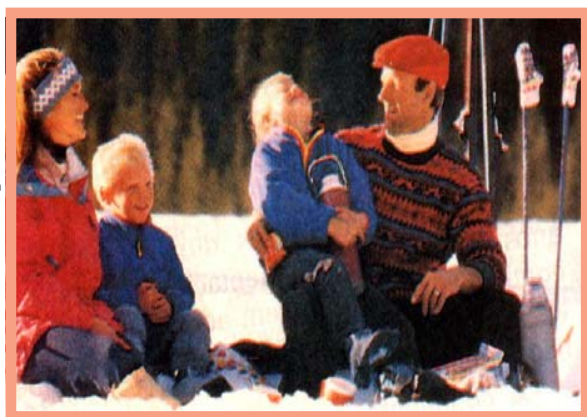


Fig. 15: Família em atividade de lazer

Não há nenhum indício da existência de creches ou algo similar que permita observar que os/as filhos/as estão sendo cuidados por outra pessoa que não seja a mãe. Tal observação mostra a existência de um discurso patriarcal que continua a reforçar o modelo ideal de família moderna. Ou seja, a mulher além de ter seu espaço restringido ao âmbito do lar, assume sozinha o cuidado dos/as filhos/as. Esse discurso, ao determinar as funções que a mulher deve desempenhar na família, produz um conhecimento sobre a mulher, modelando-a para a maternidade e capturando-a para o espaço doméstico.

É importante prestar a atenção sobre como essas imagens, além de produzir um sentido sobre a quem são destinados os cuidados com a prole, carregam o significado de que essa função é vista como uma tarefa doméstica, por ser doméstica não tem remuneração e nem valorização no mundo capitalista ocidental. Nesse contexto, a pesquisa de Costa e Silveira (1997) *Produzindo subjetividades femininas para a docência*, problematiza a construção da vinculação entre afetividade, mundo doméstico e magistério, nos textos da revista *Nova Escola*. As autoras mostram que isso traz sérias implicações para as professoras e os professores, pois tal vinculação, por ser construída em uma ordem político-social “por regras, critérios e normas sob o signo da racionalidade técnico-científica” (p. 18-19), passa a ser vista como natural e vai determinando a maneira como deve ser desempenhada a docência. Esses achados podem ser estendidos à presente análise, pois, à medida que foi sendo construída a articulação da função cuidado da prole com quem dá à luz, também começaram a ser instituídos e demarcados os papéis que a mulher deve desempenhar e os espaços por

Antunes, 1998a, p. 9.

<sup>48</sup> Das 635 imagens de mulheres e homens analisadas no material empírico que constituiu a minha Proposta de Tese (Anexo 3), encontrei somente seis fotografias que mostram o homem com seus filhos e suas filhas.



onde deve circular na sociedade. Isso passa a ter um amplo significado na política de identidade, pois ela vem sendo construída a partir desses marcadores identitários elaborados historicamente como inerentes à sua constituição biológica.

Prosseguindo nessa mesma perspectiva, mas em outra linguagem, observo que as mulheres são recorrentemente mostradas como partícipes da sociedade por meio de números. Sua inscrição nos discursos dos livros didáticos de Geografia é mostrada, nas pirâmides etária<sup>49</sup> e sexual, nas tabelas e gráficos, como mão-de-obra em determinado setor de atividade econômica.

O uso dessa linguagem para dar um sentido a mulheres e homens está articulado ao discurso da Nova Geografia, a qual considera a Matemática como reveladora do valor de verdade, como detentora da capacidade de expressar com mais precisão as manifestações do conhecimento, como dotada de um valor de previsão; no meu entender, isso não a exime de produzir um significado sobre a sociedade: a divisão etária e sexual do trabalho<sup>50</sup>. Esses números não expressam somente a quantidade de mulheres ou homens no total da população, nem suas distribuições pelos setores de atividades econômicas. Eles expressam também um conhecimento que possibilita o controle dos habitantes dentro da estrutura socioeconômica do mundo capitalista. Foucault (1996b) alerta para o uso dessas estratégias, ao comentar que “é focalizando estas técnicas de poder e mostrando os lucros econômicos ou as utilidades políticas que delas derivam, num determinado contexto e por determinadas razões, que se pode compreender como estes mecanismos acabam efetivamente fazendo parte do conjunto” (p. 185–186). Logo, essas estratégias procuram perpetuar a divisão da sociedade por sexo em todas as suas instâncias.

Assim, a análise que faço acerca dos números me remetem a um discurso capitalista, masculino, biológico, que carrega um sentido de sociedade estruturada na bipolaridade assimétrica do sexo, de um sistema separatista, em que o mundo do trabalho é constituído por homens e mulheres que desempenham e ocupam lugares e posições distintas e desiguais. Dessa forma, a vitalidade dessa divisão na atualidade continua conectada ao discurso capitalista ocidental, no qual há uma força estruturadora que separa e une os sexos conforme seus interesses, estendendo-se por uma rede de outras categorias, entre elas, a questão sobre as atividades remuneradas que desempenham na sociedade. Observo que as profissões femininas predominantes nos livros didáticos de Geografia são *agricultora, feirante, tecelã, comerciária, professora, industriária*, algumas das quais podem ser observadas nas imagens da figura 16.

Os diversos tipos de trabalho existentes na atual sociedade capitalista ocidental e as ocupações deles derivadas não possuem, em si, atributos que os qualifiquem como femininos ou masculinos, superiores ou subordinados. Sua classificação, agrupamento, divisão e hierarquização dão-se como efeitos discursivos das relações de poder. Esse modo de estruturar o trabalho está articulado a um discurso socialmente construído, que impõe sua própria maneira de valorizar e prestigiar economicamente determinadas profissões (Puppin, 2001).

Foi, principalmente, pelo surgimento da sociedade industrial que a mulher se viu reduzida a desempenhar o papel de mãe e esposa. Nesse momento, o mundo do trabalho estava sob o encargo do homem, pois, na família moderna a mulher vivia para o amor: amor a seus filhos, a seu

<sup>49</sup> A pirâmide etária é construída com intervalos entre as faixas de idade, sendo a base iniciada pelo menor valor de idade. Base larga significa que a população é jovem. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1998), em seus censos, considera a existência de três grandes faixas etárias no país: a dos jovens (0-19); a dos adultos (20-59) e dos idosos (mais de 60). As estruturas etárias e de gênero são representadas graficamente na mesma pirâmide, as mulheres ocupam um dos lados da abscissa.

<sup>50</sup> A divisão sexual do trabalho é uma construção cultural, pois se transforma e se reestrutura de acordo com a sociedade da qual faz parte. Essa divisão expressa uma hierarquia de gênero que aponta sempre para a desigualdade do trabalho feminino tanto na desvalorização social como na remuneração. A desigualdade nessa divisão sexual está acentuada tanto na divisão técnica como social do trabalho (Pena, 2002).

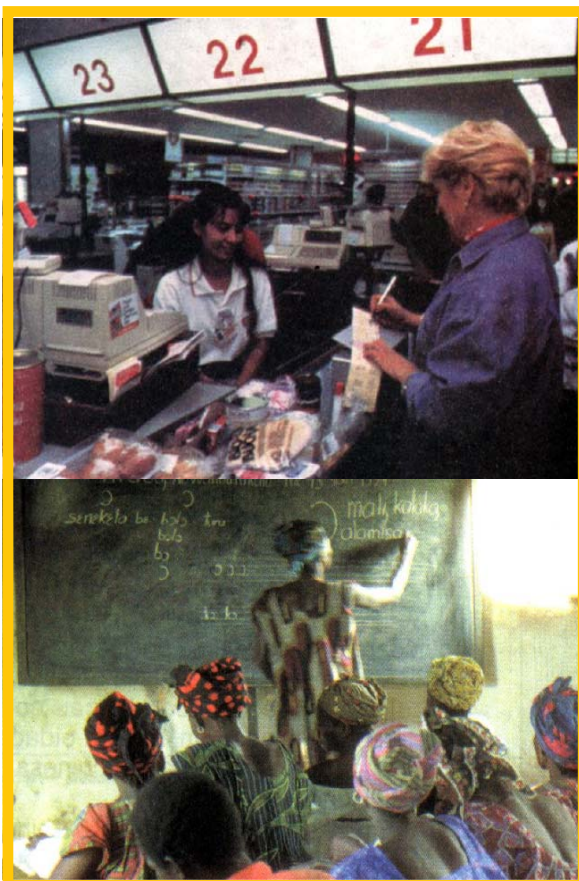


Fig. 16: Profissões tipicamente femininas

esposo, a sua casa. Para tanto, ela deveria se manter pura, distante dos problemas e das tentações do mundo exterior —o mundo do trabalho. Essa captura da mulher para o espaço doméstico a separa do espaço público, ou seja, coloca-a à margem desse espaço. Tal captura traz sérias implicações na política de construção de sua identidade feminina, pois, ao ser destinada somente ao lar, cabe a ela executar tarefas tradicionalmente consideradas sem qualificação. Assim, o discurso biológico encontra, no desempenho de tarefas domésticas, a legitimação para considerar as mulheres mentalmente deficitárias, incapazes de entender certos assuntos, de tomar decisões mais sérias. Em decorrência, consolida-se na sociedade capitalista ocidental o discurso biológico sobre a natureza feminina “—frágil, emotiva, dependente, instintivamente maternal — instalando-se o ‘lugar feminino’” (Rocha-Coutinho, 1994, p. 29).

A identidade que a família moderna inventou para as mulheres ainda tem validade na atualidade, pois muitas das características desse

discurso parece que ainda permanecem nas imagens publicadas nos livros didáticos de Geografia, em que, invariavelmente, o pai está no trabalho, enquanto a mãe está em casa com os/as filhos/as; se ela está no mercado de trabalho, os serviços se assemelham às tarefas domésticas; se ela está numa empresa comercial, os postos de comando são masculinos; se sua atividade é remunerada, esta é desigual —os homens, mesmo desempenhando a mesma atividade no setor privado, recebem salários mais altos. O que se pode constatar, analisando as imagens masculinas veiculadas nos livros examinados, é que todas estão associadas ao trabalho, transitando em espaços abertos e públicos, ocupando profissões que exigem não somente a força física como também capacidade intelectual.

A associação das mulheres a essas características é historicamente construída pela maneira com que a mulher foi entrando no mercado do trabalho, pela forma como se deu sua participação na estrutura econômica da sociedade. Há uma ligação muito forte com o fato de que, tradicionalmente, sua atuação profissional ainda está articulada à dimensão doméstica, da casa, da intimidade, do coletivo e, por conseguinte, sem grandes exigências de qualificação intelectual. Na perspectiva do discurso da família moderna, a vinculação das mulheres com profissões domésticas é conectada à sua fragilidade biológica, “a qual se pensava que o sistema reprodutor das mulheres era particularmente sensível, sugando as energias da inteligência para si. Isso contribuía para sua debilidade intelectual” (Rocha-Coutinho, 1994, p. 50), por isso ela deveria ser constantemente protegida nos confins do espaço privado —a casa, a família.

Ainda que, atualmente, as fronteiras entre o público e o privado estejam mais fluidas para as mulheres, nos livros analisados o espaço doméstico continua sendo o eixo central que norteia os tipos de profissões em que elas atuam. Não nos causa estranheza que as primeiras profissões que as mulheres passam a exercer em espaços públicos seriam extensivas às desenvolvidas no lar, as quais não precisam demonstrar nem inteligência nem grandes conhecimentos. Com o que devemos nos surpreender é que essas profissões se constituíram



redutos quase exclusivos de mulheres, por serem atividades essencialmente manuais, como mostram os discursos dos livros didáticos de Geografia, pelas quais recebem baixa remuneração, tendo em vista a pequena ou nenhuma qualificação necessária. Segundo Lagrave (1991) “a feminização de um emprego é fatal para o salário, ao passo que a masculinização lhe oferece mais-valia” (p. 528), pois permite incluir ou excluir práticas que inventam distinções nas diferenças de atividades profissionais. A produção desses significados profissionais a partir das diferenças biológicas vai ensinando os/as estudantes a estabelecer valores profissionais, eles/as vão aprendendo quais profissões são mais remuneradas no mercado de trabalho.

Por carregar esse sentido, tais significações apresentam menor prestígio, o que se traduz nos baixos salários que as acompanham. É nas ocupações ligadas à produção de serviços e intimamente associadas a certas funções — assistência, proteção (as quais as mulheres têm, tradicionalmente, desempenhado no espaço doméstico)— que elas encontram o maior número de oportunidades de emprego. Por outro lado, isso gera um mecanismo de segregação profissional, que as mantém afastadas de outras oportunidades profissionais.

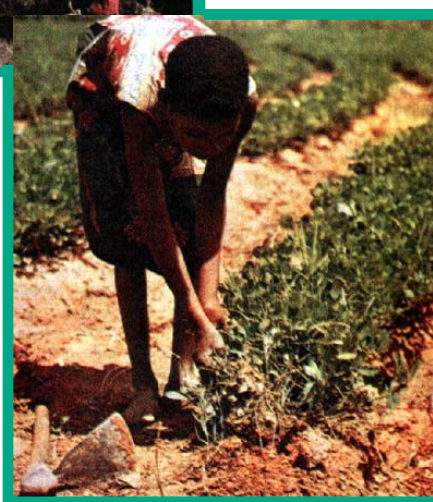
O direcionamento profissional da mulher para o espaço doméstico, privado, é explicado por Bourdieu (1995), em seu estudo sobre *A Dominação Masculina*, no qual comenta que são procedentes as críticas formuladas pelos estudos de gênero sobre as diferenças entre homens e mulheres, ancoradas no discurso biológico. Para o autor, a visão dominante da divisão sexual do trabalho é percebida

nos objetos técnicos ou nas práticas: por exemplo na estrutura do espaço, e em particular nas divisões interiores da casa ou na oposição entre casa e o campo, ou ainda na organização do tempo, da jornada ou do ano agrário, e, mais

amplamente, em todas as práticas, quase sempre ao mesmo tempo técnicas e rituais, e muito especialmente nas técnicas do corpo, posturas, maneiras, porte.



Moreira, 2001a, p. 205



Lucci, 2000b, p. 213.

Fig. 17: Mulheres na atividade primária

Se esta divisão parece estar na “ordem das coisas”, como se diz algumas vezes para falar daquilo que é normal, natural, a ponto de ser inevitável, é porque ela está presente, em estado objetivado, no mundo social e também, em estado incorporado, nos *habitus*, onde ela funciona como um princípio universal de visão e de divisão, como um sistema de categoriais de percepção, de pensamento e de ação (p. 137).

Nesse sentido, as imagens de mulheres, desempenhando no campo as tarefas de agricultoras e nas indústrias de beneficiamento as funções seletoras de alimentos, são vistas como normais, naturais, pois são entendidas como um prolongamento das tarefas domésticas, são

Lucci, 2000b, p. 214.



Antunes, 1998b, p. 41.

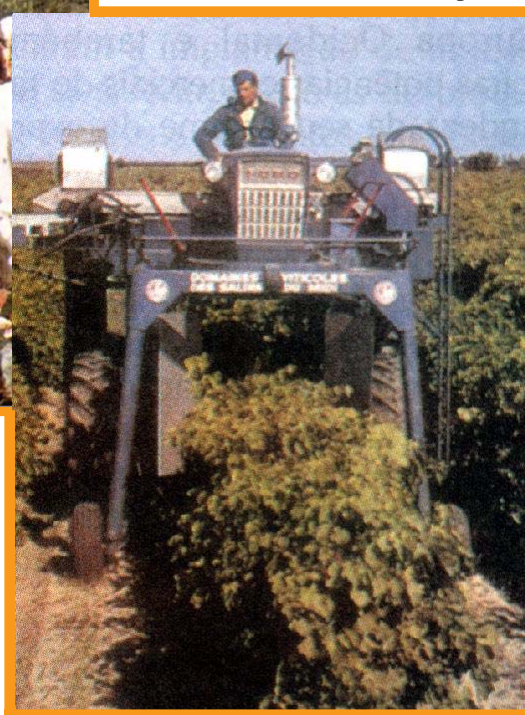


Fig. 18: Homens na atividade primária

atividades que lidam diretamente com alimentos. O manuseio dos alimentos está muito ligado ao primitivo, ao manual, ao contato direto com a natureza, à reprodução da vida. Por meio das mãos é que se dá o cuidado, o preparo da alimentação da família, por conseguinte da sociedade. Desse modo, elas continuam a desempenhar a mesma função desenvolvida na família. Bourdieu (1995) assinala que esses esquemas de divisão sexual do trabalho de circulação universal “parecem sempre registrar diferenças inscritas na natureza das coisas (o que é particularmente verdadeiro para a oposição entre os sexos) e que eles são confirmados continuamente pelo curso do mundo” (p. 138).

O autor também comenta a divisão social numa mesma atividade desenvolvida por homens e mulheres, no caso a agricultura: “são elas que, inclinadas para o chão, recolhem as azeitonas ou os gravetos, enquanto que os homens, armados de vara ou de machado, cortam e fazem cair” (idem, p. 140). Essa divisão social constrói a diferença entre os homens e mulheres de acordo com a ordem das coisas, com o que Bourdieu denomina de *habitus*. Por isso, faz aparecer a diferença biológica entre os corpos masculinos e femininos. O discurso biológico torna essa divisão sexual e social do trabalho essencialista, naturalizada. As imagens mostram mulheres em posturas curvas, agachadas, cabisbaixas, enquanto que as de homens são apresentadas em posturas eretas, altivas.

Isso permite associar tais imagens aos binarismos—humano/animal, civilizado/selvagem, cultura/natureza—, e não deve causar estranhamento, pois tais representações estariam legitimadas por dispositivos biológicos, com âncoras na teoria darwiniana, a qual estuda o humano como um organismo em evolução, cujas diferenças biológicas são percebidas como deficiências, até mesmo como inferioridade pelo discurso ocidental masculino. As figuras 17 e 18 mostram esta perspectiva.

Essa observação nos livros didáticos de Geografia imagens de mulheres desempenhando as atividades primárias somente no setor da agricultura. Sua ausência nos outros setores, como na pecuária ou no extrativismo mineral/vegetal, deve ser ligada à sua suposta fragilidade física. A modernização da agricultura (principalmente a mecanização das atividades), embora já tenha chegado a quase todos os lugares do mundo há algum tempo, para as mulheres parece continuar não existindo nas imagens analisadas. As atividades que elas desempenham são



predominantemente braçais, manuais. Como o manuseio das máquinas exige uma qualificação e segundo o discurso da família moderna, o trabalho intelectual exaure a capacidade de gestação, o acesso a essa modernização lhes é negado. Já o homem, que não possui essa característica biológica, não tem sua inteligência afetada. Ele tem livre acesso a essa tecnologia. A predominância de imagens de homens desempenhando atividades tanto braçais como motorizadas, e de mulheres somente nas atividades braçais está ancorada nesse discurso, o qual faz funcionar com naturalidade.

As profissões de costureiras e tecelãs, atualmente são vistas como extensão das atividades domésticas, por serem também atividades manuais e não necessitarem de maiores qualificações intelectuais. Elas estão vinculadas ao sentido trazido pela família moderna: o espaço doméstico como lugar de abrigo, proteção familiar. Assim, são atividades que permitem dar continuidade à função feminina na família. Lagrave (1991) comenta que, no início do século XX, os homens foram incentivados a abandonar certos empregos “em razão de uma nova distinção em vigor: trata-se de canalizar as energias masculinas para as profissões activas” (p. 513) e deixar para as mulheres as sedentárias. Nesse momento começa a se impor a noção de profissões reservadas às mulheres.

Em âmbito mundial, as atividades que dizem respeito às tarefas domésticas, as quais historicamente se constituíram como encargos femininos, não estão submetidas a uma racionalidade intrinsecamente econômica. Ainda, num mundo atravessado por diversas rupturas sociais, econômicas, culturais, as tarefas domésticas, na maioria das vezes, continuam sendo consideradas como responsabilidade natural da mulher, qualquer que seja sua situação social, sua posição na família e independentemente de trabalhar ou não fora do espaço doméstico. O que surpreende é que esses afazeres, quando são realizados pelas mulheres, no seu espaço privado, não são mensurados pelas estatísticas como atividade econômica.

Entretanto, as mesmas atividades realizadas por uma pessoa contratada para esse fim, mediante

remuneração em bens ou espécie, passam a ser computadas como trabalho, sob o rótulo de serviço ou emprego doméstico. Ou seja, “apesar de sua natureza semelhante, as mesmas atividades têm significado diferente para a economia, caso sejam realizadas como prestação de serviços remunerados, ou por alguém da família, em geral uma mulher, sem qualquer pagamento” (Bruschini e Lombardi, 2000, p. 70). Sejam de trabalho gratuito e/ou trabalho remunerado, as tarefas domésticas constituem sempre um serviço feminino. As mulheres, portanto, donas de casa ou empregadas domésticas, são trabalhadoras que pouco usufruem dos benefícios que a sociedade capitalista outorga a outras profissões —salário, férias, descanso, limites de jornada, aposentadoria, licença-maternidade. A citação a seguir, extraída de um dos livros analisados, é típica dessa perspectiva.

Nas grandes cidades, o destino dos migrantes é alimentar o *boom* da construção civil, as mulheres trabalharão como **empregadas domésticas** para os ricos chineses, montarem as máquinas das pequenas indústrias privadas e servirão nos restaurantes (Lucci, 2000b, p. 158) (ênfase minha).

As imagens que circulam pelo livro didático referentes às profissões ditas femininas, como já foi citado, por exemplo, de costureiras e tecelãs (qualificação, na maioria das vezes, recebida no interior do espaço doméstico) mostram as mulheres circulando em um outro espaço —o público. Tais imagens parecem evidenciar que as mulheres romperam a fronteira entre a casa e a rua, que “conquistaram” mais um espaço de circulação. Por outro lado, significa que elas não deixaram de desempenhar uma atribuição que lhes foi imposta historicamente, que é o cuidado com a prole. Para mim, são atribuições perversas para as mulheres, pois os homens, ao ir para o trabalho, deslocam-se entre o doméstico e o público sem carregar vínculo nenhum entre esses espaços. Nenhuma imagem de homens mostra a problemática da conciliação do trabalho com a vida familiar. Isso não se configura nos discursos dos livros didáticos de Geografia como objeto de



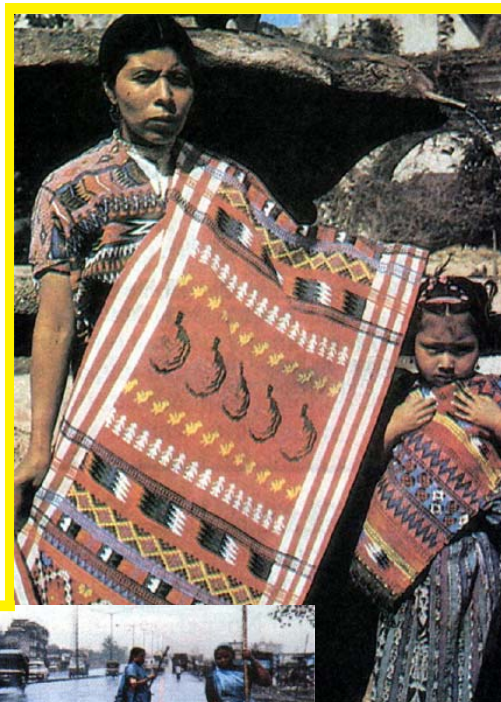
preocupação do âmbito masculino. Já para as mulheres não acontece o mesmo, como demonstram as imagens da figura 19.

No meu entender, a coexistência de papéis diferenciados destinados à mulher produz sua própria discriminação socioeconômica, assumida por esse mesmo agente: a esposa/mãe *versus* a profissional. A assunção dos dois papéis por uma mesma mulher se reveste de uma dinâmica diferenciada da do homem em termos de sua configuração, particularidade advinda da persistência de uma assimetria em relação à hierarquia conferida socialmente ao papel do homem, que tem filhos, esposa e trabalho, sendo consignada a ele, socialmente, como primeira responsabilidade, a do trabalho. Já para a mulher, essa mesma pluralidade parece distribuir-se segundo uma hierarquia diferente, primeiro ela deve ser mãe e esposa, depois profissional.

A situação atual da mulher na sociedade capitalista ocidental pode ser vista como igual à do homem no sentido geral de que ambos são trabalhadores/as remunerados/as. No entanto, diferenciam-se e distanciam-se

não só quanto ao acesso a determinadas profissões, como também quanto à remuneração e posições hierárquicas ocupadas no mercado de trabalho. O ponto crucial dessa estrutura profissional é a existência de um nexos entre o sexo e o tipo de profissão, posto hierárquico e remuneração salarial. Sobre isso Bourdieu (1995) comenta

longe de as necessidades de reprodução biológica determinarem a organização simbólica da divisão sexual do trabalho e, pouco a pouco, de toda a ordem natural e social, é uma construção arbitrária do biológico, em particular do corpo masculino e feminino, de seus usos e de suas funções, notadamente na reprodução biológica, que dá



Antunes, 1998a, p. 80.



Moreira, 2001b, p. 217.

Fig. 19: Mulheres no trabalho com filhos

fundamento aparentemente natural à visão masculina da divisão do trabalho sexual e da divisão sexual do trabalho e, por isso, a toda visão masculina do mundo (p. 149).

O discurso da economia capitalista sobre a divisão sexual do trabalho parece estar estruturado para a produção de uma identidade profissional de mulher. Tal discurso é elaborado por meio da produção de uma suposta teoria de sua natureza biológica. Essa perspectiva torna-se aquilo que Foucault chama de uma ficção que funciona como verdade. Tal pensamento torna-se incorporado à forma pela qual as práticas sociais funcionam e acabam por produzir a própria coisa que pretendiam. Percebe essas práticas funcionando

imagens de mulheres nos livros didáticos de Geografia.

O processo de modernização tecnológica (informatização, automação) tão difundido no mundo globalizado como uma necessidade primordial para o mercado de trabalho, acontece em quase todos os países. No entanto, o acesso a essa tecnologia não é estendido igualmente a homens e mulheres, ou seja, as mulheres dificilmente têm acesso a ela. Isso acarreta consequências diferenciadas por gênero, em nível de divisão do trabalho, de qualificação e remuneração salarial. As imagens das figuras

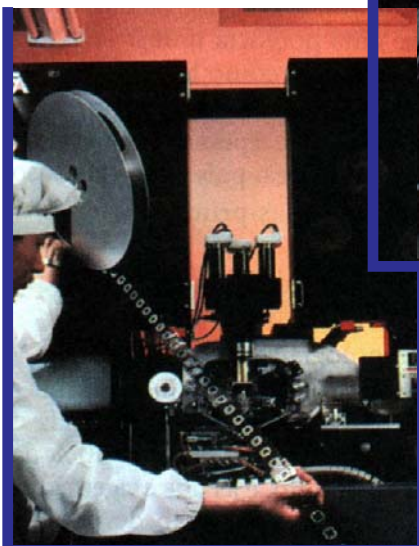


Fig. 20: Homens na indústria de ponta



Moreira, 2001b, p. 246

setores em que podem atuar dentro da indústria ou quanto à tecnologia da indústria. Embora as mulheres sejam atravessadas diariamente por toda a tecnologia de ponta produzida nas indústrias, o seu acesso a ela é mais facilmente alcançado quando elas

estão na posição de consumidoras desses produtos e não como produtoras. Para elas, continua a existir o santuário masculino da Idade Média apontado por Perrot (1998), ou seja, é negada ou permitida minoritariamente sua participação como mão-de-obra nas indústrias de ponta. É mais recorrente a concentração de mão-de-obra feminina em indústrias com tecnologia tradicional, cujo setor exige somente uma semiquificação para o trabalho e uma atividade

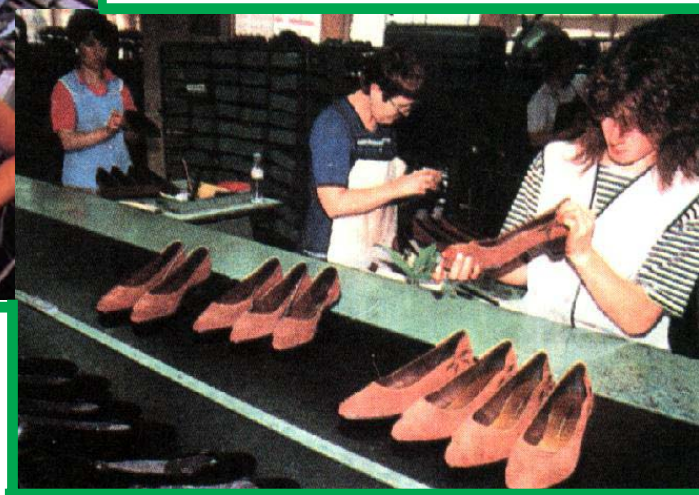
Essas imagens possibilitam apontar para a existência da divisão social do trabalho, pois as mulheres, apesar de alcançarem a “permissão” de circular por outro setor da atividade econômica —a indústria—, tradicionalmente considerado reduto masculino, têm acesso limitado quanto aos

estão na posição de consumidoras desses produtos e não como produtoras. Para elas, continua a existir o santuário masculino da Idade Média apontado por Perrot (1998), ou seja, é negada ou permitida minoritariamente sua participação como mão-de-obra nas indústrias de ponta. É mais recorrente a concentração de mão-de-obra feminina em indústrias com tecnologia tradicional, cujo setor exige somente uma semiquificação para o trabalho e uma atividade



Adas, 2000b, p. 132.

Fig. 21: Mulheres na indústria tradicional



Moreira, 2001b, p. 123.



manual, como, por exemplo, linha de montagem da indústria eletrônica. A citação abaixo e a figura 22 estão articuladas a essa perspectiva.

No México foram instaladas indústrias de montagem com empregados jovens e pouco qualificados, em sua maioria mulheres, ganhando salários muito baixos (Moreira, 2001a, p. 160) (ênfase minha).

Lucci, 2000b, p. 136.



Fig. 22: Mulheres na indústria de ponta

Na minha leitura, tal divisão configura um processo de polarização das qualificações profissionais entre homens e mulheres, com uma supervalorização do pessoal de engenharia dedicado à programação dos equipamentos, e desqualificação do grupo de operadores/as, que, no caso, é predominantemente feminino, conforme os discursos dos livros didáticos de Geografia.

No setor secundário, está também presente nos discursos dos livros didáticos examinados uma dicotomia entre trabalhos considerados fisicamente leves e pesados. Anteriormente ao processo de industrialização, não há registros de que as mulheres fossem vistas como fracas, sensíveis e inadequadas ao trabalho físico pesado. Entendo isso como uma construção cultural trazida pela industrialização (isso não acontece no setor primário), elaborada no discurso das diferenças biológicas, que possibilita legitimar a exclusão da mulher de algumas atividades desenvolvidas nesse setor. Segundo Puppim (2001), essa produção de verdade “não resiste às comparações intersetoriais, como indica o contraste entre a feminilidade social e simbolicamente construída da cortadora de cana, para quem é impossível o discurso da fragilidade, frente à da operária da

indústria de montagem microeletrônica” (p. 73). Tal dicotomia mostra a produção de significados fazendo circular uma política cultural que dá acolhida à suposta fragilidade feminina, que joga, sistematicamente, seu descrédito sobre as mulheres, para melhor assentar e perpetuar a dominação masculina em determinados setores da atividade industrial, bem como para legitimar as diferenças salariais entre profissões.

Embora os livros didáticos de Geografia estampem imagens de mulheres inseridas em atividades econômicas, legitimando-as como mão-de-obra ativa, ao mostrar dados estatísticos referentes aos percentuais de desemprego no mercado de trabalho, acaba por excluí-las. Os gráficos que mostram essa distribuição por diferentes países utilizam uma legenda articulada ao masculino, o que é exemplificado pela figura 23.

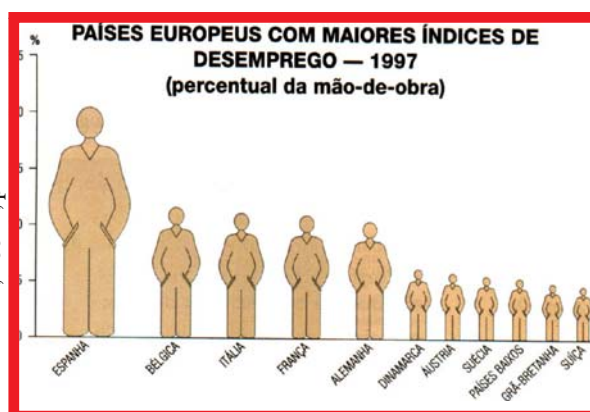


Fig. 23: Índices de desemprego

Isso aponta, mais uma vez, para a predominância do discurso masculino que “apaga” a presença da mulher no espaço público, pois sabemos, que em momentos de crise econômica as profissões articuladas às tarefas domésticas são as que mais sofrem com as oscilações do mercado financeiro.

Os santuários masculinos —militar, político, religioso— da Idade Média, como os denomina Perrot (1998), resistiram aos séculos e continuam a constituir espaços que resistem às mulheres, com algumas modificações, mas não o suficiente para romper seus epicentros. As modificações entre os santuários medievais e os santuários contemporâneos residem na presença de mulheres

em carreiras militares, na conquista do voto paritário e na presença de mulheres no exercício religioso. No entanto, elas raramente chegam aos postos mais elevados. As hierarquias nesses santuários são sensíveis às relações de gênero. As imagens dos livros didáticos de Geografia parecem continuar legitimando o santuário medieval, estruturado em forma de pirâmide, ou seja, a base é ocupada pelas mulheres e o topo pelos homens. Para Puppín (2001) em todas as profissões existe um “teto de vidro” que demarca o limite de acesso feminino ao topo de todas as empresas.

A trajetória das mulheres por esses santuários, bem como em hierarquias elevadas, aparece diretamente relacionada ao desenvolvimento de uma conjuntura histórica desfavorável a elas. São lugares e posições que as mulheres ocupam e que não são muito diferentes das outras profissões que desenvolvem. Percebo que essas imagens podem ser consideradas como estratégias que se articulam para propagar um modelo profissional para a mulher, para produzir sua identidade profissional.

O processo constante de modernização que a sociedade mundial vivencia, desde a revolução industrial, aponta para notáveis conquistas relativas ao trabalho feminino: da entrada maciça da mulher no mercado de trabalho à ampliação no grau de formalização das relações de trabalho feminino. Porém, as imagens que os livros didáticos de Geografia veiculam sobre as mulheres parecem evidenciar que essas modificações não levaram à superação das desvantagens impostas pela segregação ocupacional, diferenciação salarial e pela entrada

minoritária de mulheres nos altos postos executivos, militares, religiosos, políticos. Para mim, essas constatações demonstram hierarquias de gênero prevaletentes entre as mulheres e os homens nas diversas instâncias em que circulam nos discursos.

No meu entendimento, a identidade de maternal, frágil, desqualificada, inventada para a mulher, captura-a para locais mais desprivilegiados da sociedade contemporânea. Essa identidade é construída nas relações de poder, cujos discursos funcionam em rede, e um puxa o outro. Se um ponto da rede fica mais vulnerável às mudanças, logo em seguida vem outro discurso que a captura para um lugar já pré-destinado historicamente. São, portanto, *culturas negadas* que permanecem “como confinadas ao *status* fixo de objeto congelado para sempre pelo olhar dos perceptivos ocidentais [homens]” (Said 1992, p. 255).

A cadeia de significados, constituída pelos discursos dos livros didáticos de Geografia analisados sobre as identidades das mulheres, aponta sempre para a mesma direção: posições e destinos espaciais diferentes dos reservados aos homens. São significados atrelados a uma masculinidade hegemônica que historicamente vem acompanhando as formas como a sociedade capitalista ocidental constrói as relações entre homens e mulheres.

Entendo que os significados sobre mulheres e homens nos discursos dos livros didáticos de Geografia seguem a continuidade da Modernidade: a bipolaridade. Tal divisão me inspirou a elaborar um quadro sobre os posicionamentos das identidades de mulheres e homens, construídos nesses discursos dos livros.



Quadro 2 - As diferenças de gênero nos livros didáticos de Geografia<sup>51</sup>

HOMENS		MULHERES
Provedor	Função familiar	Cuidados e reprodução
Não	Cuidados com a prole	Sim
Não	Controle da natalidade	Sim
Alta	Qualificação para o trabalho	Baixa
Ampla	Oportunidade profissional	Restrita
Público	Espaço de trabalho	Privado
Topo	Posição hierárquica na empresa	Base

<sup>51</sup> A escolha das cores é proposital. Por meio dos significados construídos para os homens nos discursos dos livros didáticos de Geografia, vinculei-os aos vários sentidos da cor azul: profundidade, domínio, sabedoria, potencialidade... Na mesma lógica, estabeleci para as mulheres a cor rosa: afetividade, mistura de duas cores (Chevalier e Gheerbrant, 2000). Também essa escolha está articulada ao significado consagrado pelo Ocidente como cores “pertencentes” a cada um deles.

## 4.2 Mas nem todas são tão assim...

Os discursos dos livros didáticos de Geografia examinados, ao mesmo tempo em que constroem as identidades femininas, estabelecem diferenças entre elas, o que permite posicioná-las em contraposição. Os referentes para essa construção são naturalizados, vistos supostamente como universais, buscados em atributos típicos do pensamento essencialista. Nesse sentido, essas identidades tornam-se estáticas e perpétuas. Observo que as marcas das diferenças que possibilitam estabelecer uma divisão entre as identidades femininas são uma continuidade dos referentes que produzem os territórios “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”, refenciados anteriormente.

A forma de dividir as identidades femininas está fundamentada nas práticas sociais da sociedade ocidental. A inclusão e a exclusão de atributos, como corretos e verdadeiros, pelo discurso ocidental é uma forma de exercício de poder. Essa busca das características “autênticas”, normais, está fundamentada num processo classificatório que tenta padronizar as identidades femininas em torno da bipolaridade: “desenvolvidas” (as ocidentais) e “subdesenvolvidas” (as Outras<sup>52</sup>). Dessa maneira, observo que a identidade feminina posicionada no território “subdesenvolvido” é vista como fora do padrão de referência, tornando-se diferente, e o “extremo desta transformação é dado pelo racismo – nele, a diferença do Outro se transforma na sua estigmatização, no seu ‘rebaixamento’, na sua depreciação” (Haesbaert, 1999, p. 176). A operacionalidade do poder, nessa classificação, terá sua eficácia na naturalização das diferenças entre as identidades femininas, o que vai tentar fixar verdades sobre elas.

Observo, nos discursos dos livros didáticos

de Geografia, que mudanças de significados sobre as mulheres só ocorrem na relação entre si. Os discursos inscrevem a identidade feminina a partir de uma matriz territorial, a qual opera como uma estratégia que aproxima e separa as mulheres. Sua inscrição no jogo do poder serve sempre para diferenciar e hierarquizar uma identidade feminina em relação a outra. O território torna-se pois, a primeira matriz de produção de significados entre as mulheres.

A identidade feminina, nos discursos dos livros examinados, vista como a diferente, circula em torno do pivô do estereótipo, regressando sempre a um ponto inicial de sua identificação – o recorte territorial “subdesenvolvido”. Desse modo, quando circula alguma informação sobre a mulher latino-americana, asiática ou africana, sua identidade já está atravessada pela marca do território que habita, ela torna-se pelo olhar ocidental uma identidade com referentes opostos aos da identidade feminina ocidental (Bhabha, 1992). Com isso, o território é a marca não-erradicável da construção das diferenças nos discursos. Os discursos dos livros analisados produzem uma identidade vista como diferente dentro do mesmo gênero. Assim, a identidade feminina “subdesenvolvida” sofre uma dupla discriminação. Tanto a territorial quanto a de gênero entrecruzam-se no processo de construção identitária, proporcionando uma discriminação denominada pela ONU (2001) de “agravada” ou “duplo motivo”.

A mulher posicionada no território “subdesenvolvido”, nas relações femininas, se encontra nessa encruzilhada. Para muitas mulheres, os fatores relacionados com seu território e gênero, convertem-se em marcas que têm enorme importância nas políticas de sua identidade.

Nos discursos dos livros didáticos de Geografia, parece que as africanas, latino-americanas e asiáticas têm sua identidade inventada pela marca da homogeneização — uma maneira de projetar as suas diversidades como

---

<sup>52</sup> Entendo como Outra aquela identidade que não está posicionada nos padrões da cultura ocidental. Com isso, não quero dizer que ela seja a negação, que apresente um déficit em relação à mulher ocidental. Percebo-a como mais uma identidade, sem nenhuma carga valorativa do modelo ocidental. Às Outras, nessa seção, correspondem as mulheres africanas, latino-americanas e asiáticas (sua maioria)

se todas fossem uma só. O discurso ocidental inventou uma verdade para cada uma, cujos regimes de verdade giram em torno de um saber único e cristalizado entre elas e nunca situacional. A identidade feminina da africana, asiática e latino-americana é construída por determinadas características que circulam, ao mesmo tempo, entre todas. Qualquer comportamento considerado negativo pelo discurso ocidental em qualquer uma dessas mulheres, por exemplo, o número elevado de filhos/as, é instantaneamente generalizado como típico desse território “subdesenvolvida”, apontado para um perpétuo retorno na direção de uma essência presumidamente negativa. Nesse sentido, para essa perspectiva, a identidade da mulher boliviana, por exemplo, pode estar vinculada com o significado de mulher de todos os países posicionados no território “subdesenvolvido”, por haver uma homogeneização nas características femininas desse território. Tal constatação também é válido para as mulheres ocidentais.

Também observo nos livros examinados que as características do corpo são tomadas como indícios para construir diferenças entre as identidades femininas. Observo a produção dessas marcas como um constructo fortemente articulado ao discurso biologicista, que tenta construir uma verdade fundamentada na natureza genética. A cor da pele passa a ser visível, ou seja, é maximizada como um dos referentes principais para as construções das identidades territoriais femininas. A partir da cor da pele, os discursos dos livros didáticos vão nomeando diferenças para cada recorte territorial, permitindo a criação de um sistema classificatório em torno delas. A escolha dessa ou de outra diferença para cada território vai depender do jogo de interesses de quem ocupa determinadas funções e pode nomear as características.

Dentro desses discursos, as diferenças da cor da pele são utilizadas para legitimar o estabelecimento de desigualdades nas práticas sociais. Para cada cor, há uma posição e um lugar reservado na sociedade capitalista ocidental, que se distinguem pelo excesso de significação que recebem, emergindo a identidade feminina dos países “subdesenvolvidos” estereotipada, pois a

cor da pele torna-se o significante-chave da diferença entre as mulheres. É a marca física mais visível, consagrada pelos significados produzidos no mundo ocidental e circula em diversos discursos: econômicos, sociais e políticos.

Na minha leitura, os discursos dos livros didáticos de Geografia analisados, ao dar um significado para a cor da pele, para construir identidades femininas opostas, estão mostrando um sentido que não existe a priori, mas que foi possibilitado por relações de poder. O poder inscrito nessa relação articulou características com determinados modos de vida para cada território, escolheu a cor branca como modelo para a mulher ocidental. Essa invenção permite toda ordem classificatória em torno das mulheres que não possuem pele branca. Isso traz sérias implicações na política da identidade feminina.

A cor da pele, ao tornar-se o significante máximo da diferença para inventar a identidade feminina, faz com que aquelas que diferem do modelo ocidental sejam vistas com características pejorativas. A identidade feminina bem-sucedida e desejável é sempre mostrada pela pele branca, que junto carrega outros atributos mais típicos dessa genética — cabelos e olhos claros.

A identidade feminina ocidental é sempre mostrada com essas características. Ela é o padrão. Não existe outra cor em sua pele. Ter outra cor de pele significa pertencer a outro território, não mais o ocidental. Nessa constatação também observo nas mulheres negras que residem em território ocidental. Não existem nos discursos dos livros didáticos de Geografia referências à mulher negra estadunidense, e, sim, à afro-“americana”. Essa denominação mostra que a referência primeira é a um território supostamente filiado à origem da cor da pele, para depois juntar o lugar de nascimento. Tal observação mostra que os referenciais são não apenas biológicos, mas também geopolíticos. A negra estadunidense é nomeada como afro-“americana”, ou seja, deslocada para outro recorte territorial, por estar enquadrada numa regra de hipodescendência (Munanga, 1999). Como a suposta origem territorial de sua cor está relacionada a um território inferiorizado, e não superiorizado, ela recebe essa denominação, pois, do contrário, ela

seria “americana”-afro. Isso mostra quanto é sutil o jogo de construção identitária e como é forte o significado da cor da pele.

Nos livros didáticos, a imagem das mulheres latino-americanas, asiáticas e africanas é mostrada pela miscigenação da cor de sua pele e pela cor negra. Raramente aparecem imagens que as mostram com a pele branca. A cor da pele está articulada às profissões que as identidades femininas “subdesenvolvidas” ocupam, sempre desempenhando profissões inferiores da economia capitalista. Elas são as lavadeiras, as garis, as domésticas, as camponesas, as feirantes.

Como já comentei anteriormente, ao lançar um olhar sobre as imagens femininas que estão nos livros didáticos de Geografia, observo que as imagens de gênero são mostradas quase igualmente entre homens e mulheres. Entretanto a mulher é abundantemente mostrada pelo território “subdesenvolvido”, ao passo que as ocidentais sofrem uma espécie de “apagamento discursivo”. O argumento que encontro para esse fato é que o discurso ocidental, ao estabelecer as identidades de gênero, determinou que as mulheres deveriam estar vinculadas ao espaço doméstico. O rompimento dessa ordem discursiva é visto como motivo para a mulher ser marcada como diferente. Assim, as imagens das africanas, asiáticas e latino-americanas que quebram essa lógica, possibilita que sejam legitimadas como diferentes, como a Outra do território “desenvolvido”, pois elas são as que mais se distanciam dos valores estabelecidos nesse discurso.

Percebo que as grandes diferenças entre as mulheres são expressas pelas mesmas referências que as diferenciam dos homens —dados populacionais e mercado de trabalho. As identidades femininas “subdesenvolvidas” estão, na maioria das vezes, no espaço doméstico, envolvidas com as tarefas da casa e da numerosa prole. A história ocidental conta que, no século XVIII, o número de filhos de uma família indicava uma elevada condição econômica na sociedade. Atualmente, esse

significado modificou-se. Ter um grande número de filhos/as —acima do proposto pelo modelo ocidental, o qual circula nas tabelas dos livros analisados como próximo de dois para cada casal—, significa apresentar características ultrapassadas. Essas marcas articulam as mulheres a um modelo de mundo com uma identidade não cosmopolita, que ainda as destina a circular e a desempenhar a função maternal no espaço doméstico, enquanto que as ocidentais raramente aparecem com filho/a. Quando aparecem, elas estão no espaço público, que não as articula com as tarefas domésticas, como mostra a figura 24.

A questão do crescimento populacional tem suas políticas voltadas para as mulheres latino-americanas, africanas e asiáticas. São elas que apresentam os maiores índices de natalidade, o maior número de filhos. Ou seja, são responsáveis pelo alto crescimento vegetativo de seus países e do mundo, como evidencia a figura 25. No entanto, isso não acontece com as ocidentais; elas já seguem, há anos, as políticas populacionais propostas pela ordem do discurso ocidental contemporâneo; portanto, apresentam menor número de filhos, o que contribui para o baixo crescimento vegetativo. A lógica desse discurso é que as duas identidades femininas não vivem no mesmo tempo: a ocidental é deste século, as



Antunes, 1998b, p. 45.

Fig. 24: Identidade feminina dos países “desenvolvidos”

Outras são do século retrasado, pois os índices apresentados por elas são típicos de países “subdesenvolvidos”, que ainda se encontram num estágio de atraso em relação aos países “desenvolvidos”. No entendimento desse discurso, a explosão demográfica tem seu lugar de origem —o território “subdesenvolvido”. O crescimento



Lucci, 2000a, p. 38.



Fig. 25: Identidade feminina dos países “subdesenvolvidos” com numerosa prole

demográfico nos dias atuais é fundamentalmente de responsabilidade dos países “subdesenvolvidos”. Esses índices estão “soltos” nas tabelas, como se não trouxessem as tramas das relações de poder.

Todos esses exemplos parecem inventar também uma outra característica para a identidade “subdesenvolvida” feminina: trata-se de mulheres pobres e famintas (deixando sempre a impressão de dependência, de que elas estão pedindo ajuda para alguém). Pela lógica da política antinatalista, não é porque são pobres que possuem um número elevado de filhos/as, mas por terem muitos filhos é que são pobres. Seu estado de pobreza só poderá ser reduzido por meio do controle da natalidade. Assim, o controle da natalidade pode ser compreendido como uma ferramenta eficiente, não somente na regulação do crescimento vegetativo mundial, como também na amenização da pobreza. Nesse sentido, essas mulheres ao serem aprisionadas num discurso que objetiva controlar a taxa de natalidade, estão sendo inseridas nas políticas antinatalistas, típicas da sociedade contemporânea. Mas, só a mudança desse comportamento não é suficiente para serem incluídas na identidade feminina “desenvolvida”. O poder é mais sutil, cria outras armadilhas que continuam a aprisioná-las na identidade das “subdesenvolvidas”.

Observo que as imagens apontam as asiáticas, latino-americanas e africanas bem diferenciadas das ocidentais, com expressões

corporais distintas. As primeiras são mostradas, geralmente, sentadas, cabisbaixas, apáticas, com olhos de tristeza, de desalento — posições que lembram sentidos conectados à submissão e à inferioridade—, o que permite imaginar que estão paradas ou que levam uma vida monótona e triste. Já as ocidentais são apresentadas através de imagens que as mostram de pé, alegres e altivas, dando sentido de movimento, com o olhar direcionado ao leitor e à leitora. Entendo que essas imagens vão construindo um estoque de verdades por binarismo: uma é o que a outra não é. Tal observação legitima os discursos que constroem os estereótipos femininos, por tomar essas características como marcas típicas de suas identidades, através de um processo de simplificação e generalização.

Na minha leitura, parece que há uma hierarquia socioeconômica entre as mulheres, pois as mulheres “subdesenvolvidas” ocupam as piores posições, e não usufruem das infra-estruturas sanitárias e urbanas proporcionadas pela sociedade capitalista contemporânea. Parece que ainda vivem no século XIX, pois, no interior de suas casas, não há equipamentos domésticos do mundo atual. Suas atividades domésticas são desenvolvidas de maneira braçal, e, portanto, obsoletas. Nas questões relativas ao mercado de trabalho, a identidade de trabalhadora é trazida pelas africanas, asiáticas e latino-americanas. Tal observação lembra a lógica de divisão de trabalho nas antigas sociedades, em que uns trabalhavam (escravos) e outros viviam para o ócio (no sentido nobre de ocupar o tempo). As profissões que as mulheres desempenham são aquelas que o discurso masculino permite, comentadas anteriormente. As ocidentais raramente aparecem desempenhando profissões. Quando isso acontece, são atividades mais articuladas às artes ou consideradas “leves” e que estão sempre vinculadas a ícones que lembram contemporaneidade: espaços urbanos e poder de consumo, que lhes permitem ser alegres e auto-realizadas, dando a impressão de que sua atividade profissional é exercida mais como um *hobby*. Outras vezes, elas têm profissões mais articuladas a setor mais valorizado na economia capitalista — a indústria. Embora seu desempenho

nesse setor continue obedecendo à lógica da divisão sexual do trabalho, é a mulher ocidental que mais está inserida nele. Isso traz indícios de que ela não ocupa mais posições tão tipicamente destinadas às mulheres “subdesenvolvidas” (tarefas domésticas) e que ela faz parte do contingente de mão-de-obra mais qualificada em relação à mulher “subdesenvolvida” (predomínio ocupacional no setor primário), como mostram as figuras 26 e 27. Tal constatação exemplifica a dupla discriminação que sofre a mulher “subdesenvolvida”: pelo território, através da sua função no espaço doméstico, e pelo gênero, através do desempenho de atividades profissionais diferentes.



Lucci, 2000b, p. 83.

Fig. 26: Identidade feminina dos países “desenvolvidos” na indústria

As imagens das mulheres ocidentais que circulam pelos livros didáticos parecem trazer significados que produzem suas identidades integradas à ordem do discurso capitalista. Isso autoriza que sejam vistas como identidades de referência, portanto são aquelas que apresentam o considerado verdadeiro comportamento cosmopolita. Suas identidades são construídas pelas diferenças em relação às mulheres dos países “subdesenvolvidos”. Costa (1998), quando examina o poder e a política de narrar, afirma que

essa disputa por narrar “o outro”, tomando a si próprio como referência, como normal, e outro como diferente, como exótico, como “ex-cêntrico”, é a forma ou o regime de verdade em que são construídos os saberes que fomos ensinados a acolher como verdadeiros, como “científicos”, como “universais”, e que inundam os currículos escolares, os compêndios, as enciclopédias, os livros didáticos, as cartilhas, deixando marcas indeléveis nos códigos normativos, na literatura e nas artes em geral, nas retóricas pedagógicas familiares e religiosas, na mídia e em outros dispositivos culturais. Tais saberes são práticas, reguladoras e reguladas, ao mesmo tempo produzidas e produtivas (p. 43).



Adas, 2001a, p. 65.

Fig. 27: Identidade feminina dos países “subdesenvolvidos” na agricultura

Todas as imagens e transcrições didáticas possibilitaram focar algumas marcas de diferenças, o suficiente para entender como são inventadas as identidades femininas como opostas. As análises, deste capítulo, mostraram que os discursos dos livros didáticos de Geografia analisados tentam naturalizar como verdadeiras essas diferenças, prescrevendo uma maneira de ser mulheres “desenvolvidas” e “subdesenvolvidas”. Também mostraram que os regimes de

verdade aprisionam cada identidade feminina num “lugar certo”, produzindo hierarquias e privilégios de todas as ordens. Tais marcas produzem um sistema binário entre elas: branca/mestiça, limpa/suja, alegre/triste, rica/pobre, contemporânea/antiquada, urbana/rural. Para mim, os discursos evidenciam que, se o gênero tem sexo, a identidade feminina tem território.

Na minha visão, os discursos dos livros didáticos de Geografia examinados sobre as identidades femininas parecem estar saturados de significados, que inventam oposições e posições metafísicas. São significados conectados a uma ordem discursiva da sociedade capitalista ocidental: dividir pela diferença.

As discussões trazidas neste capítulo mostram como se opera a política cultural de gênero através do livro didático. Também evidenciam como um livro didático pode constituir-se num espaço escolar perverso e cruel na subjugação das identidades consideradas “inferiores” pela cultura ocidental. Os saberes ali produzidos e veiculados estão ensinando a nossos estudantes o lugar de cada identidade de gênero, fortalecendo posições dissidentes, como o lugar do homem e o lugar da mulher, o lugar da mulher “subdesenvolvida”. Nesse sentido, chamo a atenção para o que esses saberes estão fazendo com os alunos e as alunas [...].



# Capítulo

# 5

## Geração o aprisionamento em “etapas da vida”



(Quino, 2000, p. 212)

Minha intenção de discutir a questão da geração nos discursos dos livros didáticos surgiu quando percebi sua tendência adultocêntrica<sup>53</sup>. Neles as faixas etárias aparecem com significados pré-estabelecidos. Neste capítulo de Tese, procuro mostrar como esses discursos constroem um significado sobre as identidades da criança e do/a idoso/a, a partir da definição das etapas da vida.

Observo que os discursos dos livros didáticos de Geografia parecem inscrever o significado de geração através dos ciclos biológico da vida e evolutivo da sociedade. Ambos vêm ordenados por uma vontade de poder articulada a uma ordem capitalista ocidental. Concomitantemente, também percebi que, nesse processo de construção identitária da geração, ela é dividida entre seus grupos. Assim, alguns são os Outros dos Outros, ou seja, os/as idosos/as posicionados no território “subdesenvolvido” são, ao mesmo tempo, o Outro da identidade idoso/a do território “desenvolvido” e da adulta.

Entendo a relação direta entre as *idades da vida*<sup>54</sup> e modos de comportamento como uma

invenção. Ariès (1981) comenta que essa construção é percebida desde o século VI. O autor comenta que a “idéia de uma vida dividida em etapas bem delimitadas, correspondendo a modos de atividades, a tipos físicos, a funções e a modos no vestir” (p. 40), começa a ser inventada a partir dessa época. Tais etapas vão sofrendo deslocamentos e rupturas mediante mudanças não apenas nas estruturas familiares, mas também nas de ordem religiosa, política e econômica da sociedade ocidental.

Nos discursos dos livros didáticos de Geografia, o paralelismo entre idade e comportamento está inscrito, predominantemente, na linguagem cartográfica e imagética. As pirâmides etárias são os ícones para indicar a distribuição da população por idade. Os gráficos mostram a distribuição da população em setores das atividades econômicas. Ambos indicam que toda essa população está inscrita numa etapa das *idades da vida*. Elas estão aprisionadas por discursos que prescrevem seu comportamento vinculado a uma faixa etária. Nessa perspectiva, não é permitido pertencer a outra etapa da vida

<sup>53</sup> Essa minha afirmação está argumentada pelas imagens dos livros didáticos analisados na minha Proposta de Tese (Anexo 3), elas correspondem a 85% de um total de 635 imagens de pessoas.

<sup>54</sup> Tomo de empréstimo essa denominação de Ariès (1981), em seu livro *História Social da Criança e da Família*.



que não corresponda à sua idade, ao comportamento que dela é esperado.

Pelas leituras realizadas para examinar esse foco analítico, percebi que essa relação entre comportamento e idade passou por deslocamentos, por transformações de significados. Isso me permitiu elaborar um quadro fundamentado em Ariès (1981) e no IBGE<sup>55</sup> para iniciar a problematização deste capítulo da Tese. Embora tenha havido mudanças nas *idades da vida* em sua relação lógica estrutural, proposta pela história ocidental, parece que continua circulando uma maneira de prescrever comportamentos em função da faixa etária nos discursos dos livros didáticos de Geografia. Essa prescrição está articulada ao projeto da Modernidade, o qual tenta ordenar o comportamento das pessoas, através de sua idade biológica, com atividades econômicas.

Quadro 3 - As *idades da vida*

Idade Média*	Idade Moderna**	IBGE <sup>56</sup> ***
Primeira idade (até os 7 anos) Não fala bem por ter uma dentição incompleta	Idade dos brinquedos Aprendizagens do espaço doméstico, do corpo	Crianças/Jovens (0-19 anos) Estudante Mão-de-obra inativa
Segunda idade (até os 14 anos) Ainda é uma menina	Idade da escola Meninos aprendem a ler Meninas a fiar	Adulto (20-59 anos) Trabalhador Mão-de-obra ativa
Terceira idade – adolescência (até os 28 anos) Período de procriação	Idade do amor, Dos esportes, caçadas Bodas	Idoso (mais de 59 anos) Aposentado Mão-de-obra inativa
Quarta idade – Juventude (até os 50 anos) Plenitude de suas forças	Idade da guerra e da cavalaria Homem armado	
Quinta idade – Senectude (até 70 anos) Perda de sentidos	Idade sedentária	
Sexta idade – Senies (mais de 70 anos) Momento de voltar às cinzas		

Obs: Embora não tenha conseguido uniformizar as informações, minha intenção é somente mostrar a continuidade de uma lógica de estruturar o comportamento associado à idade.

\* A vida era a continuidade inevitável, cíclica da natureza.

\*\* As *idades da vida* não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais.

\*\*\*As *idades da vida* correspondem a uma função socioeconômica.

<sup>55</sup> Os dados estatísticos da população mundial que circulam nos livros didáticos são extraídos de diversas fontes. Assim, escolhi o IBGE como fonte, por observar que ele segue a mesma lógica racional das outras fontes.

<sup>56</sup> Na Constituição brasileira consta que a idade mínima para o trabalho é de 16 anos (exceto na condição de aprendiz, a partir de 14 anos). O Estatuto da Criança e do Adolescente, para efeitos dessa lei, considera criança até 12 anos incompletos, e adolescente aquele entre 12 e 18 anos de idade. O IBGE trabalha com dados sobre o trabalho infantil a partir dos 10 anos.

Esse quadro mostra que as concepções das faixas etárias são construções históricas e culturais. Em cada época, seus significados são modificados. O prolongamento ou a redução da idade em cada categoria depende diretamente da política econômica e cultural específica de cada contexto.

## 5.1 Infâncias distintas

Os inúmeros contextos retratados nos livros analisados, tais como escolas, ruas, calçadas, favelas, bueiros, riachos, familiares, entre outros, mostram crianças vivenciando diferentes concepções de infância. Em cada contexto há um tipo de infância, um tipo de criança. As crianças que moram na rua ou no bueiro não têm o mesmo comportamento e modo de vida daquelas que têm uma casa. Suas infâncias são vividas de outra forma, que também é diferente da forma de vida das crianças que trabalham em lugares insalubres.

A constituição da infância articulada a uma etapa de vida com determinado comportamento, ou seja, vinculada às *idades da vida* é aceita naturalmente pela história ocidental. Essa conexão está presente nas práticas sociais e educacionais contemporâneas, mas se despedaça diante dos contextos acima citados. Como igualar o comportamento e as atitudes diante da vida entre crianças que moram ou frequentam ambientes completamente diferentes: parque residencial/favela; família/abandono; escola/trabalho, embora tenham a mesma idade biológica?

O significado transcendental e imutável, dado simultaneamente à infância e à criança não é “produto da natureza, mas uma construção histórica própria da Modernidade”, comenta Narodowski (1998, p. 172). Seguindo esse raciocínio, as *idades da vida* são invenções. O discurso sobre as *idades da vida* do IBGE parece apontar uma maior aproximação com o discurso

da Idade Moderna, pois, ao excluir as crianças como mão-de-obra ativa do mercado de trabalho, alimenta uma concepção de subordinação e dependência socioeconômica das crianças aos adultos. Ao apontar para esse sentido, o IBGE articula-se ao primeiro sentimento de infância elaborado na Modernidade —o *mignotage*<sup>57</sup>—, ao estabelecer a necessidade de cuidar as crianças (Gélis, 1997; Narodowski, 1995; 1998). Essa particularidade no tratamento à criança começa a dar condições para emergir o processo de infantilização. Assim, nessa etapa da vida, a criança vive uma infância dependente dos cuidados dos adultos, quer na alimentação, quer na moradia, quer na saúde. Devido à sua fragilidade biológica, ela não tem condições de conduzir sua vida, necessita de proteção e segurança. O adulto é para a criança um provedor em várias ordens. Tal particularidade implica a “nova tecnologia política que toma os traços biológicos e mentais de uma população como elementos pertinentes para a gestão econômica e o governo dos indivíduos” (Corazza, 2000, p. 161).

A criança, ao ser produzida por esse sentimento de infância, é hierarquizada social e economicamente. Ela é posicionada como subordinada ao adulto. Nesse sentido, o discurso da infantilidade coloca em movimento um tipo de “poder que produziu a infância em situação servil de fraqueza e de dependência, sujeitando-a, por controlar seus corpos” (Corazza, 2000, p. 163), ao não permitir que a criança seja percebida como mão-de-obra ativa para participar do mercado de trabalho.

Seguindo minha leitura, as crianças ocidentais, mostradas nos livros didáticos, são narradas por esse discurso da infantilidade. As poucas imagens em que elas aparecem nos livros didáticos parecem apontar para sua fragilidade, dependência e comportamento subordinados à obediência aos adultos, em troca de proteção. Elas não aparecem soltas, independentes, abandonadas, sempre existe a presença dos adultos a sua volta, observando-as, cuidando

---

<sup>57</sup> *Mignotage*, segundo Gélis (1997) e Narodowski (1995), deve ser entendido como as novas atitudes ao tratar as crianças: paparicação, proteção, entre outras.

delas.

Além disso, há a indicação de que essas crianças seguem fielmente as *idades da vida* do IBGE. Apresentam uma infância que corresponde a um modo de viver, ou seja, não estão no mercado de trabalho como mão-de-obra, mas somente como consumidoras. Ser mão-de-obra ativa é atributo de outra etapa de sua vida. As crianças ocidentais encontram-se na etapa “correta”, dentro do que é tomado como trajetória normal da vida.

Entendo que, embora vivenciem uma etapa dita normal, essas crianças são inventadas no processo classificatório das *idades da vida*, que institui categorias binárias “aos corpos infantis tocará o lugar do segundo termo, hierarquicamente desqualificado: por sua sujeição desprezível e dependência intolerável, a eles corresponderá a necessidade de (...) suplência, ou seja, de Educação” (Corazza, 2000, p. 163).

A educação, com sentido de escolarização, é o segundo sentimento de infância elaborado na Modernidade. A escola torna-se o palco necessário para a construção de um discurso pedagógico. Esse discurso só se constitui pela infância. A compreensão do processo inventivo da infância moderna só é possível por meio desse discurso, como operador e fornecedor de sentidos sobre a infância, fundamentados tanto pela psicologia infantil como pela pediatria.

Narodowski (1995) afirma que esse segundo sentimento de infância é o mote da Modernidade, ao qual ainda estamos sujeitados. Segundo o autor, “para individualizar a infância é necessário construí-la como uma essência e nomeá-la para designar uma diferença que terá de ser institucionalizada em escolas. Trata-se, por fim, de dotar de um corpo — o corpo infantil — a instituição escolar” (p. 62). Nesse sentido, esses corpos estão posicionados dentro de um pressuposto do discurso pedagógico, para o qual ser aluno/a, em qualquer idade, significa estar na posição de uma infância heterônoma e obediente. Porém, ao concluir sua escolarização, o/a aluno/a deixará para trás uma infância dependente, pois a escola o normalizará, por meio de um discurso pedagógico que atua educando, disciplinando, instruindo e desenvolvendo para habilitar sua

entrada em outra etapa da vida — a adulta. Para os discursos da Geografia, vida adulta se traduz em mão-de-obra ativa.

Observo que os discursos dos livros didáticos de Geografia analisados, ao expor dados referentes às taxas de alfabetização ou ao tempo de escolarização dos habitantes de cada país, não estão apenas acionando marcas para autorizar a construção de recorte espacial em “desenvolvido” ou “subdesenvolvido”, mas, principalmente, evidenciando que seus habitantes, por não passarem pelo processo de escolarização, necessitam da proteção dos outros (FMI, BIRD...), pois não conseguem conduzir seus países para um desenvolvimento socioeconômico de acordo com o modelo capitalista. Nessa perspectiva, os países “subdesenvolvidos” situam-se num estágio econômico que pode ser visto como uma etapa de vida, cuja infância necessita de cuidados econômicos; precisa de um provedor — os empréstimos financeiros. Se esses países apresentassem uma taxa de escolarização semelhante à dos “desenvolvidos”, (os quais passaram por um processo de disciplinamento), eles não se desviariam da trajetória da normalidade econômica. Assim, a escola pode ser entendida como um lugar de governo para esses países.

Narodowski (1998) partilha do pensamento do fim daquela infância proposta pela Modernidade. Seu argumento é que a idéia de criança como corpo obediente e dependente dos adultos está com significado enfraquecido. Por outro lado, o autor comenta que a infância moderna, ao mesmo tempo em que se esvazia, se vitaliza em dois outros pontos de fuga: no virtual e na rua.

A infância articulada ao mundo virtual é chamada pelo autor de *hiper-realizada* e se caracteriza por um modo diferente de viver essa etapa. A criança realiza sua infância com o mundo virtual, pela Internet, pelas TVs a cabo ou pelos videogames. Nesses contextos, ela não está numa relação de subordinação e dependência dos adultos. Ali, ela consegue ser autônoma, dona de si. As aprendizagens acontecem sem uma mediação direta dos adultos. Numa comunidade virtual, as crianças e os adultos ocupam posições

igualitárias, aprendem, entretêm-se no mesmo local. O virtual faz com que se enfraqueça a linha divisória historicamente construída entre duas culturas: a infantil e a adulta. O virtual também “opera na direção de acelerar o desenvolvimento infantil, adultizando a criança e infantilizando o adulto, por incorporá-los conjuntamente a uma mesma moral de consumo e à mesma dependência da sociedade tecnológica e dos milagres da técnica” (Corazza, 2000, p. 194).

Sinais de uma infância *hiper-realizada* nos discursos dos livros didáticos de Geografia são vistos apenas nas imagens de crianças ocidentais. Embora essas imagens mostrem crianças na condição de alunos/as, por estarem nas escolas, o marcador diferencial que aponta para esse tipo de infância está fundamentado na independência do/a alunos/as em relação ao/a professor/a para interagir com o mundo virtual, como está sendo evidenciado na figura 28.

Moreira, 2000a, p. 135.



Fig. 28: Crianças dos países “desenvolvidos” na escola

A criança, imersa no computador, apropria-se de outra linguagem e está em qualquer parte do mundo. É uma criança capturada em um universo virtual. Corazza (2000) afirma ser essa a mais “recente revolução cognitiva da infância: pela via do conhecimento, não temos mais a criança que manipulava, que operava concretamente” (p. 200). Essas imagens parecem expressar um sentido de escola que inventa uma identidade cognitivo-tecnológica para a criança ocidental.

Já o outro ponto de fuga da infância que está sendo vitalizada é denominado por Narodowski (1998) de *des-realizada*. Essa

infância também é independente do adulto, porém distingue-se da infância *hiper-realizada* não só pelo local —a rua—, mas também pela maneira de vivê-la como um adulto. É diferente da infância *hiper-realizada*, pois esta somente borra a fronteira entre o infantil e o adulto pelo virtual, enquanto que na infância *des-realizada* a criança necessita se “virar” na vida para sobreviver, seja trabalhando, seja mendigando. Ela rompe várias fronteiras.

Observo que as crianças africanas, latino-americanas e asiáticas vivem uma infância *des-realizada*, pelos discursos dos livros didáticos de Geografia. São imagens que nos fazem lembrar de nosso dia-a-dia. Não há necessidade de estatísticas: basta andar pelas ruas das grandes cidades brasileiras. Nelas se verifica a presença de um contingente significativo de crianças abandonadas. Quem, hoje, passa pelas sinaleiras dos grandes centros urbanos e não se vê diante de tantas crianças vendendo guloseimas? Como ignorar as crianças pedindo comida nas portas dos restaurantes, das sorveterias, nas *McDonald's*? Dessa forma, trabalhando ou mendigando, em funções voltadas para o público tanto infantil quanto adulto, estão a nos dizer uma série de coisas, indicando-nos um outro tipo de infância, um outro modo de ser criança.

É essa a infância *des-realizada* que predomina nos discursos dos livros didáticos. Crianças latino-americanas, africanas, asiáticas circulam em lugares instáveis, de alto risco tanto para sua sobrevivência como para uma vida mais humana. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2001), elas são as mais vulneráveis nesse tipo de ambiente. Em seu relatório sobre a *Situação Mundial da Infância 2000*, consta que milhões de crianças continuam a enfrentar as terríveis marcas da discriminação e desigualdades infiltradas em todos os setores da sociedade. O Unicef afirma que iniciamos o século XXI como na década de 90, por continuar a existir uma “guerra declarada contra (...) crianças, uma vez que pobreza, conflitos, instabilidade crônica e doenças evitáveis, como HIV/AIDS, ameaçam seus direitos humanos e sabotam seu desenvolvimento” (ibidem, p. 1).

As situações de risco apontadas pelo Unicef



são as seguintes: altas taxas de mortalidade, desnutrição, Aids, afastamento da escola e conflitos armados. Todas elas estão inscritas nos discursos dos livros didáticos de Geografia. Cito mais algumas: trabalho em lugares insalubres/forçados e a vida dos sem-teto. Todas essas situações de risco são objetos discursivos nos livros didáticos de Geografia. Uns emergem antes que os outros, à medida que vão sendo capturados pelos interesses que se articulam nos discursos. Esses discursos mostram que somente as crianças que residem nos países “subdesenvolvidos” vivem a infância *des-realizada* e circulam nessas situações de riscos.

A partir do século XIX, na sociedade ocidental, a criança passa a ocupar mais do que nunca o centro da família. Ariès (1981) afirma que a criança torna-se “objeto de todos os tipos de investimento: afetivo e, claro, também econômico, educativo, existencial. Como herdeiro, o filho é o futuro da família, sua imagem sonhada e projetada” (p.196). Isso foi possível quando o humano entrou no pensamento da finitude, possibilitando que a criança pudesse “aparecer como elemento deste devir” (Corazza, 2000, p. 20). Nesse sentido, a autora afirma que “ocorre uma transformação desses mecanismos de poder, de tal modo que o direito de morte desloca-se, apoiando-se sobre um poder que gera e ordena a vida” (ibidem, p.117). Não se trata de quem tem o direito sobre a vida ou a morte,

mas passa a ser questão biológica de uma população: o poder que era aquele do direito de causar a morte ou de deixar viver é substituído por um poder capaz de causar a vida ou devolver à morte, situado e exercido no nível de vida, da espécie, da raça, dos fenômenos da população (idem).

Assim, essa nova ênfase sobre a vida e a criança está vinculada à gênese de um saber político que “colocaria no centro de suas preocupações a noção de população e os mecanismos suscetíveis de assegurar a sua regulação” (Foucault, 1997c, p.81). É um poder

que estabelece seus pontos de fixação na vida, fazendo com que a morte se desqualifique. Tal ênfase implica uma maneira de governar um domínio —a vida da criança. Trata-se de um governo, cuja racionalidade tem seus princípios e seu domínio por meio de procedimentos de poder disciplinar, fazendo realizar uma biopolítica no corpo infantil. Segundo Foucault (1997c), a biopolítica é a “maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças” (p. 89).

O governo desses corpos pela biopolítica consiste nas observações que os organismos internacionais fazem em relação à vida das crianças em situações de risco, principalmente, nos países “subdesenvolvidos”. Assim, a vida entra no cenário das técnicas políticas, as quais tentam calculá-la, modificá-la e controlá-la em prol de um modelo capitalista, por meio de estimativas de crescimento vegetativo, análise de pirâmides etárias, taxas de natalidade, taxas de mortalidade. Entendo que todos esses elementos giram em torno do corpo infantil e são levados em consideração para regular, normalizar e administrar a conduta das populações. Aqueles países que não seguem a política do biopoder são considerados desviantes, os diferentes. Tal ação, permite que sejam classificados, hierarquizados como “subdesenvolvidos”, inferiores frente àqueles países que adotam essa política fornecida pelo modelo da economia capitalista ocidental.

As tabelas nos livros didáticos de Geografia, mostrando as diferentes taxas de mortalidade infantil entre os países são exemplos da tentativa de governo por meio de uma gestão econômica do modelo capitalista. Essa perspectiva pode ser vista nas tabelas das figuras 6 e 7 (p. 50 e 52).

As citações abaixo mostram como a biopolítica, no sentido que Foucault (1997c) determinou: “uma política de saúde que seja suscetível de diminuir a mortalidade infantil, prevenir as epidemias e fazer baixas de endemia, intervir nas condições de vida, para modificá-las e impor-lhes normas (quer se trate da alimentação,

do habitat ou da organização das cidades)” (p. 86) parece ser acionada do modelo capitalista pelos países para tratar seus habitantes, como se pode constatar:

A taxa de mortalidade infantil de um país é bom indicador das condições de vida de sua população. Isso porque, para se manter a saúde de uma criança, muitos outros fatores são necessários: **alimentação e saúde da gestante e, depois do parto, alimentação, higiene, assistência médica à criança etc.** (...) O que se observa nos países subdesenvolvidos são altas taxas de mortalidade infantil, demonstrando as condições de vida precárias de sua população (Moreira, 2001a, p. 56) (ênfase minha).

**As maiores vítimas da fome são as crianças.** São elas que pagam muito caro os desacertos, desencontros e incertezas criados no mundo pelos adultos. Para muitas crianças, a desnutrição tem início antes mesmo do nascimento; elas já são desnutridas no ventre materno. Sendo a gestante desnutrida, a criança sofre as consequências disso: baixo peso, baixa resistência orgânica às doenças etc. (Alves, Carvalho e Lasmar, 1998a, p. 86) (ênfase minha).

Em muitos países subdesenvolvidos (como Bangladesh, Nigéria, Índia, Honduras, Sri Lanka etc.), de 20 a 30% das crianças nascem com peso inferior a 2,5 quilogramas. Essa cifra é muito elevada, pois não se trata de nascimentos de prematuros (Adas, 2000a, p. 62).

As crianças que vivem uma infância *des-realizada* são desamparadas em todos os sentidos, enfrentam uma vida de fome e desnutrição. Seus direitos, na forma



Fig. 29: Crianças dos países “subdesenvolvidos” famintas

como foram estabelecidos pelo Unicef (2001), na *Convenção sobre os Direitos da Criança*, em 1989, divulgados através do Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, em 1990, são violados diariamente em números de tal magnitude que se torna impossível sua quantificação.

A fome e a desnutrição não são problemas novos, mas estão mais disseminadas e mais profundamente arraigadas que anteriormente. Interligadas e reforçando-se mutuamente, nutrem-se uma à outra, atuando em conjunto para elevar as taxas de mortalidade das crianças. A citação e a figura 29 parecem seguir essa perspectiva.

Segundo a ONU, de modo geral, 46% dos latino-americanos consomem menos calorias que o necessário. Isso acarreta graves problemas de saúde, principalmente nas crianças. As doenças infantis em **crianças mal nutridas causam a morte, o que dificilmente ocorreria com crianças bem-alimentadas.** E, no entanto, os países latino-americanos exportam para os países desenvolvidos produtos agrícolas que poderiam estar alimentando suas crianças (Adas, 2000a, p. 69) (ênfase minha).

Adas, 2000b, p. 133



Antunes, 1998a, p. 29.

Esses exemplos parecem mostrar uma infância segregada, em que as crianças asiáticas, africanas e latino-americanas são marginalizadas em relação às crianças ocidentais. São aquelas crianças que carregam o peso das perdas. Essas imagens podem parecer quase impensáveis para as crianças ocidentais, pois uma infraestrutura sanitária e padrões de vida as protegem desses problemas.

Embora os discursos dos livros didáticos de Geografia não mencionem as causas *mortis* da mortalidade infantil, ela está inscrita nos índices<sup>58</sup>. Essa minha observação é de que os livros didáticos afirmam que os maiores índices de mortalidade infantil ocorrem na África, e o Unicef reconhece que ali se encontra o epicentro mundial da AIDS. Essa doença encontra um terreno fértil na pobreza, na desnutrição, na ausência de uma infra-estrutura sanitária, para se disseminar mais facilmente. Sua ocorrência está diretamente relacionada aos países “subdesenvolvidos”, que enfrentam graves problemas socioeconômicos, conflitos armados, tradições religiosas e culturais.

A outra situação de risco apontada pelo Unicef é o afastamento das crianças da escola. Para o Unicef, a escola é um lugar que protege as crianças, pois ela oportuniza “aprender sobre o mundo que as cerca e desenvolver suas habilidades para serem bem sucedidas — pensamento crítico, autoconfiança, capacidade para solucionar problemas e para trabalhar com outras crianças. Com o crescimento e desenvolvimento das crianças, essas habilidades irão ajudá-las no desempenho de sua vida diária, mas também na transformação do seu futuro” (2001, p. 5). Esse entendimento de escola como lugar de transformação é semelhante ao pensamento da Modernidade, que afirmava que as crianças seriam salvas pela escola. No entendimento do Unicef, a criança na escola

adquire um aprendizado que lhe servirá para a idade adulta. Será que nesse saber está inserida uma maneira de lidar com o término dos problemas que ela enfrentou em sua infância? Essa promessa que o Unicef faz, via escola, de competência e realização, é o que Foucault chamou de “salvação das almas”. A escola vai lhe produzir uma satisfação pessoal, um futuro melhor? Assim, o Unicef, ao afirmar a necessidade de a criança estar na escola, constitui um discurso que se mobiliza para classificar as crianças que estão na escola como normais. Mais de 130 milhões de crianças em idade escolar que não frequentam a escola, são consideradas as diferentes, as Outras. Entendo isso como uso de uma marca de diferença que constitui suas identidades, que as separa, que as hierarquiza, conforme evidencia o exemplo abaixo.

Para ter idéia da gravidade do quadro social, basta dizer que um terço das pessoas mais pobres do mundo moram na Índia. Hoje, 52% da população indiana ainda tem renda inferior a 1 dólar por dia. E, entre as crianças, dois terços com menos de 5 anos são subnutridas. As condições precárias também se refletem na educação: dos alunos que chegam à escola, os meninos conseguem ter, em média, três anos e meio de estudo, e as meninas, um ano e meio (Moreira, 2001b, p. 214) (ênfases minhas).

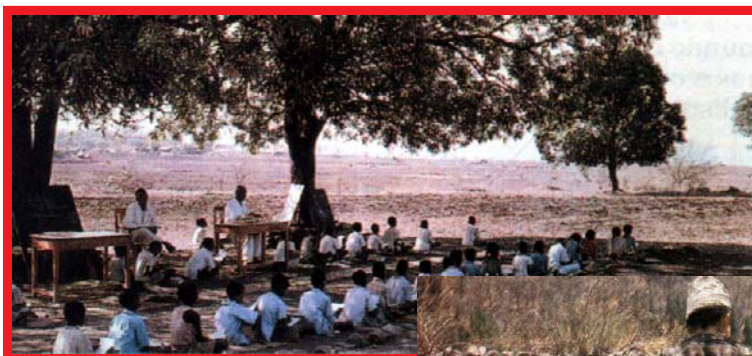
Essa citação mostra uma segregação de diversas ordens que as crianças dos países “subdesenvolvidos” vivenciam. No entanto, quero chamar atenção para a questão de gênero. Existe uma diferença de gênero na escola: cerca de 60% das meninas do mundo em idade escolar não frequentam a escola (ONU, 2001). Em muitos países principalmente de religiões islâmicas e hinduístas, as meninas sofrem discriminação. Para esses

<sup>58</sup> A AIDS é uma das causas *mortis* que vêm contribuindo para elevar as taxas de mortalidade infantil em níveis assustadores e cujo epicentro se localiza na África, seguida da Ásia. Segundo o Unicef (2001), a cada dia, 8,5 mil crianças e jovens em todo o mundo são contaminados com HIV. Só em 1998, o número de crianças menores de 15 anos mortas por AIDS foi de 510 mil — mais de 1,5 vezes a taxa de mortes da guerra na Bósnia. Estima-se que 1,2 milhão de crianças menores de 15 anos estejam vivendo com HIV/AIDS.

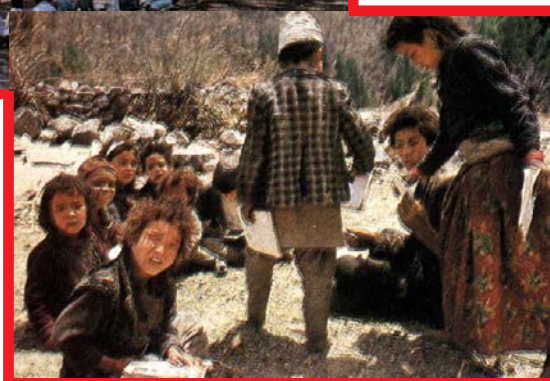


países, as meninas não somente são preteridas no momento de escolher quem vai para a escola (quando a família não tem condições de pagar as taxas escolares para todos/as os/as filhos/as), como também têm tido negado seu acesso à escola, por seus familiares entenderem que a educação é irrelevante para as meninas em seus futuros papéis como esposas e mães.

As imagens de escolas nos livros didáticos de Geografia apresentam diferenças entre as crianças dos países “desenvolvidos” e as crianças dos países “subdesenvolvidos”. As primeiras freqüentam uma escola que aponta para contemporaneidade, seus estudantes estão conectados ao mundo virtual. O computador, como marcador identitário, no meu entendimento, vem com um significado carregado de julgamento, pois as imagens de escolas com e sem computador vêm lado a lado no mesmo espaço da página do livro didático. Para mim, essa carga valorativa, além de mostrar as conquistas de um produto cultural contemporâneo, também faz uma separação entre as duas escolas, enquanto a aprendizagem de uma está articulada a uma tela digital, a outra está no caderno e no quadro-negro. A distância entre as duas não está só no produto cultural, mas também num tempo histórico. Assim, a “escola virtual” situada nesses “sistemas nervosos que enredam numa teia sociedades com histórias distintas, diferentes modos de vida, em estágios diversos de desenvolvimento” (Hall, 1997a, p. 18) parece ser vista pelos discursos dos livros didáticos de Geografia como uma revolução cultural que desloca o significado de identidade escolar para o mundo virtual, o qual proporciona outras formas de aprendizagem. As imagens dos livros também sinalizam sentidos de uma escola moderna —



Moreira, 2001b, p. 219.



Adas, 2000a, p. 50.

Fig. 30: Crianças dos países “subdesenvolvidos” na escola

disciplinamento dos corpos (uniformizados, comportados).

As crianças dos países “subdesenvolvidos”, por sua vez, freqüentam uma escola que parece ser de outros tempos, uma escola que parece não apresentar os rituais do currículo da escola moderna —paredes, portas, distribuição dos corpos, usos do espaço com uma ordenação—, ou seja, o “cenário” de uma sala de aula moderna<sup>59</sup>. A figura 30 retrata tais afirmativas.

Muitas crianças dos países “subdesenvolvidos” não freqüentam a escola, não somente pela pobreza ou discriminação de gênero, mas por morarem em zonas de conflitos armados. Nessas localidades, as infra-estruturas são destruídas pelos bombardeiros, pelas saraivadas de balas. As crianças são, invariavelmente, as primeiras atingidas —pelos ferimentos ou pela morte. Durante esses conflitos armados, existe sempre um clima de violência que pode eclodir a qualquer momento, forçando suas famílias a se deslocarem constantemente dentro de seu próprio

<sup>59</sup> Anotações do Seminário Currículo, Espaço e Tempo ministrado pelo prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto, em 28 de junho de 2000, no PPGEDU/UFRGS.



país ou a se tornarem refugiadas em outros países. Atualmente, segundo o Unicef (2001), cerca de 540 milhões de crianças em todo o mundo — uma em cada quatro — vivem nesse clima ameaçador. Em tempos de guerra, a criança torna-se particularmente vulnerável, devido às perdas familiares ou ao tempo de crescer em outras condições que não lhe roubem braços e pernas e nem a recrutem para formar um exército infantil, em que as crianças têm sido coagidas ou atraídas para participar como soldados, como mostra a imagem da figura 31.

Moreira, 2001b, p. 149.



Fig. 31: Exército infantil

Mesmo em localidades onde não há conflitos armados, a infância é afetada por outros problemas que a colocam em risco de vida. Entre eles está a falta de moradia. Inumeráveis crianças, principalmente dos países “subdesenvolvidos”, fazem parte do grupo chamado sem-teto, crianças que moram nas ruas, dormem nas calçadas, nos bueiros.

As imagens examinadas neste estudo indicam que as crianças estão abandonadas, vivem sem proteção da família, dos adultos. Entendo que esse modo de “levar” a vida assemelha-se à maneira de ser criança da sociedade medieval. Segundo Ariès (1981), nessa sociedade, era “provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (p. 50). A afirmativa do autor está fundamentada na observação iconográfica da época, em que as cri-



Scarbelli e Darós, 1996b, p. 25.

anças eram retratadas através de pinturas, sem nenhuma diferença de expressão ou de traços dos adultos. Elas não apresentavam uma particularidade de expressão. As crianças conviviam com os adultos em seu cotidiano: refeições, jogos, trabalho, passeios. A lógica dessas pinturas é de que não havia separação entre crianças e adultos, não havia surgido o sentimento de infância.

As imagens dos livros didáticos de Geografia de crianças sem-teto parecem apontar para um processo precoce de adultização, quer pelos vícios ditos de adultos (fumar), quer pela busca de alimentação (mendicância). São marcas que ratificam uma proximidade com o mundo adulto, onde as ditas fronteiras das *idades da vida* se borram. Assim, as crianças passam a ter o mesmo comportamento de adultos. Para elas, não existe separação entre mundo infantil e adulto, ambas as fases são vividas simultaneamente. Morar nas ruas significa ter uma infância móvel, em constante deslocamento, como mostram a figura 32 e a citação abaixo.

Outro fato grave é a existência de menores abandonados. Na América subdesenvolvida, por exemplo, milhões de menores abandonados perambulam pelas ruas, dormem embaixo de pontes e viadutos das grandes e médias cidades, alimentam-se mal e não frequentam escolas (Adas, 2000a, p. 57) (ênfase minha).

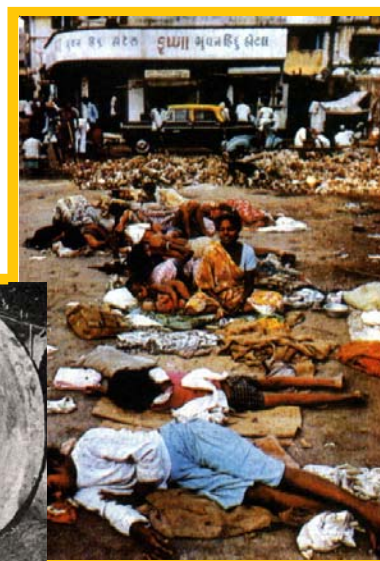


Fig. 32: Crianças sem-teto

Scarbelli e Darós, 1996b, p. 124.

Diante do mercado de trabalho, as crianças dos países “subdesenvolvidos” e os adultos também são iguais. Mesmo que as *idades da vida* do IBGE sejam fixas, as imagens dos livros didáticos de Geografia apontam para as crianças e os adultos como mão-de-obra ativa. Na minha leitura, o trabalho faz com que termine a distinção historicamente construída entre duas culturas — uma infantil, outra adulta. Ocorre o término da separação moderna adulto/criança. Esse meu pensamento está articulado na figura 33 e na citação a seguir.

É muito comum, na área rural dos países subdesenvolvidos, na época de plantio ou de colheita, as crianças abandonarem a escola para servir como mão-de-obra na agricultura. Vão, assim, ajudar os pais na esperança de garantir um pouco mais de dinheiro para a subsistência da família. Quando se trata de família urbana de baixa renda, as crianças com pouca idade já trabalham no comércio, em escritórios e empresas, geralmente como *office-boys*, ou em outras atividades, como engraxates, guardadores de carros, vendedores de flores, de doces etc. A necessidade de trabalhar para sobreviver leva a criança a abandonar cedo a escola para “ganhar a vida” (Adas, 2000a, p. 57) (ênfases minhas).

A história nos conta que as crianças participavam desde cedo do processo produtivo do trabalho. Na Idade Média, a maioria das crianças trabalhavam nos campos. Durante a primeira metade do século XIX, a sociedade ocidental se industrializou rapidamente, e as crianças continuaram a trabalhar, agora nas indústrias têxteis. Posteriormente, o discurso ocidental, ao inventar a infância, caracterizou-a como uma etapa não-produtiva da vida, destinada a brincadeiras e aprendizagens escolares.

Entendo que a infância da criança trabalhadora é, por excelência, uma daquelas zonas limítrofes em que o infantil e o adulto se tocam e se defrontam, muitas vezes de maneira violenta, por forçá-la a desempenhar paralelamente atividades ditas típicas de criança e de

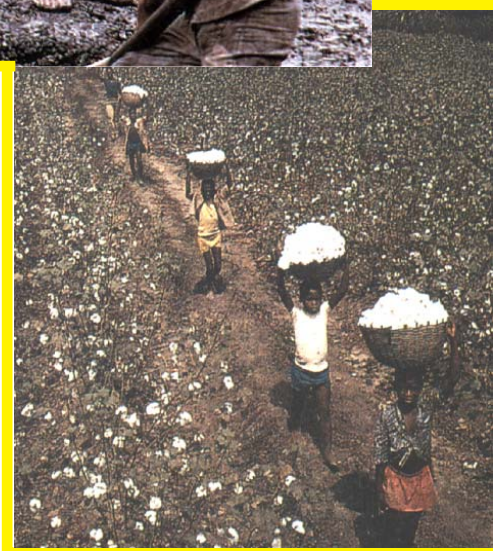
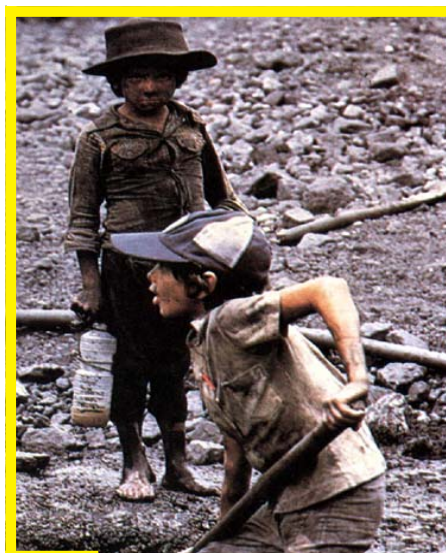


Fig. 33: Trabalho infantil

adulto. Nesse sentido, a infância contrai-se em seu tempo, porém dilata-se em sua própria estrutura. “Tais movimentos dão vida a um ser híbrido que é muito infantil e muito adulto” (Corazza, 2000, p. 198).

A OIT (ONU, 2001) denuncia que aproximadamente 250 milhões de crianças, com idade entre 5 e 14 anos, trabalham em países “subdesenvolvidos”. Dessas, aproximadamente 60 milhões desenvolvem as atividades em circunstâncias arriscadas, como lugares insalubres, que colocam em risco constante não só sua integridade corporal como a própria vida. Como exemplos, temos a perdas de braços, mãos ou dedos por nossas crianças na indústria do sisal, no nordeste brasileiro, ou queimadas nas carvoarias.

O mapeamento sobre as situações de riscos em que as crianças vivem, inscrito nos discursos dos livros didáticos, permitiu mostrar a produção



de diferentes infâncias, não apenas como distintas, mas como desiguais. Meninas ou meninos vivem diferentemente a infância, não apenas porque estão, muitas vezes, separados territorialmente —países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”—, mas também porque, mesmo no interior de uma mesma instituição, são percebidos de modos diferentes. No meu entender, essas diferenças acabam por servir de justificativa para tratamentos não equivalentes; acabam por permitir hierarquizações e classificações valorativas.

As marcas da diferença entre as infâncias das crianças dos países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos” são várias. Todas as marcas possibilitam a construção de identidades distintas entre elas. As crianças latino-americanas, africanas e asiáticas, além de viver em situações de risco, estão posicionadas no nível mais baixo da escala socioeconômica da sociedade capitalista. Mesmo quando não há guerra, a vida e o futuro delas estão ameaçados pela pobreza e subnutrição. As imagens dessas crianças como *sujas, tristes, famintas, negras, mutiladas, trabalhadoras, sem-teto* parecem predominar no livro didático de Geografia. Entretanto, as imagens de crianças ocidentais são diametralmente opostas: *alegres, bem-vestidas, alimentadas, brancas e nunca aparecem em espaços de trabalho*. Para mim, esses marcadores identitários opostos autorizam o discurso ocidental a inventar identidades diferentes para as crianças dos países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”, fundamentadas num binarismo, que exponho no quadro abaixo.

Quadro 4 - As distintas infâncias nos discursos dos livros didáticos de Geografia

Marcas	Crianças dos países “desenvolvidos”	Crianças dos países “subdesenvolvidos”
<b>Tipo de infância</b>	<i>Hiper-realizada</i>	<i>Des-realizada</i>
<b>Idades da vida</b>	Sim	Não
<b>Alta taxa de mortalidade</b>	Não	Sim
<b>Desnutridas</b>	Não	Sim
<b>Pobreza</b>	Não	Sim
<b>Abandonadas</b>	Não	Sim
<b>Cor</b>	Branca	Mestiça/negra
<b>Trabalho</b>	Não	Sim

Nesse sentido, entendo que esse sistema classificatório é acompanhado de uma carga valorativa: as crianças dos países “desenvolvidos” estão posicionadas no território de referência, pois estão no lugar considerado certo pelo discurso ocidental e fazem parte das *idades da vida* do IBGE.

Assim, a escola, ao autorizar a circulação desses livros didáticos em seu espaço, está legitimando os regimes de verdade sobre o “que dizer” sobre as crianças que ali veiculam. Esses significados é que estão constituindo nossos alunos e nossas alunas.

## 5.2 Idosos/as segregados/as

A identidade do/a idoso/a, nos discursos dos livros didáticos de Geografia examinados, parece ser constituída por divisões e diferenças internas, sendo “unificada” apenas através do exercício de diferentes formas do poder cultural. Uma forma de unificar as identidades e mostrá-las como a expressão de uma cultura aderida a uma determinada faixa etária —acima dos 60 anos.

Como já comentei no início deste capítulo, entendo faixa etária como um refúgio do pensamento capitalista para autorizar e legitimar determinadas práticas econômicas e culturais. Observo que a faixa etária, nos discursos dos livros didáticos, tem sido utilizada como uma categoria dentro de uma estrutura econômica, a partir da qual se estabelecem as marcas diferenciadoras entre um grupo e outro, ou seja, separam-se aqueles que são mão-de-obra ativa daqueles que não o são. Nesse sentido, a idade do/a idoso/a supõe um fundamento na natureza biológica e uma razão na economia capitalista.

Os discursos dos livros didáticos de Geografia, ao utilizar essa forma de construir a identidade do/a idoso/a, estão afirmando a perspectiva de um processo em que “a identificação opera por meio da *différance*<sup>60</sup>, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de ‘efeitos de fronteiras’. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui” (Hall, 1997c, p. 3). Assim, esses discursos não se sustentam somente na natureza biológica da idade, mas também no que é inventado sobre essa natureza. A identidade do/a idoso/a, pela observação feita por Hall sobre a constituição das identidades, vai emergir “no interior do jogo de modalidades específicas de poder e é, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma

unidade idêntica, naturalmente construída” (ibidem).

Nesse sentido, a identidade de idoso/a, assim como a da criança, é uma construção histórica e social, e não uma mera condição etária inventada em um contexto cultural, instituindo formas de ser idoso/a. Entendo que, em nenhum contexto, essa identidade pode ser estabelecida somente por critérios biológicos. Esse meu entendimento está ancorado em Veiga-Neto (2000b), em seu ensaio *As idades do corpo: (material)idades, (diver)idades, (corporal)idades, (ident)idades...*, o qual assinala que

como tema ou categoria mobilizada em processos identitários (...) a idade não está e não existe sozinha, isso é, ela não está (nem de perto) isolada das demais categorias identitárias. De fato, existe uma teia de relações entre elas (...) [cujos] marcadores identitários —como o vestuário, os adereços (na roupa ou diretamente no corpo), as marcas físicas (cor, textura e corte dos cabelos, cor da pele, maquiagem, etc), [os lugares que freqüentam como lazer e trabalho]— acabam funcionando não só para representar um determinado grupo (...) etário [idoso/a] (p. 217).

Nesse sentido, a idade é entendida como uma categoria cultural e não somente como uma categoria biológica. A idade é uma categoria utilizada para se referir às características culturais —costumes, comportamentos, etc.— as quais são partilhadas por um grupo etário e estabelecidas pelas relações de poder, que operam pelo discurso.

A identidade do/a idoso/a como categoria etária que se diferencia das outras, ou seja, que é separada das outras faixas etárias, parece ser construída nos discursos dos livros didáticos, por

---

<sup>60</sup> Segundo Silva (2000), o termo *différance* foi cunhado por Derrida “para assinalar que o processo de significação depende tanto de uma operação de diferença quanto de uma operação de diferimento (adiamento)” (p. 42). Ou seja, ainda de acordo com o autor, “refere-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais (...)” (ibidem).



questões de ordem socioeconômica. É nessa ordem discursiva que está implicada a política de identidade do/a idoso/a. Como observa Veiga-Neto (2000b), “é nas situações práticas que tudo se complica. Assim, por exemplo, frente a qualquer conflito de interesses, logo cada um invoca seu *status* etário para fazer valer suas prerrogativas” (p. 222). A economia capitalista utiliza-se da idade como uma marca para estabelecer diferenças. Assim, nos discursos dos livros didáticos de Geografia, parece que ser idoso/a não é apenas um período após o adulto, é também uma etapa permeada por finalizações das atividades laborativas, carregadas de um juízo de valor —(in)capazes como mão-de-obra ativa.

Nos discursos dos livros didáticos de Geografia, percebo existirem marcas que constroem a identidade idoso/a articulada ao ciclo da vida, inventando e atribuindo idade ao corpo, por meio de um comportamento econômico das pessoas. A identidade do idoso/a é posicionada nas *idades da vida* para que “aja disciplinadamente de acordo com o que se espera dos membros” (Veiga-Neto, 2000b, p. 224) desse lugar. Seguindo o pensamento do autor, essas invenções e atribuições “são criadas e funcionam, cada vez mais (...) o resultado disso é que não temos, a rigor, essa ou aquela idade, mas é essa ou aquela idade —isso é, aquilo que se diz dela, aquilo que se representa como idade— que nos captura, nos aprisiona e nos tem” (ibidem). Veiga-Neto me auxilia a perceber que, mais do que ter uma idade, os discursos desses livros levam a pertencer a uma idade, fazem com que se seja idoso/a. Apesar da flutuação das fronteiras identitárias, esse discurso parece situar a identidade dos/as idosos/as em grupos definidos do ponto-de-vista socioeconômico.

A ONU (2001) informa que as últimas décadas estão indicando que o percentual de idosos/as está aumentando na população mundial. Isso relata que as pessoas estão vivendo cada vez mais, tanto nos países “desenvolvidos” como nos “subdesenvolvidos”. Também mostra que o

declínio da taxa de mortalidade desses territórios caiu bastante nos últimos anos, o que significa que a população mundial está envelhecendo consideravelmente. No entanto, apesar da elevação da expectativa de vida<sup>61</sup> da população mundial, em termos absolutos, observo nas pirâmides etárias dos livros didáticos que existe diferença de percentuais dessa faixa etária entre os territórios “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”. A diferença desse percentual emerge, nos discursos dos livros pela matriz territorial. Os países “desenvolvidos” são os que apresentam maior concentração nessa faixa etária, maior expectativa de vida devido a suas marcas identitárias: boa alimentação, melhores condições de vida, maior assistência médica, entre outras.

Assim, observo que a construção de identidades opostas entre os/as idosos/as segue a mesma lógica da invenção territorial: “desenvolvida” e “subdesenvolvida”. Nessa divisão, os discursos dos livros examinados acionam vários marcadores para estabelecer significados distintos entre eles. Essas identidades quase nunca se encontram, quase nunca compartilham das mesmas atividades. Elas recorrentemente percorrem todas as construções discursivas por meio de um paralelismo. A linha divisora que as separa territorialmente cria uma grande desigualdade entre elas, quer em nível de condição social, quer em nível de trabalho.

Nesse sentido, os países “desenvolvidos” parecem evidenciar que implantaram “mais corretamente” uma biopolítica. Nesses países, “os problemas específicos da vida [natalidade e mortalidade] foram colocados no interior de uma tecnologia de governo” (Foucault, 1997c, p. 97), para elevar a expectativa de vida de suas populações. Tal biopolítica produz verdades, cujos valores são acionados para a invenção de identidades opostas.

A estrutura da pirâmide das identidades idosos/as é distinta conforme o território em que tais identidades se localizam. Na minha leitura, a forma da pirâmide permite uma rápida visualização

---

<sup>61</sup> A expectativa de vida corresponde à média de idade de vida da população (Santos, Levy e Szmrecsányi, 1991).

do potencial humano de um país. O conhecimento dessas informações é condição necessária para qualquer política econômica. A pirâmide etária indica não somente o grau de desenvolvimento de um país, mas também o seu estágio de crescimento econômico.

Pelos discursos dos livros didáticos analisados, percebo que a maior ou menor taxa de idosos/as numa pirâmide indica a localização do país nos estágios de desenvolvimento econômico, por meio de duas estratégias: primeiro, a distribuição proporcional entre as faixas etárias e, em segundo lugar, a tendência ao envelhecimento ou a transição demográfica entre as faixas. O acionamento dessas estratégias possibilita produzir verdades sobre o país — melhoria generalizada da qualidade de vida, que é percebida nos índices da população idosa na pirâmide etária. Para o modelo capitalista, isso só pode ter sido proveniente do crescimento urbano-industrial; portanto, são características de países “desenvolvidos”. Para mim, isso faz circular uma verdade: são os países inseridos numa economia urbano-industrial que apresentam as mais elevadas expectativas de vida.

Nesse sentido, a forma da pirâmide etária referente ao território “subdesenvolvido” costuma apresentar uma base larga, resultado das altas taxas de natalidade, e um topo estreito, consequência da baixa expectativa de vida da população, constantemente associada a seu baixo grau de desenvolvimento. Essa configuração evidencia que a modernização da economia — industrialização, implantação de rede de serviços de saúde pública, baixa taxa de natalidade e mortalidade, entre outros referentes — não aconteceu. Entretanto, a identidade idosa posicionada no território “desenvolvido” apresenta taxas mais elevadas em relação ao “subdesenvolvido”, provocadas pela modernização de sua economia. Essa minha perspectiva está articulada nesses exemplos de pirâmides da figura 34.

Outra informação que essa pirâmide possibilita trazer sobre a questão do envelhecimento da população refere-se à diferença quantitativa de idosos/as em relação ao gênero. Embora o número de nascimentos entre crianças do sexo masculino e feminino seja relativamente proporcional, como mostrado nas

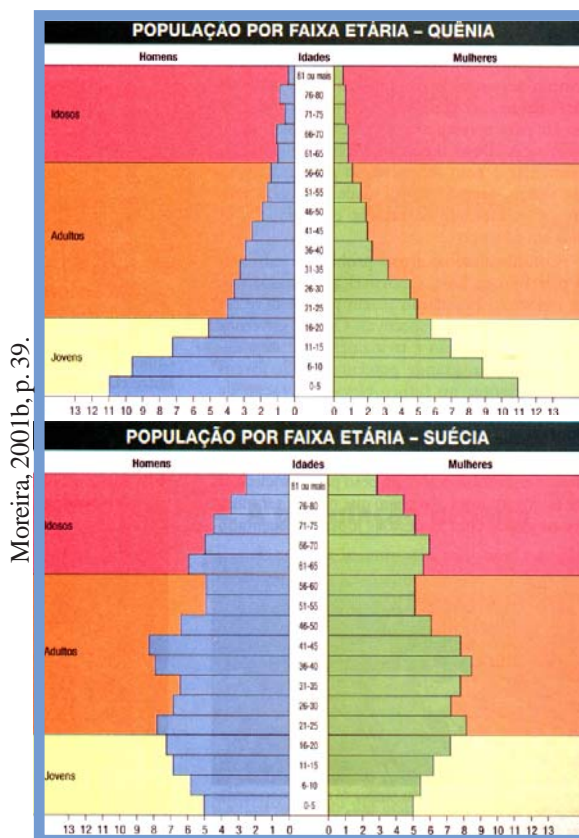


Fig. 34: Pirâmides etárias

pirâmides dos livros didáticos, são as mulheres que predominam numericamente no mundo, compondo a maioria dos/as habitantes dos diferentes países. Elas apresentam uma esperança de vida que, em média, está bem acima da dos homens. A diferença percentual entre o gênero permanece na mesma proporção em relação aos territórios “desenvolvido” e “subdesenvolvido”. Entendo que isso é proveniente de todas as políticas que estão implicadas na constituição da identidade de gênero. As mulheres, na sua maioria, são destinadas a desempenhar e ocupar papéis que não apresentam tantos riscos de vida, como, por exemplo, guerras, profissões exercidas em locais insalubres, etc. Assim, elas são mais preservadas, menos expostas a perder a vida de maneira não-natural. O mesmo não acontece com os homens. Os índices de maior mortalidade são masculinos, ocasionados por mortes prematuras, pois os homens estão mais expostos a situações de risco de vida.

Percebo que os discursos dos livros didáticos de Geografia, ao construírem a identidade de idoso/a atrelada a uma faixa etária do ciclo biológico da vida, também estão



articulados às *idades de vida* do IBGE. No meu entender, esses discursos capturam essa identidade para o lugar da inatividade trabalhista. Assim, a maneira de viver do/a idoso/a tem de estar longe do mercado de trabalho ao atingir essa etapa de vida. Para eles/as, estão reservados lugares da terceira idade —de consumidores de serviços, do prazer, do lazer, do “aproveitar a vida”. Por essa lógica, eles devem viver na segunda tendência de consumo, isto é, na diversão, na distração.

No entanto, observo que os discursos dos livros didáticos mostram que a maneira de “aproveitar a vida” é realizada de forma diferente e também sob condições socioeconômicas diferentes. Essas diferenças são proporcionais ao posicionamento das identidades idosas em cada território, ou seja, a presença de um elevado número de idosos/as nos países “desenvolvidos”, em termos tanto absolutos como relativos, não implica que vivam mal, pois o sistema previdenciário desses países funciona muito bem e remunera satisfatoriamente os seus aposentados. Assim, eles/as usufruem a vida de maneiras diversificadas, que lhes permitem ser *alegres, bem vestidos e alimentados*, como ilustram as imagens da figura 35.

Moreira, 2001b, p. 38.



Lucci, 2000b, p. 60.



Fig. 35: Identidade idosa dos países “desenvolvidos”

Num contexto muito diferente do que existe nos países “desenvolvidos”, em que a maioria dos/as aposentados/as usufruem os benefícios de suas aposentarias, seja no esporte, seja no lazer, seja nas atividades sociais, os/as idosos/as dos países “subdesenvolvidos” continuam trabalhando, pois o que ganham de seus benefícios de pensionistas não lhes proporciona uma vida com dignidade, sem trabalho. As imagens dos livros didáticos ilustram essa perspectiva, ao mostrar suas características de estarem *tristes, sérios, debilitados fisicamente*, como mostra a figura 36.

Adas, 2000b, p. 28.

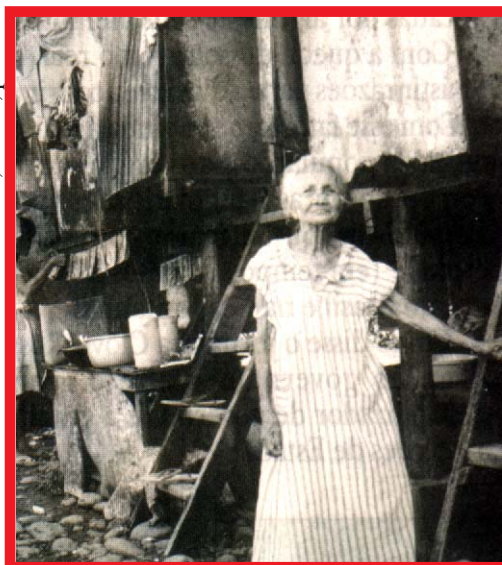


Fig. 36: Identidade idosa dos países “subdesenvolvidos”

Essas imagens também permitem observar uma separação entre eles quanto à maneira de levar a vida. Os/as idosos/as do território “desenvolvido” estão dentro da normalidade do transcurso da sua faixa etária,

inventada dentro da normalidade das *idades da vida*, ou seja, eles/as já passaram pelo mercado de trabalho, agora estão em outra etapa de vida que lhes ordena um outro comportamento. Esse discurso capitalista aciona estrategicamente o trabalho como uma marca de diferença para construir as identidades idosas/as de maneira oposta.

Quem está trabalhando está articulado a valores que são vistos como diferentes do modelo. E como forma de gratificação por essa “transgressão” do modelo, esses/as trabalhadores/as desempenham suas atividades no setor informal (entendidos como depreciativos pela sociedade capitalista ocidental). A figura 37 evidencia essa visão.

Lucci, 2000b, p. 157.



Fig. 37: Identidade idosa no trabalho informal

Nesse sentido, entendo que os discursos dos livros didáticos por estarem conectados às *idades da vida* do IBGE “punem” as identidades idosos/as que os transgridem: se você tem uma idade vista como mão-de-obra inativa e vai continuar trabalhando, vou lhe destinar o trabalho informal! Por essa lógica, o retorno ao mercado de trabalho não pode ser feito pela mesma via anterior, pois, para esses discursos, os/as idosos/as têm identidades construídas com marcas ligadas a uma etapa de vida que significa finalização das atividades trabalhistas. Assim, as identidades dos/as idosos/as dos países “subdesenvolvidos”, além

de ser construídas para uma faixa etária, em que o tempo fica aprisionado em categorias sociais normalizadas, ao se desviarem dos modelos socialmente sancionados, são destinados a trabalhar de modo precário (Lloret, 1998).

Outro elemento que possibilita construir as identidades por faixa etária nos cenários da vida cotidiana é a separação espacial. As imagens que ilustram os/as idosos/as em lazer, nos restaurantes e em outros lugares, mostram separações entre as faixas etárias. Os/as idosos/as compõem uma cultura à parte da adulta, eles/as não convivem entre si. Eles/as são segregados/as. No meu entender, essa separação espacial significa que existem locais demarcados por idade, imposições sociais no viver cotidiano. Assim, “as normas de classificação por ordem cronológica se impõem, sentidas ou simplesmente aceitas, marcando as outras idades, criando barreiras de gerações e distribuindo convenientemente a hierarquia de possibilidades, de privilégios e de limites segundo a idade” (Lloret, 1998, p. 22).

Observa-se, assim, nos discursos dos livros didáticos de Geografia, a formação de agrupamentos de pessoas, não somente pelas atividades de que participam, mas pela definição de uma identidade etária, que as situa em grupos socialmente definidos, separando-as de outros grupos etários<sup>62</sup>. Nessa perspectiva, os/as idosos/as parecem estar “ilhados/as” espacialmente. Frequentar esses lugares significa partilhar as mesmas práticas sociais, por meio de um conjunto de valores vividos dentro de uma sociedade adulta capitalista. Estar com outros grupos etários é sinônimo de descompasso, de um comportamento inadequado aos idosos/as. Essas marcas reforçam o sentimento de pertencer à identidade idosa.

Todos esses significados produzidos pelos discursos dos livros didáticos de Geografia, permitem afirmar que, se o gênero tem sexo, a geração tem idade — a adulta. Assim, esses livros ensinam aos estudantes que os/as idosos/as são definidos/as, reduzidos/as e marcados/as por sua

<sup>62</sup> As imagens de idosos/as nos livros didáticos correspondem somente a 3%, ou seja, 18 de um total de 635 imagens de pessoas, e nelas predominam imagens de idosos/as sozinhos ou entre seus grupos. Essa minha observação está fundamentada nas imagens dos livros didáticos examinados na Proposta de Tese (Anexo 3).



diferença etária em relação à norma de uma economia capitalista.

Nesse sentido, esses significados que circulam no processo de aprendizagem têm permitido a disseminação de uma política cultural que produz discriminação, exclusão e desigual-

dade entre as faixas etárias. O saber que está sendo produzido nesses livros está construindo sentidos de pertencimento para os/as estudantes e extensivamente para os sujeitos com os quais eles/as convivem, seja na família, seja nas suas relações sociais.

# Capítulo

# 6

## Etnia a naturalização das diferenças



(Quino, 2000, p. 112)

O desafio do meu olhar, neste capítulo, é mostrar como os discursos dos livros didáticos de Geografia inventam as identidades étnicas. Tenho por objetivo também demonstrar que essa maneira de construir a etnia contribui para a continuidade do amplo projeto da Modernidade de hierarquizar territórios geográficos. Longe de ver a etnia como uma noção cristalizada, em que se podem ancorar sentidos e significações permanentes, pretendo mostrá-la como uma invenção a partir de determinadas contingências.

A etnia, há muito tempo, vem servindo o Ocidente para auxiliá-lo a elaborar as coordenadas divisórias entre os territórios geográficos. Mas, a partir da metade do século XX, ela passa a ser utilizada como um dos elementos centrais para gerar conflitos internos e externos entre países, deixando de ser atributo somente do Ocidente. Embora as diferenças étnicas tenham sido “abafadas”, ou tenham ganhado pouca importância durante o período da Guerra Fria, elas retornam, mais acirradas, nas últimas décadas, neste mundo globalizado (Ribeiro, 2000). Inúmeros são os exemplos em que a etnia contribuiu para gerar conflitos, tanto para desmoronar fronteiras estatais —Leste Europeu—, como para gerar guerra civil —Timor Leste, Uganda—, ou para criar xenofobia — alemães com os imigrantes.

Esses exemplos de países envolvidos em conflitos étnicos mostram que a etnia não é um constructo natural, absoluto. Ela é relativa, situacional, engendrada pelos processos históricos que inventaram uma série de elementos para sua produção. Nesse sentido, seu significado está sempre sofrendo deslocamentos. Na vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais, a etnia é entendida nessa perspectiva. Ela deixa de ter um sentido contínuo e passa a ter uma significação mutável e flutuante. Para essa linha teórica, a etnia apresenta um significado que está sempre variando e que se posiciona contra a suposta supremacia transcendente de uma etnia sobre outra.

Os diversos significados construídos para a etnia, ao longo da história, permitem-me percebê-la com esse entendimento. Em cada discurso, existem determinados atributos que possibilitam construir uma identificação com determinada identidade étnica. Por exemplo, no discurso do determinismo geográfico tradicional do século XIX, a etnia é entendida pela conjugação das características físicas de um território geográfico com a biologia humana — países de clima temperado, habitantes altos/brancos/trabalhadores; países de clima tropical, habitantes medianos/mestiços/indolentes. Para o discurso determinista da biologia do mesmo século, a etnia é fixada pelos traços físicos das

peças, a partir de uma relação entre o tamanho do crânio, a estatura, a cor do cabelo e da pele, a largura das narinas, a espessura dos lábios, entre outros referentes. Para esse discurso, as características biológicas das pessoas são suportes para inventar identidades étnicas. Assim, ambos os discursos, tanto o da Geografia como o da Biologia, escolhem quais são os atributos que deverão ser buscados para compor a identidade étnica.

Nesse sentido, entendo que a etnia não é configurada pela paisagem física, nem programada geneticamente. Ela é construída dentro de uma modalidade discursiva, a partir da qual se elegem os atributos específicos para um grupo de pessoas. Segundo Gonçalves (1996), a etnia é uma noção dinâmica que “permite compreender uma realidade social mutante. São realidades fluídas, em movimento: ninguém é exclusivamente membro de uma etnia; os indivíduos, como os grupos sociais, são ou deixam de ser, segundo o espaço e o tempo, membros de uma determinada etnia” (p. 426).

Relatos históricos sugerem que a utilização da etnia como um atributo para marcar diferenças entre povos ou países sempre foi utilizada. Mas, como uma categoria num sistema classificatório, com a finalidade de produzir uma diferenciação socioeconômica e cultural que a autorizasse a estabelecer hierarquias entre territórios, é quase uma exclusividade do Ocidente. A cultura ocidental construiu um senso de superioridade ontológica da etnia européia em relação às outras, cuja legitimação pode ser exemplificada pelo processo de colonização da América, da Ásia e da África, iniciado no século XVI.

Nos discursos dos livros didáticos de Geografia, observo que a etnia se abre para um leque de significações, em que cada etnia é fixada como uma entidade dotada de características únicas. Mas qualquer que seja a matriz que as posiciona, essas características se mantêm dentro de um sistema binário, o qual constrói o esquema ocidentais e Outros. Assim, entendo que a etnia se torna prioritariamente uma categoria de nomeação/classificação das pessoas, cuja continuidade depende constantemente de uma fronteira e de uma codificação, alteradas

discursivamente.

Minha preocupação, neste capítulo, não está centrada na busca por avaliar se a etnia ocidental, inscrita, predominantemente, nos discursos dos livros didáticos de Geografia, é melhor que as outras. Pretendo, sim, examinar a operacionalidade dos atributos que produzem identidades étnicas distintas, supostamente uma melhor do que as outras. Para mim, esse ato de dar atributos para validar um julgamento binário é típico do pensamento da Modernidade que permite que seus posicionamentos sejam cristalizados e perpetuados.

São diversos os ângulos a partir dos quais a etnia é construída nos discursos dos livros didáticos de Geografia. Como, então, iniciar a problematização dos discursos que inventam as etnias? Optei por fazer alguns recortes —os que considero mais regulares e operacionais. Assim, analiso a invenção da identidade étnica através de dois focos: a cor da pele e a configuração geográfica do território.

## **6.1 A cor da pele como marca identitária**

Nesta seção, interessa-me examinar como a cor da pele é acionada estrategicamente para inventar identidades étnicas através de seu uso socioeconômico. Se, por um lado, isso implica refletir sobre o uso socioeconômico da cor, analisando como se manipula a cor como atributo internalizado de hierarquia e de ascensão, por outro lado, também significa reconhecer um julgamento estético, sinalizado por esse mesmo critério.

Observo que a construção do significado de etnia nos discursos dos livros didáticos de Geografia a partir da cor da pele, está articulada ao discurso ocidental. Esse discurso se apóia entre as diferenças das cores de pele para elaborar a linha divisória entre as identidades étnicas. Sua função estratégica predominante é a criação de um espaço privilegiado para que a etnia de pele branca seja vista como a identidade de referência,

considerada como a superior. Assim, o discurso ocidental constrói as etnias “multicores” como diferentes do modelo idealizado e utiliza essa marca para justificar e manter a desigualdade econômica entre elas.

A cor da pele como um saber, a sua inscrição no jogo de poder do Ocidente como uma marca entre os recortes territoriais para inventar a identidade étnica, pode ser vista como um aparato discursivo no sentido foucaultiano. Percebo que a cor da pele, no discurso ocidental, tem essa função. Ela é acionada estrategicamente para responder a uma necessidade: inventar e hierarquizar as identidades étnicas.

Nos livros didáticos, a construção da identidade étnica pela cor da pele é trazida pelo percentual de habitantes de cada país, como se pode ver nas seguintes citações.

Cerca de **80% dos norte-americanos são brancos**, descendentes não só de britânicos, mas também de inúmeros imigrantes europeus que entraram no país principalmente nas duas primeiras décadas deste século. Os negros representam 12% da população norte-americana (Antunes, 1998a, p. 117) (ênfase minha).

Aproximadamente **61% da população mexicana é constituída por mestiços** de ascendência espanhola e indígena. Os brancos, sem grande expressão na composição étnica, compõem 9% da população, enquanto negros e asiáticos juntos constituem apenas 2%. Os 28% restantes são compostos por índios nahuas, maias, zapotecas, entre outros (Lucci, 2000a, p. 164) (ênfase minha).

No primeiro exemplo, percebe-se que a composição total dos habitantes dos EUA não está completa, estão faltando 8%. Essa omissão recai sobre uma cor de pele que não é a branca, e não é definida como a cor do Ocidente. Esse “apagamento” é esperado, já que o Ocidente é

classificado dentro de um sistema binário de cor: branca e negra. Qualquer outra coloração não é mostrada, é excluída. Já no exemplo que traz a composição populacional do México, além de estar completa, tal composição está bem detalhada quanto à sua distribuição. Esses exemplos também mostram que os EUA são compostos por habitantes com uma ampla maioria branca, não ocorrendo o mesmo com o México. Os mexicanos não têm ampla maioria em nenhuma cor definida, eles têm a maioria numa categoria — a mestiça — que se dispersa em muitas cores.

Encontro uma ambivalência nesses exemplos: o uso de um sistema de classificação de cores diferente para cada país. A cor da pele dos habitantes dos EUA é mostrada dentro de um sistema de classificação binária de cores: branca e negra, enquanto que a cor da pele dos habitantes do México é indicada por colorações variadas que não se encaixam nesse sistema binário. Essa ambivalência parece permitir acentuar com mais propriedade as diferenças étnicas entre eles. A mistura de cores, no discurso ocidental, é vista como uma característica de degeneração étnica, evidenciando a existência de um processo de miscigenação entre os habitantes, o qual resulta numa hibridização da cor da pele, ou seja, não existe a pureza da cor. Para mim, esse sistema de classificação opera numa categoria de valores, na qual a cor é reveladora da potencialidade econômica do país. Esses exemplos definem que a cor branca é ocidental, e as outras variações de cores são dos Outros<sup>63</sup>.

Além disso, os exemplos sobre a composição étnica dos habitantes dos EUA e do México também permitem observar mais uma ambivalência nos discursos, ao usarem a cor da pele para inventar identidades étnicas. O elemento fixador da etnia nos EUA está bem definido: é a cor da pele, enquanto que, no México, esse elemento pode ser tanto a cor da pele, como a origem geográfica ou os povos. Para o Ocidente, é a escolha do único; para os que diferem de si, uma pluralidade de possibilidades, que permite

<sup>63</sup> Esse Outro refere-se à identidade que é construída pelo discurso ocidental como diferente da sua. Nesta Tese, o Outro são os africanos, os latino-americanos e a maioria dos asiáticos.



gerar indefinições: qual a cor do indígena? E do asiático? Tanto os zapotecas, maias, nahuas como os asiáticos são cores?

Também observo que, nesses discursos, recorrentemente, a composição étnica dos países posicionados no território “desenvolvido”, identificada pela cor de pele miscigenada, é excluída, não “aparece” nas estatísticas, nem nas imagens. Isso evidencia que lá não ocorre a miscigenação da cor da pele, o que pode indicar a busca de um tipo nacional de cor de pele. Enquanto os africanos, asiáticos e latino-americanos são mostrados a partir de uma pluralidade de cores, acentuando-se uma intensa miscigenação. Isso produz a circulação de uma verdade fabricada no discurso colonial<sup>64</sup> dos tipos “puros” e dos “impuros”.

Observo, nas imagens desses livros, que a miscigenação parece carregar essa carga valorativa que o discurso ocidental destinou para aquelas etnias que não são brancas ocidentais. Então, como explicar para os/as estudantes que eles/as têm que conciliar o “mexicano acomodado” dos livros com o “estrangeiro ilegal” da mídia, ávidos por trabalhar longas horas pela metade do salário dos/as estadunidenses? O mesmo pode se afirmar quanto aos africanos na Europa.

O uso da cor da pele para marcar as diferenças entre as etnias não é só um dado biológico, é antes uma escolha cultural que integra um processo explicativo da hierarquia territorial entre as etnias. A diferença de cores, no discurso capitalista ocidental, está associada a uma forma de organização econômica da sociedade, pois quanto mais inferior for considerada uma profissão, mais escura será a cor de pele do contingente de trabalhadores, da mão-de-obra.

Nesse sentido, são predominantes as imagens dos livros didáticos de Geografia que mostram as atividades econômicas consideradas pela economia capitalista como superiores — indústria de ponta— sendo desempenhadas por

Alves, Carvalho e Lasmar, 1998b, p. 12.

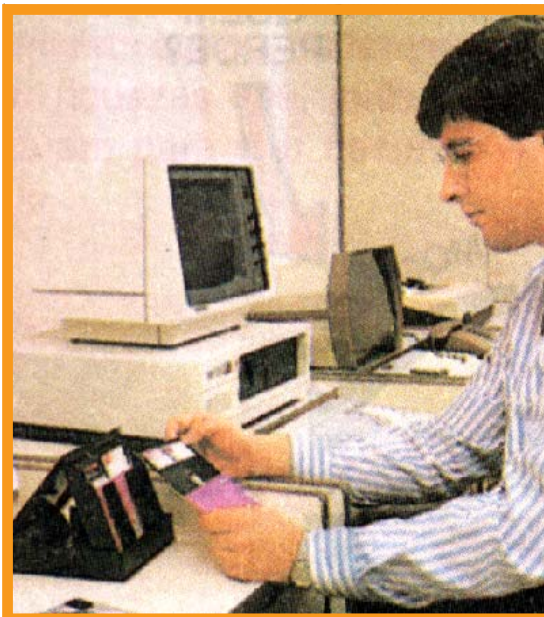


Fig. 38: Mão-de-obra com cor de pele branca



Fig. 39: Mão-de-obra com cor de pele mestiça

Adas, 2000a, p. 124.

trabalhadores com pele branca, ao passo que as vistas como inferiores pelo/as trabalhadores/as de muitas cores. No meu entender, essas imagens vão construindo um saber que associa, de forma hierárquica, a cor da pele e a atividade econômica, como mostram as figuras 38 e 39.

Com essas imagens, é possível observar uma hierarquia entre as etnias, apontando para a distribuição socioeconômica da cor da pele. Essas imagens fazem circular um sentido socioeconômico para cada cor de pele. Elas

<sup>64</sup> O discurso colonial caracteriza-se por estabelecer relações de dominações que implicam uma política de discriminação e segregação em diversas ordens. Esse discurso constrói o africano, latino-americano e asiático como inferiorizados e subalternos. Para a Geografia, esse discurso aciona a configuração geográfica dos países para subjugar suas economias (Bhabha, 1998; Silva, 1999).

operam para construir as identidades étnicas e disseminar um entendimento segundo o qual os posicionamentos das etnias estão atrelados a uma lógica binária: a branca predomina nas atividades mais bem remuneradas, o que lhe possibilita usufruir as benesses da sociedade capitalista. Em lado oposto, estão as cores negra, mestiça e amarela. Elas são sempre mostradas no desempenho de atividades econômicas que recebem baixa remuneração, impedindo um maior poder de aquisição dos produtos dessa sociedade. Também essas cores estão presentes na mão-de-obra da economia informal.

Observo que as imagens da etnia branca “colada” a lugares com infra-estrutura contemporânea —carros importados, roupas de *griffe*, restaurantes da moda— possibilitam afirmar mais um acento na Modernidade: ela é urbana. As imagens articuladas ao urbano têm características de países “desenvolvidos” — habitantes com poder aquisitivo elevado, alfabetizados, nutridos, com assistência médica. No entanto, as etnias “coloridas” são mostradas em imagens que dão sentidos opostos aos das imagens da etnia branca. Entendo que isso faz circular um sentido de que para as etnias de “muitas cores”, a modernização ainda não chegou. Nessa perspectiva, elas estão autorizadas e legitimadas a ser posicionadas no território “subdesenvolvido”.

Seguindo nessa direção, todos os indicadores sociais apontados pelo discurso capitalista ocidental como idealizados para alcançar o desenvolvimento econômico são encontrados na etnia branca ocidental. Essa minha observação está evidente na citação a seguir:

Entre os brancos, as **taxas de crescimento populacional estão próximas de zero**. A média de crescimento populacional está na faixa de 1% ao ano praticamente desde o final dos anos de 1960. Em virtude do elevado padrão de vida de boa parte da população, a expectativa de vida é alta: em média 76,7 anos em 1999 (Lucci, 2001a, p. 126) (ênfase minha).

Em situação inversa encontra-se a etnia

articulada ao território “subdesenvolvido”:

A África Negra ou Subsaariana compreende as porções central e sul do continente africano. A população dessa parte da África é predominantemente negra, e o seu **padrão de vida, o mais baixo do mundo**. Os indicadores sociais são desalentadores: elevadas taxas de natalidade e de mortalidade infantil somam-se a altos níveis de analfabetismo, grande incidência de Aids e baixa expectativa de vida (Moreira, 2001b, p. 161) (ênfase minha).

Os exemplos encontrados nos livros examinados são muitos. Os dados sobre educação, lazer, mão-de-obra, taxas de natalidade e mortalidade sinalizam para a existência de dois mundos distintos entre as etnias. São distintos no sentido não só de diferenças, mas também de desigualdades econômicas. A etnia posicionada no território “desenvolvido” sempre é a privilegiada, é a que apresenta os melhores índices econômicos e, conseqüentemente, a que usufrui de melhores condições de vida.

Observo, nos discursos dos livros didáticos de Geografia, a utilização de um sistema de classificação da cor da pele diferenciado entre as identidades étnicas dos territórios “desenvolvido” e “subdesenvolvido”. Para o “desenvolvido”, a cor da pele é mostrada por meio de um sistema binário de cor, enquanto que para o “subdesenvolvido” é utilizado um sistema gradual de cores. É isso que passo a comentar.

Entendo que o uso de um sistema diferenciado de classificação de cores para cada território geográfico implica uma política para invenção da identidade étnica. A cor da pele, além de já ser cristalizada no Ocidente como um dos elementos internalizados de hierarquia e de ascensão econômica, parece estar inscrita nos discursos dos livros didáticos, dentro da classificação de cores, segundo uma subdivisão, que contribui para marcar ainda mais a diferença de cores entre os habitantes dos territórios “desenvolvido” e “subdesenvolvido”.

Esse modo de classificar a etnia pela cor da pele de forma gradual gera uma

indeterminação: quais são as cores que vão compor cada categoria? Esse modelo gera um “uso elástico da cor” (Shwarcz, 2000, p. 113) por permitir agrupar matizes diferentes de cor numa mesma categoria. A autora, em seu artigo *No país das cores e nomes*, examina a mobilidade das cores em categorias através dos censos brasileiros, desde 1872. Esse estudo mostra que, em cada censo, não só as categorias eram alteradas, como as cores que as compunham eram mutantes. Tal observação mostra quão problemático é categorizar as cores. Shwarcz, nesse artigo, ao comentar a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 1976, realizada pelo IBGE, na qual os brasileiros se atribuíram 136 cores diferentes, iniciando na acastanhada, passando pela lilás e terminando na vermelha, constatou que, para brasileiros, a problemática da cor está em sua marca estética e não numa origem geográfica.

Nos discursos dos livros didáticos de Geografia, encontro esse “uso elástico da cor” para as identidades étnicas dos africanos, dos latino-americanos e dos asiáticos, ao utilizar um sistema de classificação gradual de cores —mulatos, pardos, mestiços. Para mim, é o uso de um modelo que indica muito mais do que a complexidade de enquadramento das cores da pele numa categoria. Ele também aponta que essa nomeação, ao tentar englobar tudo, deixa muito de fora. São categorias que parecem formadas por “sobra” de cores. A que não é branca nem negra é encaixada nessas categorias. Também o uso dessas categorias parece funcionar como um curinga, já que as cores que não são consideradas como branca, nem negra —ou seja, as demais cores— se encaixam nessas várias denominações. A escolha da denominação da cor depende da valoração discursiva que a cor recebe. Isso indica o quanto é escorregadio fixar um agrupamento de cores. A invenção da identidade étnica por esse modelo é usada mais recorrentemente para as etnias posicionadas como “subdesenvolvidas”, como

mostra a figura 40.

De acordo com a perspectiva teórica que adoto, são os discursos que se encarregam de dar sentido às cores. A valoração das cores é uma construção social. É uma maneira de inventar uma identidade étnica articulada à cor da pele, de autorizar e legitimar uma hierarquia socioeconômica e estética (Schwarcz, 2001). A imposição e valorização de um modelo branco estético, ideal de beleza pautado na predominância

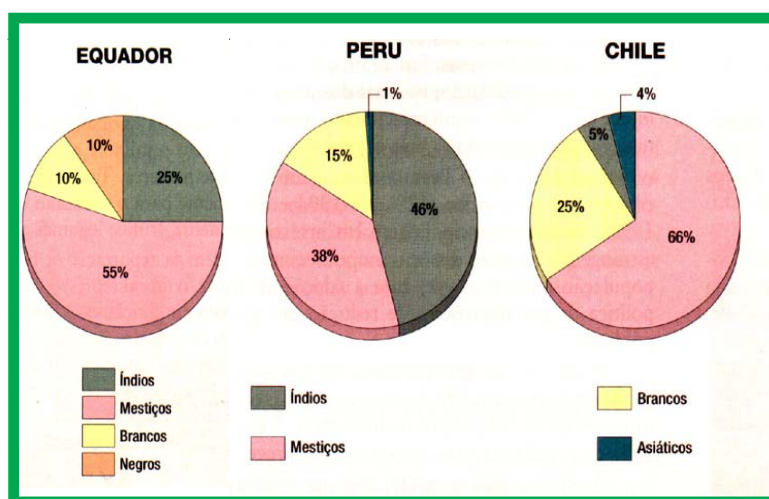


Fig. 40: Escala gradual das cores da pele

de imagens de cor da pele branca, parece circular amplamente nos livros didáticos de Geografia. Essa cor está sempre associada aos ícones de um mundo cosmopolita. Assim, o modelo branco é a projeção de uma estética perfeita, por estar associado a uma cor padrão da mão-de-obra do mercado de trabalho da economia capitalista. As imagens de homens no desempenho de cargos executivos das empresas transnacionais contemplam predominantemente brancos. Nesse sentido, está circulando um significado econômico para a cor da pele, pois, para alcançar esses postos de comando é necessário apresentar uma pré-condição: ser branco.

A figura 41 evidencia o pensamento de que nos discursos dos livros didáticos de Geografia, a cor da pele pode ser vista como modo de assinalar as diferenças, e as relações de poder as acionam para um processo de sobredeterminação funcionalista da cor. Para cada cor há uma posição e um lugar reservados no mercado de trabalho. As cores se distinguem pelo excesso de



significação que recebem, emergindo cores estereotipadas em que o “objeto da discriminação é ao mesmo tempo visível e natural — cor como signo cultural/político de inferioridade ou degeneração, a pele como sua identidade natural” (Bhabha, 1998, p.123)

Os brancos ou caucasóides predominam no Oriente Médio, onde são encontrados árabes, turcos, israelenses, curdos, etc. (...) Também na Índia e no Paquistão há um ramo étnico branco, mas seus representantes são amorenados (Antunes, 1998b, p.84) (ênfases minhas).

Moreira, 2001a, p. 127.

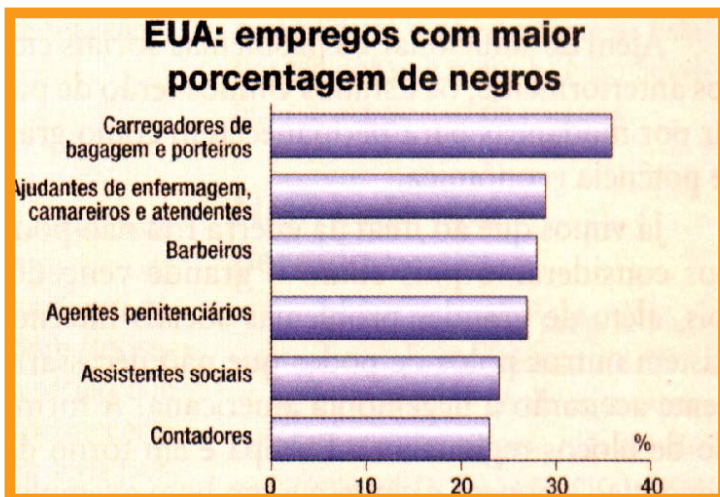


Fig. 41: Atividades ocupacionais dos habitantes negros dos EUA

Outra tendência que percebo nos discursos dos livros didáticos de Geografia, é a de separar as identidades étnicas a partir da cor de pele associada a uma “origem territorial”. A cor da pele dos habitantes muda de valência de acordo com o lugar em que se encontra. O branco que existe na África ou na Ásia não é igual ao branco ocidental. Isso, parece livrar o branco ocidental da carga valorativa dada à etnia da identidade “subdesenvolvida”. Isso mostra que a mesma cor recebe valores diferentes a partir do lugar em que habita; ela estabelece vínculo direto com a origem do território, como mostram as citações a seguir:

Ao norte [da África] e no deserto do Saara, vivem os grupos árabes-berberes, de origem branca (berberes, beduínos, egípcios, mouros, tauregues, etc. (...)) Os brancos europeus ou os seus descendentes, dispersos pelo continente, são numerosos, principalmente na África do Sul e nos países do norte do continente (Alves, Carvalho e Lasmar, 1998b, p. 103) (ênfases minhas).

Esse leque de origens, trazidos nesses excertos sobre a cor, só se abre para a identidade étnica posicionada no território “subdesenvolvido” e, predominantemente, para a branca, para ficar bem assinalada, bem delimitada a origem de cada cor. Nesse sentido, o branco-europeu nunca será confundido com o branco-árabe, nem com o branco-indiano. Mas quando é para mostrar a composição étnica dos habitantes ocidentais, não há necessidade de explicitar a

origem geográfica da cor. Lá, quando se referem à cor negra ou amarela, por si só cada uma dessas cores já está carregada por uma origem e significação. Para mim, esse significado trazido por um esquema epidérmico transita por qualquer continente ou país, com a mesma fixidez —o significado de uma cor inferior.

Qualquer cor que não seja a branca sempre está posicionada de maneira inferior na escala socioeconômica do Ocidente, apontando para uma hierarquia. Nesse lugar, os piores indicadores sociais estão articulados aos habitantes “coloridos”, dando continuidade à mesma lógica da estrutura que posiciona a relação entre as identidades, etnias e os territórios. Isso significa que a mudança de identidade territorial étnica não muda a hierarquia das cores, elas permanecem fixas e perpétuas dentro e fora do Ocidente, como pode ser exemplificado pela citação abaixo.

a pobreza é maior entre os hispânicos e entre os negros, que representam 12% da população total. Dentre eles, cerca de 30% vivem abaixo do limite de pobreza. Observe o gráfico Pobreza nos EUA. Essa situação reflete-se na expectativa de vida da população negra, que é de 70 anos (Lucci, 2001a, p. 126) (ênfase minha).



## 6.2 A paisagem maximizada

Nesta seção, examino como os discursos dos livros didáticos de Geografia analisados têm acionado a configuração geográfica para produzir as identidades étnicas. Tal ação implica a busca dos traços físicos (localização, relevo, clima, hidrografia, vegetação) do território para essa construção. Nesse sentido, observo que esses discursos associam uma determinada configuração geográfica a cada etnia. Também percebo que, a partir dessa marca, é possível estabelecer uma hierarquia territorial entre elas.

Na Antigüidade, era muito usual vincular o nome das pessoas ao seu lugar de nascimento como, por exemplo, o nome do geógrafo Thales de Mileto<sup>65</sup>. Posteriormente, com o crescimento das cidades, a formação dos Estados-nações, a expansão marítima, entre outros, o nome do local de origem foi estendido a todos os habitantes, tanto para os da cidade como para os de um país ou para os de um continente. Nos discursos dos livros didáticos de Geografia, parece que essa relação continua existindo. Por exemplo: a etnia africana está articulada a uma origem, ao local de nascimento da população, que é a África.

Observo que todos os exemplos trazidos nos capítulos desta Tese mostraram o uso nominal único para os recortes espaciais. Minha estranheza está nessa aplicabilidade a todos os habitantes de um lugar. A localização geográfica sobrepõe-se a toda diversidade econômica e cultural que os habitantes possam apresentar num determinado lugar. Forja-se, assim, uma unidade geofísica para todos os habitantes do lugar, a qual parece ser aceita amplamente sem problematização nos discursos dos livros didáticos.

Nesses discursos, as identidades étnicas são, recorrentemente, designadas pelo mesmo nome do continente que habitam. A associação ao continente<sup>66</sup> produz um sentido de que todos os habitantes desse continente são únicos dentro

de suas diversidades. Nesse contexto, impõe-se um mecanismo que Pratt (1999) denomina “classificatório global”, acrescentando que “a observação e catalogação da própria natureza se tornaram narráveis, podendo constituir uma seqüência de eventos ou mesmo estruturar um evento” (p. 59).

As identidades étnicas, ao serem nomeadas pela origem do continente, parecem evidenciar que os discursos buscam um fechamento nos seus significados, posicionando todas elas como identidades únicas, como se não existissem diversidades internas capazes de subverter esse aprisionamento para um possível significado de uma identidade em movimento. Para mim, isso leva à homogeneização das características dos elementos que compõem esse recorte, sobretudo quando vistos na sua relação com as outras identidades étnicas.

Em vista do exposto acima, convido você, leitor ou leitora, a refletir comigo: qual é a unidade da identidade étnica dos latino-americanos que os discursos dos livros didáticos trazem? Será que são latinos os habitantes negros do Caribe? E os habitantes indígenas do Peru, do Brasil? Essas questões evidenciam a complexidade e a ambigüidade de se enquadrar tudo no singular. A colagem do nome América Latina a uma identidade étnica é uma operação discursiva.

No entanto, observo nos discursos dos livros didáticos de Geografia uma particularidade sobre o uso do nome de um continente para referir-se especificamente aos habitantes de um único país — os EUA. Eles utilizam para si uma denominação retirada de um recorte continental, que pode ser constatado no excerto a seguir:

Os americanos [estadunidenses] que moram em estabelecimentos agrícolas, representam apenas 1,9% da população — cerca de 4,5 milhões de pessoas vivendo em 2 milhões de estabelecimentos (Moreira, 2001a, p. 136) (ênfase minha).

<sup>65</sup> Thales de Mileto, pelo fato de ter nascido na região de Milão, teve adicionado ao seu primeiro nome, Thales, “de Mileto”, de forma a ratificar o local de seu nascimento.

<sup>66</sup> Continente é um termo usado na Geografia para significar grandes extensões de massa terrestre, cercadas de águas oceânicas. Na divisão tradicional da Terra eles são cinco: Europa, Ásia, África, América e Oceania.

Os discursos de tais livros também usam a denominação de uma subdivisão continental para se referir aos habitantes dos EUA —norte-americanos. A América do Norte é uma denominação regional do continente americano, elaborada, principalmente, pela conjunção das características físicas dos EUA, do Canadá e do México. No entanto, os livros parecem esquecer dessa designação.

Com 5% da população do planeta, os norte-americanos [estadunidense] consomem  $\frac{1}{4}$  de toda a energia produzida no mundo, considerando todas as fontes energéticas (carvão mineral, petróleo, energia nuclear, energia hidrelétrica, energia solar, etc.) (Lucci, 2001a, p. 119) (ênfase minha).

Qualquer uma das denominações desses exemplos —americano ou norte-americano— refere-se exclusivamente aos EUA. Embora esses termos tenham sido inventados para especificar um recorte geopolítico, essas denominações não são válidas para os mexicanos, que também são norte-americanos; nem para os brasileiros, que também são americanos. Isso demonstra a consagração dessas denominações. O significado físico, para ambas, é de grandes extensões de terras com enormes potencialidades de recursos naturais e políticos de amplo domínio territorial, sendo tal significado utilizado para designar um único país. Entendo que isso resulta numa política de produção de uma identidade étnica com projeção de superioridade. Ao se autodenominarem dessa maneira, os EUA evidenciam sua supremacia sobre todos os demais países do continente americano. A autorização e a legitimidade do uso desses termos começaram a ser inscritas nas doutrinas Monroe e Truman, a partir do século XIX, e permanecem aceitas até hoje por meio do uso dessa denominação que os discursos fazem ao se referir aos EUA.

No meu entender, nominar as identidades étnicas a partir de uma localização geográfica é um exercício não apenas de relação, mas também de redução, o qual reduz o continente a um sistema de atributos cujos valores podem ser designados por uma quantidade perfeitamente

diferenciável e sempre finita.

Também percebo que os discursos dos livros didáticos de Geografia tentam trazer a especificidade da natureza do território para condicionar ou mesmo definir as atividades econômicas para algumas etnias. Os exemplos abaixo mostram essa visão.

A maior parte da população asiática dispõe de poucos recursos para investimentos em atividades econômicas, principalmente nas agrárias, que são reguladas pelas condições climáticas, particularmente pelos ciclos das chuvas e da estiagem (Alves, Carvalho e Lasmar, 1998b, p. 130) (ênfase minha).

A escassez de solos férteis e de água para irrigação leva muitos camponeses [africanos] a preferir o pastoreio, onde a criação de ovinos e caprinos tem destaque especial, por serem animais de mais fácil adaptação nas áreas mais secas (Alves, Carvalho e Lasmar, 1998b, p. 117).

Essas citações indicam que as identidades étnicas asiáticas e africanas estabelecem uma relação direta entre condição física de seu território e as atividades econômicas que desenvolvem. Por outro lado, os discursos dos livros apontam que a identidade étnica ocidental não tem essa estreita relação.

Grandes porções da Europa Ocidental são banhadas pelo oceano Atlântico e por mares formados por ele: mar do Norte, Báltico e da Irlanda. Apresentam inúmeros canais, golfos, baías, estreitos, etc. Nessas áreas localizam-se os mais importantes países industrializados e desenvolvidos da Europa. Os avanços em tecnologia e os progressos de engenharia possibilitaram, dentre outras realizações, a construção de polders na Holanda (áreas conquistadas ao mar e que se tornam utilizáveis para a agricultura e habitação) e a abertura do túnel submarino conhecido por Eurotúnel,

ligando a Inglaterra à França, sob o Canal da Mancha, onde ocorre luxuosos trem de ferro, etc. (Alves, Carvalho e Lasmar, 1998a, p. 40) (ênfases minhas).

No vale da Califórnia [EUA], de clima **semiárido**, com a utilização das águas dos rios Sacramento e São Joaquim para a irrigação e a **aplicação de técnicas agrícolas sofisticadas**, como o *dry farming*, são produzidos diversos tipos de frutas e legumes (Lucci, 2000a, p. 130) (ênfases minhas).

Nesse sentido, entendo que esses exemplos fazem circular um significado étnico a partir da relação de apropriação da natureza do território geográfico. Ser asiático é manter-se na condição de pobreza dentro de um círculo, pois sua economia está vinculada às condições naturais de seu território: se o clima cooperar, a safra agrícola será produtiva. Tal relação significa melhores ou piores condições de vida. Nessa relação, a força de comando está localizada na natureza. Por ela, são justificados todos os péssimos indicadores socioeconômicos que a Ásia apresenta. Enquanto isso, ser europeu significa dispor de recursos para mudar a natureza, e mostrar que se ultrapassaram as barreiras naturais para a ocupação territorial. Tal observação mostra maneiras diferenciadas de se relacionar com a natureza.

Observo nos exemplos acima duas maneiras de construir as identidades étnicas pelas condições naturais. Para os africanos, suas especificidades estão vinculadas à natureza geográfica em que está assentado seu território. Eles não só têm uma dependência direta do meio natural, como nada fazem para modificar essa relação. Preferem escolher uma outra atividade econômica que se adapte a esse meio natural a ter que manejá-lo. Isso possibilitou, para o discurso capitalista ocidental, construir argumentos que expliquem e justifiquem seu atraso econômico em relação aos países “desenvolvidos”, menosprezando seu modo de vida em relação aos habitantes do Ocidente. No entanto, os estadunidenses libertaram-se dessa estreita vinculação. Embora africanos e estadunidenses possam ter áreas físicas inóspitas

à fixação humana e à apropriação econômica, os estadunidenses superaram esse obstáculo natural ao empregar tecnologia. Essa observação permite afirmar que eles estão integrados a uma política que ultrapassa as adversidades impostas pela natureza, enquanto que os africanos, por não dominar essa tecnologia, estão fadados a ficar trocando de atividade econômica à medida em que a natureza vai impondo suas condições.

Esses exemplos também se conectam à constituição psicológica produzida para as identidades étnicas no discurso colonial. O africano parece ser um habitante pouco inclinado a mudanças, ainda arraigado às tradições. Quando troca de atividade econômica, escolhe aquela que se aproxima da anterior, o que não exige muita técnica. Já os estadunidenses parecem incorporar o espírito do progresso, do inovador, ao aplicar novas tecnologias para vencer a natureza. Nesse sentido, ambos estão numa posição oposta à natureza: os estadunidenses são os dominadores, e os africanos, os dominados. Assim, os significados que circulam nos livros didáticos sobre o africano pobre, faminto, rural são passados como naturais. Estão ensinando aos estudantes que existe uma relação entre a atividade econômica e a natureza.

Percebo que, na maioria dos livros didáticos de Geografia, há uma tendência para dispor uniformemente os conteúdos a serem estudados. Tais conteúdos, sempre iniciam estudando as características físicas dos continentes. Primeiramente, os discursos estabelecem as características do quadro físico, para, posteriormente, acomodar as características dos quadros humano e econômico. Para mim, isso vai fornecendo condições para que seja legitimada a vinculação da localização geográfica com a invenção das identidades étnicas. Assim, a configuração geográfica parece indicar uma estreita relação com o desempenho das atividades econômicas: a África, com sua geomorfologia, sua climatologia, está fadada a desenvolver atividades compatíveis com essa situação física do seu território. Por outro lado, os discursos estabelecem outra relação para os ocidentais, pois esses conseguem liberar-se da dependência da natureza através do domínio da tecnologia. Isso



mostra o quanto o discurso engendra estratégias para constituir seu objeto.

Entendo que a etnia não apresenta nenhum traço genético vinculado a determinada configuração geográfica do lugar que permita que seus habitantes desempenhem somente certas atividades econômicas, ou que afirme que, para cada etnia, existe uma tipologia econômica em função do meio natural. No funcionamento orgânico do africano, do asiático, do latino-americano, nada impede que essas identidades étnicas desenvolvam atividades econômicas que necessitam do manejo da natureza, nem que elas não possam apresentar os mesmos modos de vida de um ocidental em seus territórios geográficos. No entanto, parece que nos discursos dos livros didáticos de Geografia, estão apontadas estas vinculações: os ocidentais que habitam zonas de clima semelhantes, ao dos países “subdesenvolvidos” apresentam diferenças nos modos de vida: suas atividades econômicas são voltadas para a agricultura comercial, indústria de ponta, turismo. Essas atividades apresentam enorme diversidade e produtividade. Por outro lado, entre os africanos, asiáticos e latino-americanos, reina a monotonia, pois eles estão sempre desempenhando as mesmas atividades econômicas, sempre submetidos às intempéries da natureza. Quando ocorre alguma mudança, esta não foi realizada por eles, e sim pelas identidades étnicas ocidentais, que se deslocaram até lá para levar-lhes o progresso através de novas técnicas usadas pelas multinacionais. Assim, pelas condições naturais naturaliza-se o modo de vida das identidades étnicas. Também elas naturalizam a entrada da identidade étnica articulada ao território “desenvolvido” nas suas atividades econômicas, pois esta última tem o domínio da técnica.

Nesse sentido, percebo que, pela configuração geográfica, elabora-se uma linha fronteiriça entre as etnias, permitindo a construção dos estereótipos étnicos. Os africanos, asiáticos e latino-americanos são definidos negativamente, por apresentarem características diametralmente opostas às do protótipo do ocidental. Eles tornam-se os Outros, por esses discursos.

As imagens trazidas pelos livros didáticos de Geografia parecem sinalizar os africanos, os asiáticos e os latino-americanos desempenhando atividades que mostram valores culturais diferenciados dos ocidentais. Os primeiros aparecem, geralmente, em espaços rurais, cujas paisagens são inóspitas ao desenvolvimento econômico; encontram-se realizando atividades braçais, com poucas técnicas, em meios insalubres. Eles são recorrentemente apresentados em grupos, em posições que lembram a serviência. Tais imagens produzem um significado articulado a valores que são vistos como diferentes dos valores da cultura ocidental, o que os vincula ao território “subdesenvolvido”, como evidencia a figura 42.



Fig. 42: Identidade de etnia dos países “subdesenvolvidos” no espaço rural

Scarbelli e Darós, 1996b, p. 122.

Moreira, 2001b, p. 237.



Os ocidentais, por sua vez, são conhecidos por imagens que os mostram em espaços urbanos, de trabalho. Também são vistos articulados a lugares que podem ser considerados inóspitos para ocupação humana, mas eles venceram a natureza. Adaptaram-na a seus modos de vida, suas atividades econômicas. As imagens da etnia ocidental seguem a lógica das identidades entre as mulheres (comentado no capítulo 4) —essa etnia aparece conectada aos lugares mais privilegiados da economia capitalista, como mostra a figura 43.

Lucci, 2000a, p. 120.



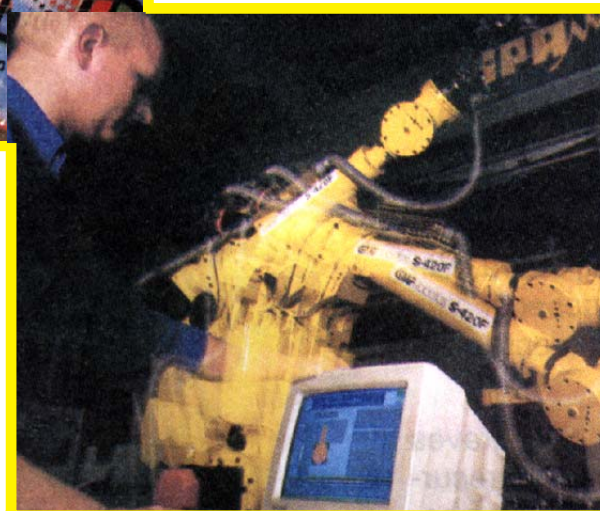
Fig. 43: Identidade étnica dos países “desenvolvidos”

Observo que tais imagens, ao circularem nos livros didáticos de Geografia, estão construindo um estoque de verdades sobre as identidades étnicas para os estudantes. Nesse sentido, alunos e alunas aprendem a elaborar um mapa de localização e valoração para cada etnia. O discurso capitalista ocidental elaborou essa maneira de caracterizá-los, não permitindo a construção de outros recortes territoriais, para que o mecanismo básico da hierarquização binária permaneça intacto. Entendo que a produtividade de poder, nesse discurso, é a construção de um regime de verdade a partir das diferenças entre as etnias, as quais são elaboradas estruturalmente para que sejam “similares ao realismo” (Bhabha, 1998, p.111). As diferenças são geradas e nutridas numa perspectiva determinista, sejam elas

de cunho epidérmico, sejam relacionadas às condições naturais, que invariavelmente terminam por reafirmar a impermeabilidade das fronteiras entre as identidades étnicas “desenvolvidas” e “subdesenvolvidas”.

Todos esses significados construídos nos discursos dos livros didáticos de Geografia, sobre a etnicidade, produzem um entendimento sobre a identidade étnica: ela tem cor e território. Ela é branca e ocidental. Assim, observo nos discursos dos livros didáticos a fabricação de identidades étnicas com significados binários cristalizados e com uma fixidez territorial, dando continuidade ao sistema de classificação por hierarquias.

No entanto, percebi, nos livros analisados, uma movimentação de etnias entre os territórios. Constatei um processo de transição de posicionamento territorial entre a China e a Rússia, que lhes inverte a identidade territorial. Essa movimentação



Alves, Carvalho e Lasmari, 1998a, p. 28.

evidencia que as etnias não têm uma origem territorial a priori, elas são situacionais, conforme as relações de poder.

Da maneira como estão sendo incluídos hoje os estudos sobre a China e a Rússia nos livros didáticos de Geografia, não há dúvida de que eles agora estão sendo estudados de uma outra forma. Antes da “queda” do mundo socialista, os conteúdos programáticos dos livros didáticos referentes à China eram inexpressivos ou inexistentes, pois esse país não era considerado significativo para o mundo ocidental capitalista.

Atualmente, observam-se mudanças que podem ser atribuídas à emergência da China como um novo mercado consumidor dos bens produzidos pelas sociedades ocidentais capitalistas. Dessa forma, sua identidade vem sendo fabricada para ser autorizada a posicionar-se em relação ao mundo ocidental. Assim, são criados mecanismos para que, ao aprender sobre a China, estudantes percebam a identidade chinesa articulada com o Ocidente. Isso se evidencia através de imagens que são compostas com recortes direcionados a fabricar a identidade de um país ocidentalizado.

Muitas das contradições entre o Ocidente e a China são “apagadas”, principalmente, aqueles referentes que a estabelecem como uma identidade étnica articulada ao território “subdesenvolvido”: cor da pele; elevadas taxa de crescimento, mortalidade, natalidade, analfabetismo; concentração da população no campo; renda *per capita*; dependente das condições naturais. Tal apagamento abarca todos os modos de vida, costumes e valores de uma cultura milenarmente distinta da cultura do Ocidente. Procura-se dar ênfase ao fortalecimento de algumas marcas — crescimento econômico contínuo nos últimos anos; exportação concentrada em produtos industrializados; forte poupança interna—, para posicioná-la próxima ao território “desenvolvido”.

Os discursos que deslocam a China para essa outra identidade, ocidentalizam-na com uma avalanche de seus códigos culturais. Dentre as imagens escolhidas para mostrar as cidades chinesas, parecem predominar aquelas que registram a presença de prédios com uma arquitetura ocidental, bem como jovens consumindo produtos de *griffes* típicas da sociedade capitalista ocidental. Por exemplo: *McDonalds*, *Coca-Cola*, *Pizza Hut*, *Calvin Klein*, entre outros. Esses são mecanismos utilizados para inventar uma identidade chinesa acolhedora dos códigos culturais mercadológicos do Ocidente, supostamente aproximando territorialmente as etnias, como evidenciam as imagens da figura 44.

Essa forma de produção de saberes sobre a China constitui discursos que carregam uma vontade de poder. É esse poder que inclui ou

exclui o que deve ser significativo para a China, para que sua identidade étnica seja estrategicamente construída “para” o Ocidente, “para” o território “desenvolvido”. Eis porque, atualmente, os livros têm dado grande atenção à China, isto é, há interesse em apresentá-la como mais um cenário das novas iniciativas expansionistas do capital internacional.

A antiga União das Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS) é um outro exemplo de deslocamento de atribuição de significados, só que em direção contrária ao deslocamento que se fez para a China. Não lhe é mais dada a posição de lugar privilegiado nos conteúdos programáticos, isto é, o seu significado se distancia dos códigos culturais da sociedade capitalista ocidental. Essa mudança é ocasionada pela decantada “derrocada” do mundo socialista. A partir do desmoronamento da URSS, a Rússia passou a ser integrante da Comunidade dos Estados Independentes (CEI) e continuou sendo apresentada como país articulado a uma suposta economia industrializada, pois havia grandes interesses econômicos em “descortinar” esse gigante. No entanto, esse interesse começou a decrescer à medida que o capital transnacional percebeu que não obteria o retorno financeiro que almejava na Rússia. O capital passou a direcionar o foco de suas ações para outros países, o que determinou que a Rússia fosse posicionada num lugar à margem do mundo das negociações econômicas. Para legitimar essa nova identidade da Rússia, os livros didáticos de Geografia trazem imagens de cidades sujas, pobres, com filas enormes de pessoas nos mercados, configurando uma desorganização na gestão política e administrativa, como mostram as imagens inseridas na figura 45. Colocam em apagamento as marcas que posicionam a Rússia próxima do território “desenvolvido”: baixo crescimento vegetativo, baixas taxas de mortalidade e natalidade; elevada alfabetização; expectativa de vida alta; auto-suficiente em produção agrícola; exportadora de energia.

Também os discursos dos livros didáticos buscam nos números valores de verdades, os quais são expostos em gráficos com indicadores de pluralidade étnica, lingüística e religiosa, para



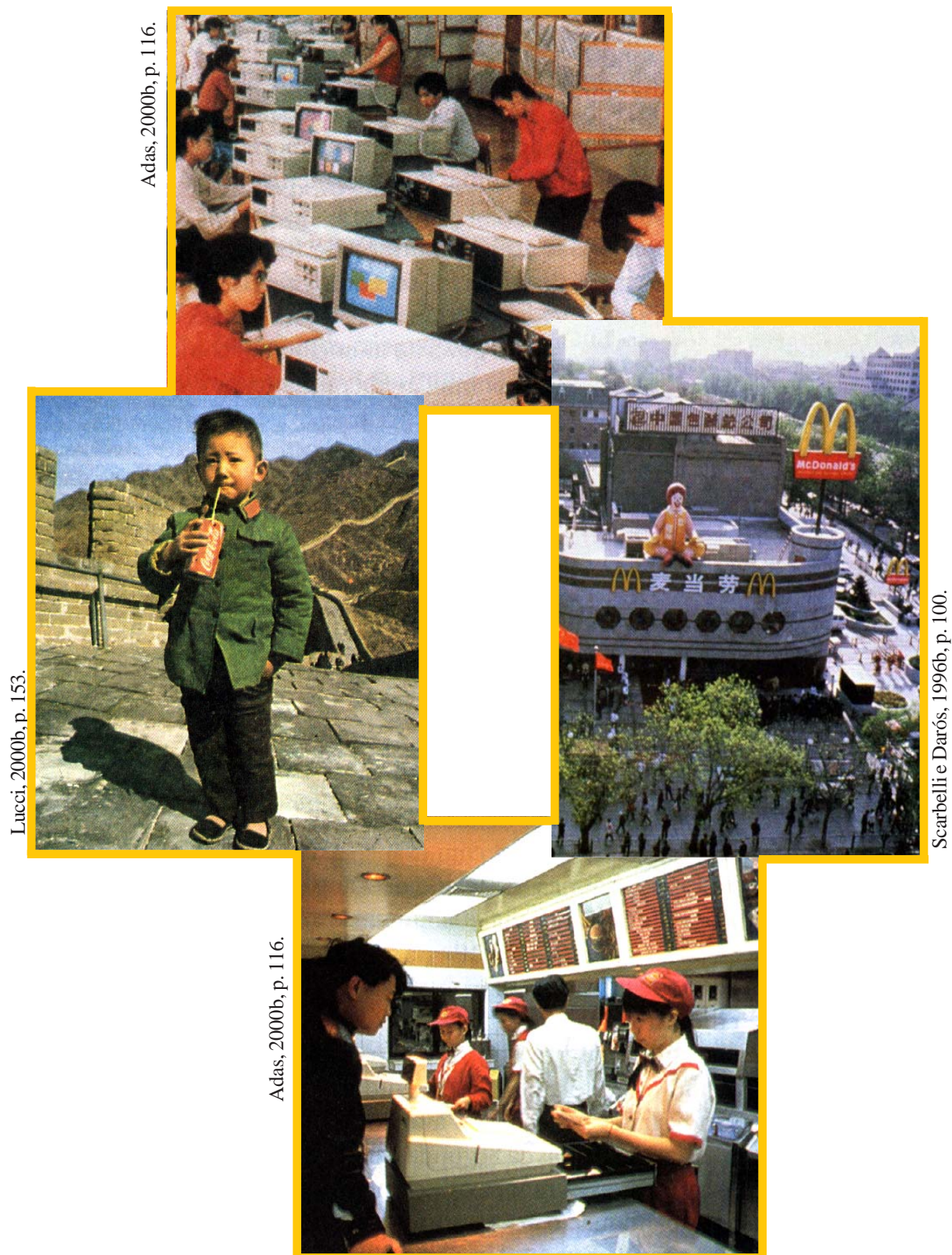


Fig. 44: Identidade chinesa

justificar os latentes conflitos armados; tabelas são utilizadas para mostrar seu potencial nuclear, o qual possibilita criar o terrorismo ambiental, como no caso de Chernobyl. Entendo que esses exemplos desejam fabricar a identidade da Rússia, diferenciada do mundo capitalista ocidental e, portanto, não merecedora de continuar a ser posicionada no território “desenvolvido”.

As duas situações relatadas —China e Rússia— são exemplos de que as identidades são relativas, elas variam conforme o discurso que está sendo instituído num dado momento. Nos discursos dos livros, a China agora vem sendo descrita como um modelo de sucesso a ser imitado e reverenciado, enquanto um dos países que mais cresce no mundo, a Rússia, está sendo mostrada como exemplo de país cuja crise econômica e fragmentação política deve ser criticada e mesmo rechaçada. Para mim, isso mostra a flexibilidade, a fluidez, a provisoriedade das identidades, que podem ser modificadas a cada novo significado que lhes seja atribuído.

Percebo que os regimes de verdade inscritos nos livros didáticos de Geografia, ao operar a naturalização dos deslocamentos dessas identidades étnicas, tentam apagar seu caráter produzido. Percebo, ainda, que elas são engendradas por relações e interesses, cuja finalidade é posicioná-las em territórios distintos. O significado do que é ser chinês ou russo é elaborado no jogo das relações de poder.



Fig. 45: Identidade russa

Esses investimentos sobre China e Rússia são semelhantes aos que os orientistas fizeram com o Oriente (Said, 1996). O discurso capitalista está elaborando uma geografia imaginativa, por meio da produção de um saber, auxiliado por essas imagens. Essas imagens estão estruturadas para construir novas identidades chinesa e russa, com a finalidade de fixá-las em outro recorte territorial. São essas as lentes através das quais China e Rússia vêm sendo conhecidas. Segundo Said (1996), “essa



articulação é a prerrogativa não de um marionetista, mas de um genuíno criador, cujo poder de dar vida representa, anima e constitui” (p. 67).

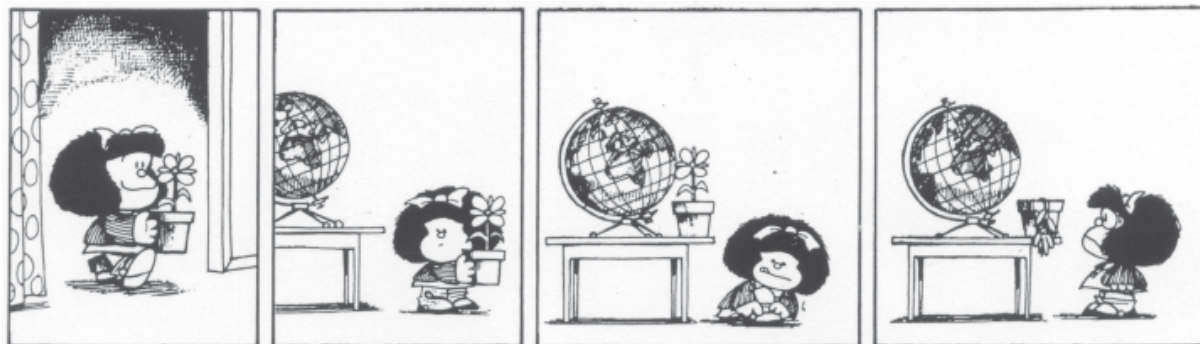
Esses exemplos evidenciam o jogo de interesses estabelecido pelo poder para fabricar e capturar uma identidade étnica. Esses deslocamentos só ocorrem por meio de um jogo de estratégias discursivas que a mostram como acolhedora das características do território em que vai ser posicionada.

Todos os exemplos analisados neste capítulo mostram como a identidade étnica é construída nos discursos dos livros examinados. A produção desse saber étnico está conformando a aprendizagem dos alunos e das alunas, cujas condutas sociais são também modeladas a partir disso. Não se pode negligenciar o que se aprende na escola. É preciso assinalar que os significados ali aprendidos sobre a etnia operam para constituir e disseminar uma concepção de valores daquilo que significa pertencer a determinada identidade étnica.

# Capítulo

# 7

## Para refletir<sup>67</sup>



(Quino, 2000, p. 249)

Ao chegar a este capítulo, sou tomada por vários sentimentos que me dão sensações ambíguas: de inquietude, pela constante pergunta que me acompanha —será que terminei?, ao mesmo tempo em que sei que é preciso acabar, encerrar no sentido tradicional; de incompletude, no sentido de ter deixado coisas para trás, sabendo, ao mesmo tempo, que não é possível abranger tudo; de insegurança, no sentido de não estar segura sobre se minha estratégia analítica será aprovada, ao mesmo tempo em que lembro que as lentes teóricas que adotei são as minhas âncoras; não estou, portanto, sozinha. São sentimentos que me levam a imaginar que estou dentro de um refluxo oceânico, cuja turbulência não é nada agradável. Mas, como toda tempestade tem seus movimentos, ela vai acalmar. São essas sensações que estou vivenciando ao elaborar os escritos finais de minha Tese.

Ao longo deste estudo, percebi o livro didático como um artefato cultural e, por isso, penso ser impossível fazer um estudo “total” dele, até porque a própria constituição do objeto

depende desse nosso olhar. Nestas últimas páginas, retomo algumas das idéias e sínteses apresentadas nos distintos capítulos, juntamente com algumas inquietações que me provocaram reflexões, que destaco a seguir.

## 1

Esta é uma Tese sobre a invenção de identidades, mais precisamente sobre como se engendram as relações entre identidades e poder narradas nos discursos dos livros didáticos de Geografia. No decorrer dela, o que tentei fazer não foi mais do que lançar uma hipótese de leitura sobre a forma como operam tais relações. Por meio dos discursos dos livros didáticos de Geografia, procurei mapear a anatomia política que opera para inventar as identidades de gênero, de geração e de etnia, inscritas nesse objeto escolar.

<sup>67</sup> Uso essa denominação para este capítulo para dar prosseguimento à lógica de estruturação dos capítulos dos livros didáticos de Geografia. Associo esse título àquela seção dos livros didáticos em que são colocadas algumas reflexões que não foram trabalhadas ao longo do texto.

Por esse caminho, identifiquei um certo tipo de regularidade que define um ordenamento na maneira de construir todas essas identidades. De acordo com as análises que estabeleci, encontrei a predominância da adoção de um padrão de produção para elas. Embora cada identidade seja posicionada em distintos referentes, como, por exemplo: para as *territoriais* —setores de atividades econômicas—; para *gênero* —divisão sexual do trabalho—; para *geração* —as etapas da vida—; para a *etnia* —a cor da pele—, elas se encontram nas mesmas redes e tramas do jogo de poder que as constituiu. Elas fazem parte de uma vontade de poder e de verdade dos discursos que as inventa com significados fixos, cristalizados e universais.

Nessa linha de leitura, essa invenção obedece a uma regra discursiva, a qual busca nas diferenças o estabelecimento das identidades. Segundo Hall (2000), essa construção identitária —através e não fora da diferença— é o resultado de uma bem-sucedida articulação entre as forças que estão dentro do jogo de poder. Tais diferenças passam, então, a fazer parte das “matérias-primas” para invenção identitária que põem em “linha de produção” certos procedimentos para atingir tais propósitos. Mas essa produção vai mais além dessa perspectiva, ela hierarquiza territorialmente cada uma. A hierarquia territorial é um dos objetivos centrais da racionalidade moderna, pretendendo dividir o mundo em territórios superiores e inferiores —os civilizados *versus* os selvagens. Nesse sentido, os discursos dos livros didáticos de Geografia produzem regimes de verdades particulares, interessados em bipartir o mundo, a partir das diferenças entre as identidades.

Dessa maneira, os discursos dos livros didáticos de Geografia parece que têm por finalidade tornar-nos “instruídos”, “peritos” na identificação de traços distintivos entre as diversas identidades. Eles trazem um modelo universal para essa invenção identitária, cujo receituário é aplicado de maneira semelhante para o mundo todo. As características de cada identidade são

estabelecidas como se fossem diametralmente opostas, o que facilita identificá-las. Ou seja: tanto a identidade de gênero como a étnica apresentam uma divisão interna estabelecida pelo território.

Na minha leitura, os discursos dos livros didáticos utilizam as marcas das diferenças entre as identidades como argumentos para separá-las umas das outras e autorizar o estabelecimento de hierarquias. Assim, africanos, latino-americanos e asiáticos, por terem marcas identitárias diferentes de europeus e estadunidenses, têm sido posicionados no outro lado da fronteira. Os primeiros ocupam o lugar do “errado” —pobres, analfabetos, indolentes—, diferente do lugar “certo” em que a Europa e os EUA estão posicionados —ricos, alfabetizados, trabalhadores. Essa maneira de fixar significados para dispor posições territoriais para as identidades, garantindo que Europa, EUA sejam identidades de referência e estejam em lugar diferente da África, Ásia, América Latina, é uma manifestação de poder que circula nos discursos. Assim, a busca da diferença para construir as identidades “não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, inscritos na lápide fixa da tradição” (Bhabha, 1998, p, 20), pois ela é constantemente construída e alterada no discurso.

As verdades produzidas nesses livros vão materializando espacialmente essas identidades, vão “geografizando-as”<sup>68</sup>. Essas “materialidades geográficas” são resultados desse processo convergente de invenção identitária, cujas fontes de referência estão sempre sendo renovadas, não estão somente restritas a referentes tradicionais. Elas estão, sim, vinculadas a uma continuidade da Modernidade que visa à fabricação de uma divisão do mundo. Nesse sentido, emergem identidades “geografizadas” em um mundo dividido em posições opostas; de um lado, um território “desenvolvidos”, no qual estão posicionadas identidades dominantes que habitam espaços de fluxos de toda ordem da economia contemporânea; de outro lado, um território “sub-

<sup>68</sup> Uso esse termo para as identidades no sentido de que elas ao serem produzidas pelos atributos estudados pela Geografia elas adquirem uma “dimensão própria” desse campo de conhecimento.

desenvolvido”, cujas identidades ali posicionadas estão privadas de habitar, de usufruir desse mesmo espaço.

Num momento em que a maioria dos países do mundo alcançou sua independência política, em que as fronteiras nacionais tornam-se mais permeáveis, em que as próprias identidades são mais flexíveis, híbridas, situacionais, observo, entretanto, que os discursos dos livros didáticos de Geografia continuam construindo as identidades hegemônicas, com significados absolutos e universais. O significado único tende a fechar o campo de significação, restringe a diversidade, “entra em curto-circuito, se encerra numa trajetória circular para repetir incessantemente, indefinidamente” (Silva, 1999, p. 8). Esse significado único reside nos mapas, nos valores dos percentuais, nas imagens sobre cada identidade, e em torno disso, as identidades são estruturadas nos valores de uma cultura, não sendo levados em consideração os valores das outras culturas.

Percebo que, nesses discursos dos livros, ser diferente do modelo da sociedade capitalista ocidental significa estar confinado num lugar comum —o dos Outros, o lugar dos “alienígenas” da cultura ocidental. Segundo Hall (1996), “contrapostos ao Ocidente desenvolvido, somos mais ou menos ‘os mesmos’. Somos os marginais, os ‘outros’. Estamos nos limites extremos, nas ‘bordas’ do mundo metropolitano – sempre ao sul de *El Norte* de alguém mais” (p. 71).

## 2

Ao lançar um olhar em busca das identidades que estão sendo produzidas nos livros didáticos de Geografia, observo que, nesses, os discursos que vêm sendo enfatizados acabam “marcando”, nos/as estudantes do ensino fundamental, um ensinar e um aprender que os “disciplinam” na maneira de “geografizar” as identidades.

Essa pedagogia conforma uma pauta de ordenamento dos referentes identitários, ao

apresentar uma notável similaridade e estabilidade. Os livros didáticos, ao ensinar que o mundo está dividido em dois recortes territoriais, também ensinam que as diversidades só ocorrem entre esses territórios, não existem divergências internas neles. No meu entender, estudantes aprendem que existe uma homogeneidade nas especificidades de cada um. Ambos os territórios apresentam as mesmas particularidades internas que possibilitam estabelecer o sentimento de pertencer a esse recorte territorial. São as regularidades enunciativas que me permitem essa observação: as formas pelas quais a etnia, a geração, o gênero são construídos levam a perceber a existência dessa lógica.

Por essa leitura, os livros didáticos analisados ensinam um modelo daquilo que significa ser um território “desenvolvido” ou “subdesenvolvido”. Eles fornecem o material para que alunos e alunas aprendam a estabelecer o lugar de cada uma no mundo e a circunscrever rigorosamente seus campos de atuação econômica. Os/as estudantes aprendem que os referentes territórios estão presos a determinados significados por questões a priori. O significado sobre os territórios é produzido simplesmente como reflexo dessa relação. A eficácia desse efeito está no processo de naturalização que o discurso produz.

Nossos alunos e alunas aprendem nesses livros que o aceno para mudanças identitárias só é vislumbrado quando as taxas dos valores socioeconômicos dos territórios forem alteradas: quando os latino-americanos, os africanos e os asiáticos baixarem suas taxas de natalidade, mortalidade, crescimento, analfabetismo, eles sairão da condição de pobreza; quando as mulheres ingressarem no setor industrial de ponta, nos cargos de comando, mostrarão que são tão capazes “intelectualmente” quanto os homens; quando as crianças não trabalharem mais e forem para as escolas, não viverão mais em situação de risco; quando os/as idosos/as dos países “subdesenvolvidos” não trabalharem mais, viverão tão felizes como seus pares dos países “desenvolvidos”; quando os “subdesenvolvidos” não se miscigenarem mais, terão habitantes mais qualificados para determinados tipos de trabalho.



Esses são ditos que ensinam que esses valores estão distantes de um modelo a ser perseguido para se encontrar o progresso prometido pela racionalidade da Modernidade. Por isso, nos livros didáticos, o território “subdesenvolvido” está autorizado a ser construído como o Outro do território “desenvolvido”.

Nesse sentido, os livros didáticos, ao ensinarem esse jeito de estudar os territórios, estão produzindo uma maneira de aprender, estão controlando que tipo de saber nossos/as estudantes devem aprender. É uma forma de governo que tem como nexos os conteúdos e o que deve ser ensinado.

### 3

Percebo o livro didático de Geografia como um programa curricular que, como já abordei, coloca em ação um sentido de ensinar/aprender sobre o mundo. Eles disseminam uma produção de sentidos, corporificam uma relação entre saber, poder e identidade. Por entender o currículo como uma prática de significação, construído discursivamente nas relações de poder, observo que nos livros analisados, o currículo é concebido na visão tradicional, pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos, selecionados para ser ensinados/aprendidos por nossos alunos e alunas. Penso assim por constatar nesses livros a existência de um consenso em torno do conhecimento estudado. Parece haver um receituário que prescreve *por onde* —a partir da cultura Ocidental—; *o que* —mesmas temáticas—; *como* —mesmas fontes de referências— devem ser estudadas as identidades de gênero, de geração e de etnia. Essa prescrição é legitimada nos cadernos de atividades ou exercícios desses livros. Ali está inscrito qual conhecimento é considerado válido, o que os/as estudantes devem saber sobre as identidades. É mais uma forma de direcionar, de controlar, de regular significados.

Essa trajetória também é problemática pelo sentido estático que adquire, pela tentativa de fixar significados. Isso implica uma política curricular

que julga, nega e exclui outras práticas de significação. Nesse sentido, é um currículo constituído por um olhar ocidental, masculino, adultizado, branqueador.

Os discursos dos livros didáticos, privilegiando essa perspectiva curricular, assinalam as diferenças entre as identidades —a mulher é diferente do homem; o africano é diferente do europeu; o negro é diferente do branco. Essa visão faz funcionar a diferença, radicalizando-a no ato de articulá-la a processos simplificados. Por afirmar a diferença como marca de separação, tal visão produz um efeito perverso, pois colabora para criar em nossos estudantes um sentimento de discriminação entre as identidades. Quem de nossos estudantes gostaria de morar na África? Residir na África significa ser negro, rural, pobre, morrer cedo, enquanto que morar na Europa é viver em ótimas condições de vida, é ter longa vida. E de ser mulher, quem gostaria? Ser mulher significa transitar em dois lugares ao mesmo tempo: casa e trabalho. Também quer dizer que sempre será subalterna, tanto na produção como no comando do mercado de trabalho. Ser homem é mais interessante, ele não só transita no espaço público como tem seu comando.

São ensinamentos/aprendizagens que estão implicando uma política curricular que contribui para separar as identidades, bipartir o mundo. Através dessa política, “aprendemos a discriminar das formas mais inocentes e confiantes, de maneira que conseguimos apreciar as diferenças entre o civilizado e o primitivo, o Ocidente e o Oriente, o primeiro e o terceiro mundo. Tornamo-nos peritos no que consideramos ser a verdadeira natureza da diferença” (Willinsky *apud* Costa, 2002, p. 3).

### 4

O livro didático de Geografia, ao chegar às nossas mãos como um produto pronto e acabado, já foi submetido a regras, a restrições, a convenções e a regulamentos próprios das políticas educacionais e editoriais. As diversas transformações que interferem em sua produção

podem ser vistas como disputas por uma hegemonia cultural em torno de diferentes significados, para autorizar e legitimar qual conhecimento deve ser veiculado como oficial no livro didático. O livro torna-se um espaço de produção de significados inscritos por códigos de uma determinada cultura. Para traduzir os códigos pelos quais esses significados foram produzidos, para descrever seus efeitos de sentido, o livro didático deve ser visto como um discurso, pois, como tal, é produzido culturalmente. Dessa forma, o livro didático não é simplesmente uma transmissão dos conhecimentos. Ele também é um local onde, ativamente, se produzem e se inventam significados culturais, que estão estreitamente ligados a relações de poder.

As políticas educacionais, ao validarem o Programa Nacional do Livro Didático, autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo em que desautorizam outros<sup>69</sup>, a fabricar um currículo. Tal política expressa a visão de mundo desse grupo, já que produzem os “objetos ‘epistemológicos’ de que falam, por meio de um léxico próprio, de um jargão, que não deve ser visto apenas como uma moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição do

‘real’ que supostamente lhe serve de referente” (Silva, 1998, p. 11).

Por meio dessa política pode ser constatada uma “corrida ao eldorado” pelas editoras que têm como “sonho dourado” (leia-se monetário) escrever nas capas de seus livros<sup>70</sup>: Aprovado pelo MEC<sup>71</sup>. Elas tentam fazer seus autores e autores seguir as “instruções” dadas pelos pareceristas, as quais, segundo Lajolo (1996), acabam “determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina” (p. 4).

Essa prescrição dada pelo PNLD, através da comissão parecerista, sobre como elaborar um livro de “qualidade, a fim de que professores e alunos possam trabalhar com mais segurança no que se refere aos conteúdos” (MEC, 2001, p. 10), associa ao comentário que Costa e Silveira (1998) fazem ao se referirem à revista *Nova Escola*:

Quem ousaria opinar sobre como os médicos devem realizar seu trabalho, dar sugestões técnicas a engenheiros ou conselhos a advogados? Profissionais possuem

---

<sup>69</sup> A cada PNLD, o MEC distribui às escolas públicas o Guia do Livro Didático, no qual consta a listagem dos livros permitidos para a adoção. As escolas públicas só poderão adotar os livros que constam nessa listagem. São livros que foram avaliados por uma equipe parecerista. Os pareceristas estabelecem categorias para classificar os livros que são incluídos em sua listagem: *recomendáveis com distinção*, *recomendáveis* e *recomendáveis com ressalvas*. Para facilitar a rápida visualização da categoria em que o livro se enquadra, a comissão designou sinais gráficos: \*\*\* estrelas, \*\* estrelas e \* estrela, que correspondem, respectivamente, às categorias descritas anteriormente. Essa comissão é formada, segundo o MEC, “por professores especialistas que atuam tanto no Ensino Fundamental como na universidade e foi baseada não só na experiência docente e no conhecimento especializado das equipes” (MEC, 1998b, p. 10). Mas a Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos – ABRALÉ contrapõe essa afirmativa ao comentar que houve “arbitrariedade na escolha dos avaliadores do Governo. Não houve critério público para se formarem as comissões. A falta de representatividade torna ilegítimo esse processo de avaliação estatal” (Informativo ABRALÉ, 1998, p. 1).

<sup>70</sup> Embora alguns livros do material empírico desta Tese não façam parte do PNLD/02, eles foram inscritos nesse programa. Os critérios de aprovação dos livros didáticos são bastante complexos. Parece que variam ao “gosto” das equipes de pareceristas, pois livros didáticos excluídos no PNLD/99 foram incluídos no PNLD/02 sem modificações, e o inverso também é válido.

<sup>71</sup> No PNLD/99 foram colocadas à disposição da comissão de avaliação 15 coleções, ou seja, 60 exemplares. Desses, somente 12 exemplares foram autorizados para adoção, correspondendo, mais ou menos, a 1/4 do total publicado. Isso significa que 3/4 dos livros foram excluídos da listagem. No PNLD/02, os livros foram aprovados por coleções e não mais por exemplares. Cada coleção é composta de quatro volumes, correspondendo a cada série, desde a 5ª até a 8ª. São essas as séries em que a Geografia é trabalhada no ensino fundamental. Foram aprovadas 7 coleções das [20] apresentadas. Isso significa que 1/3 foi excluído. Em nenhum dos PNLDs algum exemplar ou coleção alcançou a categoria recomendável com distinção.

um campo de atuação demarcado, restrito e privativo, preservado por códigos próprios que excluem qualquer possibilidade de interferência de “profanos”. Já em relação ao magistério (...) isso não acontece. Tal conduta, em outros domínios, seria inaceitável e considerada anti-ética, podendo, inclusive dar origem a mobilizações corporativas em defesa da legitimidade da manutenção destes redutos privados do saber (p. 372).

Também associo essa “busca de qualidade” a uma das contribuições<sup>72</sup> que o PNLD solicita à Geografia, pois nos livros didáticos escolhidos para o PNLD/02 não é permitido

**de forma alguma, expressar preconceitos de origem, etnia, gênero, religião, idade ou quaisquer outras formas de discriminação.** Não só *os textos devem ser isentos de preconceitos*, como também as ilustrações, tais como **fotos, mapas, tabelas, quadros ou outros tipos de ilustrações** necessárias para compreender os conteúdos geográficos (MEC, 2001, p. 373) (ênfases em negrito são minhas).

Diante de tudo isso que foi exposto neste estudo sobre a produção de identidades, pergunto a você, leitor/a:

– Será que os conteúdos veiculados nos livros didáticos não expressam tais formas de discriminação?

Assim, esse programa curricular interpela nossos alunos e alunas em dois contextos: em sala de aula, ao definir quais são os conhecimentos válidos e as formas válidas de verificar sua aquisição, e no cotidiano desses estudantes, ao constituir-los como “superiores” ou “inferiores” diante desses conhecimentos, provocando novas constituições nas relações sociais que se dão também fora da escola.

Ao finalizar este estudo, concordo com Costa e Grün (1996), que nos afirmam que durante a construção de uma Tese

nossas certezas vão caindo uma a uma e sendo substituídas por novas asserções, posições, convicções, e, muitas vezes, até mesmo por uma nova postura político-existencial. Todo/a aquele/a que já teve a oportunidade de escrever um livro, ou uma tese, ou mesmo de fazer um filme ou pintar um quadro, certamente já experimentou isso com maior ou menor intensidade. A pessoa que escreveu as primeiras páginas e a que assina o nome e coloca o ponto final na última página não são de modo algum, a mesma pessoa (p. 102).

---

<sup>72</sup>Nos princípios anunciados para o PNLD/02 (MEC, 2001), foram estabelecidos três critérios fundamentados por um padrão consensual mínimo de qualidade para o ensino escolar. Tais critérios, embora comuns, são retomados na apresentação dos critérios de cada componente curricular, de modo a contemplar as respectivas especificidades. Chamo atenção para o critério sobre a construção da cidadania para o qual a Geografia deverá contribuir.

# Capítulo

# 8

## Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; São Paulo: Cortez, 1999. 338 p.

\_\_\_\_\_. Um leque que respira: a questão do objeto em história. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 117-137.

ANDRADE, Manuel Correia de. *Geografia – Ciência da Sociedade*. São Paulo: Atlas, 1987.

APPLE, Michael W. *Trabalho Docente e Textos: Economia Política das Relações de Classe e de Gênero em Educação*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Tina Amado; Vera M. Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 218 p.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 279 p.

\_\_\_\_\_. Por uma história da vida privada. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. *História da vida privada*. Da Renascença ao Século das Luzes. vol. 3. 6. imp. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 7-19.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTORES DE LIVROS EDUCATIVOS. *Boletim Educativo*. Ano II, n. 10, set. 1998.

BHABHA, Homi K. A questão do “outro”. Diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Pós-modernismo e Política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 177-203.

\_\_\_\_\_. *O Local da Cultura*. Tradução de Myriam Ávila; Eliana L. L. Reis; Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 397 p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: USP, 1993. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia Ciências, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. 5. ed. vol. 1 e 2. Tradução de Carmen C. Varrialle et al. Brasília: UnB, 2000. 1318 p.

BORDIEU, Pierre. A dominação masculina. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. p. 133-184, 1995.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. A Bipolaridade do Trabalho Feminino no Brasil Contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 110, jul. p. 64-104, 2000.

BURGUIÈRE, André et al. *História da Família*. O choque das modernidades: Ásia, África, América, Europa. vol. 3. Lisboa: Terramar, 1998. 336 p.



- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas*. Tradução de Ana R. Lessa; Heloísa P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1998. 385 p.
- CAPEL, Horácio. *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea*. Barcelona: Barcanova, 1981.
- CASTELO BRANCO, Guilherme. Considerações sobre ética e política. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 310-327.
- CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.) *Explorações Geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1997. 367 p.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 15. ed. Tradução de Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000. 996 p.
- CLAVAL, Paul. As abordagens da Geografia Cultural. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CÔRREA, Roberto Lobato. *Explorações Geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1997. p. 89-118.
- \_\_\_\_\_. *A Geografia Cultural*. Tradução de Luíz Fugazzola Pimenta; Margareth de Castro Afeche Pimenta. Florianópolis: UFSC, 1999. 453 p.
- COLESANTI, Marlene Teresinha de Muno. *O Ensino da Geografia através do Livro Didático no período de 1890 a 1971*. Rio Claro: UNESP, 1984. Dissertação (Mestrado em Organização do Espaço) – Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade de Estadual de São Paulo, 1984.
- CORAZZA, Sandra Mara. *História da Infância Sem Fim*. Ijuí: Unijuí, 2000. 390 p.
- COSGROVE, Denis R. Em Direção a uma Geografia Cultural Radical: Problemas da Teoria. *Espaço e Cultura*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 92-123, 1998.
- COSTA, Marisa Vorraber. O ensino da Filosofia: Revisando a história e as práticas curriculares. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 17, n. 1, jan./jun. p. 49-58, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Trabalho Docente e Profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995. 275 p.
- \_\_\_\_\_. Novos olhares na pesquisa em educação. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Caminhos investigativos*. Novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 7-17.
- \_\_\_\_\_. Currículo e Política Cultural. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *O Currículo nos limiães do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 37-68.
- \_\_\_\_\_. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Estudos Culturais em educação*. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre. Editora da Universidade/UFRGS, 2000a. p. 13-36.
- \_\_\_\_\_. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, literatura, cinema...* Porto Alegre: Edidora da Universidade/UFRGS, 2000b. p. 73-91.
- \_\_\_\_\_. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, Vera (Org.) *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000c. p. 29-46.
- \_\_\_\_\_. *Ensinando a dividir o mundo - O currículo da TV*. PPGEDU/UFRGS, 2002. (Texto digitado)

COSTA, Marisa Vorraber; GRÜN, Mauro. A aventura de retomar a conversação-hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos Investigativos*. Novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 83-104.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. Relatório de Pesquisa. Produzindo subjetividades femininas para a docência – um estudo da revista Nova Escola, 1997. (Texto digitado)

\_\_\_\_\_. A revista Nova Escola e a constituição de Identidades Femininas. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLANDA, Heloisa Buarque de (Orgs.) *Horizontes Plurais – Novos Estudos de Gênero no Brasil*. São Paulo: Ed. 34; Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 343-378.

CRICHLLOW, Warren; CARTHY, Cameron Mc. Race identity and in representation in education. New York: Routledge, 1993.

CUNHA, Maria Teresa Santos. *Armadilhas da sedução*. Os romances de M. Delly. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 149 p.

DOWELL, Linda Mc. A transformação da geografia cultural. In: GREGORY, Derek; MARTIN, Ron; SMITH, Graham (Orgs.) *Geografia Humana – Sociedade, Espaço e Ciência Social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 159-188.

DU GAY, Paul et al. *Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman*. London: Sage, 1997. 150 p.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. vol 1. Tradução de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. p. 277.

EWALD, François. *Foucault. A Norma e o Direito*. Tradução de Antonio Cascais. Lisboa: Vega, 1993. [129] p.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. *Novo Aurélio*. O dicionário da língua portuguesa. Século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Versão 3.1, CD-ROM, 2000.

FONSECA, Márcio Alves. O indivíduo moderno. In: \_\_\_\_\_. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 1995. p. 69-94.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo*. 2. reimp. Barcelona: Paidós, 1995a. 150 p.

\_\_\_\_\_. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 231-249.

\_\_\_\_\_. *A Ordem do Discurso*. 2. ed. Tradução de Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996a. 82 p.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. 12. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996b. 296 p.

\_\_\_\_\_. *A Arqueologia do saber*. 5. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1997a. 240 p.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. 15. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1997b. 280 p.

\_\_\_\_\_. *Michel Foucault*. Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982). Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997c. 134 p.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade. A vontade de saber*. vol 1. 13. ed. Tradução de Maria Thereza C. Albuquerque; J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999a. 152 p.

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. 2. ed. Tradução de Roberto Machado; Eduardo Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1999b. 158 p.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley F. da; MOTTA, Valéria R. *O Livro Didático em Questão*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 159 p.

FROW, John; MORRIS, Meaghan. Australian Cultural Studies. In: STOREY, John (Ed.) *What is Cultural Studies? A reader*. 2. ed. London: Arnold, 1997. p. 344-367.

GARBIN, Elisabete Maria. [www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br](http://www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br) - Um estudo de chats sobre música da Internet. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. 269 p.

GATTI JR., Décio. Livro didático, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. *História da Educação*. Pelotas, n. 2, set. p. 29-50, 1997.

\_\_\_\_\_. *Livro didático e ensino da História: dos anos sessenta aos nossos dias*. São Paulo: PUC, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, 1998.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Orgs.) *História da vida privada*. Da Renascença ao Século das Luzes. vol. 3. 6. imp. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 310-329.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 85-103.

\_\_\_\_\_. Memória e Pedagogia no Maravilhoso Mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 132-158.

GONÇALVES, António C. Identidades étnicas e ambigüidades do Estado. Territórios da língua portuguesa – culturas, sociedades políticas. IV Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. *Anais...* Rio de Janeiro, 1996. p. 426-429.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. *Geografia e Modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996. 366 p.

\_\_\_\_\_. Geografia fin-de-siècle: O discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões. In: CASTRO, Iná E. de; GOMES, Paulo C. C.; CÔRREA, Roberto L. *Explorações Geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1997. p. 13-42.

\_\_\_\_\_. Identidade e Exílio: Fundamentos para a Compreensão da Cultura. *Espaço e Cultura*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 31-41, 1998.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 230-254, 1990.

GORE, Jennifer. M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O sujeito da educação*. Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-20.

GROSSBERG, Lawrence. Identity and Cultural Studies: is that all there is? HALL, Stuart; DU GAY, Paul (Eds.) *Questions of cultural identity*. London: Sage, 1997. p. 87-107.

GUIDDENS, Anthony; PIERSON, Christopher. *Conversas com Anthony Guiddens*. O Sentido da Modernidade. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

- GVIRTZ, Silvina. *Del curriculum prescripto al curriculum enseñado*. Aique: Buenos Aires, 1997. 128 p.
- HAESBAERT, Rogério. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, Iná et al. (Orgs.) *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 165-205.
- \_\_\_\_\_. *Des-territorialização e identidade*. A rede “gaúcha” no Nordeste. Rio de Janeiro: EDUFF, 1997. 293 p.
- \_\_\_\_\_. Identidades Territoriais. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto L. (Orgs.) *Manifestações da cultura no espaço*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999. p. 169-190.
- \_\_\_\_\_. Globalização e fragmentação no mundo contemporâneo. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Globalização e Fragmentação do Mundo Contemporâneo*. Niterói: EdUFF, 2001. p. 11-53.
- HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. *Revista do Patrimônio Cultural*. Cidadania. Brasília, n. 24, 1996. p. 68-75.
- \_\_\_\_\_. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. p. 15-46. 1997a.
- \_\_\_\_\_. The work of Representation. In: \_\_\_\_\_. (Ed.) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage, 1997b. p. 1-75.
- \_\_\_\_\_. Introduction: Who needs identity? HALL, Stuart; DU GAY, Paul (Eds.) *Questions of cultural identity*. London: Sage, 1997c. p. 1-17.
- \_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 1997d. 111 p.
- \_\_\_\_\_. O legado teórico dos cultural studies. In: MIRANDA, José Augusto Bragança de; COELHO, Eduardo Prado (Orgs.) *Tendências da cultura contemporânea*. Tradução de Cláudia Álvares. Lisboa: Relógio D’Água, 2000. p. 65-81.
- INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Contagem da população/1996*. IBGE: Rio de Janeiro, 1998. 2 vol.
- JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 236 p.
- LAGRAVE, Rose-Marie. Uma emancipação sob tutela. Educação e trabalho das mulheres no século XX. In: DUBY, Georges, PERROT, Michelle (Orgs.) *História das Mulheres no Ocidente*. O século XX. vol. 5. Lisboa: Afrontamentos. 1991. p. 505-549.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, n. 69, jan./mar. p. 3-9, 1996.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: LANDER, Edgardo (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLASCO, 2000. p. 11-40.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Sujeito da Educação*. Estudos Foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 35-86.
- LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.) *Tendências e Impasses*. O feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.



LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria P. (Orgs.) *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 13-23.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

LUCA, Tânia Regina de. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo: UNESP, 1999.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens Criticamente: Em Direção a Uma Pedagogia Pós-Moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-131.

MACHADO, Nilson José. Sobre livros didáticos: quatro pontos. *Em Aberto*, Brasília, n. 69, jan./mar. p. 30-39, 1996.

MAGNOLI, Demétrio. *O Corpo da Pátria – Imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808–1912)*. São Paulo: UNESP, 1997. 318 p.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. *Identidades Traduzidas*. Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Santa Cruz: EDUNISC; São Leopoldo: Sinodal, 2000. 242 p.

MENEZES, Leda Dal Magro. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por [ledad@fnde.gov.br](mailto:ledad@fnde.gov.br) em 29.06.2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional do Livro Didático. Relatórios de Atividades 1988-1998, Brasília, 1998a.

\_\_\_\_\_. Guia do Livro Didático. 5ª a 8ª séries. PNLD/1999, Brasília, 1998b.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional do Livro Didático. Relatório de Atividades do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/99, Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional do Livro Didático. Relatório de Atividades do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2000, Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Guia do Livro Didático. 5ª a 8ª séries. PNLD/2002, Brasília, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 7-38.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *A Gênese da Geografia Moderna*. São Paulo: Hucitec/EDUSP, 1989. 206p.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999. 140 p.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Escola Básica na Virada do Século*. Cultura, política, currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. p. 57-63.

\_\_\_\_\_. Adeus à infância (e à escola que a educava). In: SILVA, Luiz Heron (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 173-177.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Relatório de Desenvolvimento Humano*. Lisboa:

Trinova, 2000.

\_\_\_\_\_. Fundo de Populações das Nações Unidas. Disponível em: <http://www.onu.org/brazil> Acesso em: 2001.

\_\_\_\_\_. Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. *Situação Mundial da Infância 2000*. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/sowc/index/html> Acesso em: 2001.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. *Paisagem, uma decifração do espaço-tempo social – As representações da paisagem da cidade do Rio de Janeiro*. São Paulo: USP, 1998. (Doutorado em Geografia) – Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 1998.

PENA, Maria Valéria Junho. Mulheres e Trabalhadoras. Disponível em : <[http://www.rio.rj.gov.br/multirio/cime/ME35/ME35\\_008html](http://www.rio.rj.gov.br/multirio/cime/ME35/ME35_008html). Acessado em: 07/04/2002.

PEREIRA, Amarildo Gomes. *O Livro Didático na Educação Brasileira: um estudo exploratório do processo de elaboração e implementação de uma política para o livro didático no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

PERROT, Michelle. *Mulheres públicas*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Unesp, 1998. 159 p.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Uma introdução. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 94 p.

PIGNATELLI, Frank. Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O Sujeito da Educação*. Estudos Foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 127-154.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.) *Novos Caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-142.

\_\_\_\_\_. Geografia, representações sociais e escola pública. *Terra Livre*, São Paulo, n. 15, p. 145-154, 2000.

POPKEWITZ, Thomas S. Cultura, pedagogia e poder. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 5, 1992.

\_\_\_\_\_. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O Sujeito da Educação*. Estudos Foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 173-210.

\_\_\_\_\_. *Reforma Educacional*. Uma política Sociológica. Poder e Conhecimento na Educação. Tradução de Beatriz Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 294 p.

\_\_\_\_\_. *Lutando em defesa da alma*. A política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001. 158 p.

PRATT, Mary Louise. *Os olhos do império – relatos de viagem e transculturação*. Tradução de Jézio H. B. Gutierrez. Bauru: EDUSC, 1999. 393 p.

PUPPIN, Andréa Brandão. *Do lugar das mulheres e das mulheres fora do lugar*. Um estudo das relações de gênero na empresa. Niterói: EDUFF, 2001. 221 p.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma Geografia do Poder*. Tradução de Maria C. França. São Paulo: Ática, 1993. 269 p.

RAJCHMAN, John. *Foucault: a liberdade da filosofia*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro:

Jorge Zahar, 1985. 106 p.

\_\_\_\_\_. Foucault pragmático. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. 351p.

RIBEIRO, Wagner Costa. O lugar no mundo ou o mundo no lugar? *Terra Livre*, São Paulo, n. 11-2, 1996.

\_\_\_\_\_. *Relações internacionais*. Cenários para o século XXI. São Paulo: Scipione, 2000. 103 p.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. *Tecendo por trás dos panos*. A mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. 249 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 267p.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Liberdades Reguladas*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 30-45.

RULL, Hélio. *Publicação eletrônica* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por [helio@inep.gov.br](mailto:helio@inep.gov.br), em 17.08.2001.

SAID, Edward. O Orientalismo Revisto. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Pós-modernismo e Política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 251-273.

\_\_\_\_\_. *Cultura e Imperialismo*. Tradução de Denise Bottman. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995. 459 p.

\_\_\_\_\_. *Orientalismo – O Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução de Tomás R. Bueno. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1996. 370 p.

SANTOS, Jair L. F.; LEVY, Maria Stella Ferreira; SZMRECSÁNYI (Orgs.) *Dinâmica da população: teoria, métodos e técnicas de análises*. 2 reimp. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

SANTOS, Milton. *Técnica Espaço Tempo*. 3. ed. Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1997. 190 p.

SAUER, Carl O. Geografia Cultural. *Espaço e Cultura*. Rio de Janeiro, n. 3, p. 1-7, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.) *Paisagem, Tempo e Cultura*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998. p. 75-83.

SCHELISKY, Detlev Existe uma “miscigenação” das classificações raciais? Notas sobre as dificuldades de formular uma terminologia. In: IV Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. *Anais ...* Rio de Janeiro, 1996. p. 420-429.

SHWARCZ, Lilia Moritz. No país das cores e nomes. In: QUEIROZ, Renato da Silva (Org.) *O corpo do brasileiro*. Estudos de estética e beleza. São Paulo: Senac. 2000. p. 95-130.

\_\_\_\_\_. *O espetáculo das raças*. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. 3 reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 287p.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O discurso pedagógico da Sociologia da Educação. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Identidades Terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996a. p. 61-76.

\_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a, 154 p.

\_\_\_\_\_. *O currículo como Fetiche*. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 120 p.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Identidade e Diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Olha quem está falando agora! A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 61-84.

\_\_\_\_\_. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *O currículo nos limiões do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 105-128.

\_\_\_\_\_. Contando histórias sobre surdos(as) e surdez. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Estudos Culturais em educação*. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2000. p. 175-204.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Introdução à Geografia*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SOJA, Edward W. *Geografias Pós-Modernas*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. 324 p.

SOMMER, Luis Henrique. *Máquinas e Mentes em Conjunção Produtiva*. A constituição do discurso da informática educativa em Novo Hamburgo. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 44f. Proposta (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

STAM, Robert; SHOHAT, Ella. Estereótipo, Realismo e Representação Racial. *Imagens*, Campinas, n. 5, p. 70-84, ago./dez., 1995.

STOREY, John. *An Introduction to Cultural Theory and Popular Culture*. London: Prentice Hall/ Harvester Wheatsheaf, 1997a. 269p.

\_\_\_\_\_. Cultural Studies: an introduction. In: \_\_\_\_\_. (Ed.) *Whats is Cultural Studies? A reader*. London: Arnold, 1997b. p. 1-13.

\_\_\_\_\_. Cultural Studies: two paradigms. In: \_\_\_\_\_. (Ed.) *Whats is Cultural Studies? A reader*. London: Arnold, 1997c. p. 31-48.

SULLIVAN, Tim O' et al. *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995. 409 p.

QUINO, Joaquin Salvador Lavado. *Toda Mafalda*. Da primeira à última tira. Tradução Andréa Stahel M. da Silva et al. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 420 p.

TERNES, José. A morte do sujeito. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 54-67.

THÉBAUD, Françoise. Introdução. In: DUBY, Georges, PERROT, Michelle (Orgs.) *História das Mulheres no Ocidente*. O século XX. vol 5. Lisboa: Afrontamentos, 1991. p. 9-23.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígena em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

\_\_\_\_\_. *Globalização e Interdisciplinariedade*. O currículo integrado. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 275 p.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização do saber – do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Escola Básica na virada do século*. Porto Alegre: FATED/



UFRGS 1995. p. 37-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995a. p. 9-56.

\_\_\_\_\_. Foucault e Educação: Outros Estudos Foucaultianos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Sujeito da Educação*. Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 225-246.

\_\_\_\_\_. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996a.

\_\_\_\_\_. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Caminhos Investigativos*. Novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996b. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. *Governabilidade ou governamentalidade?* Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/alfredo> Acesso em: 1998a.

\_\_\_\_\_. *Culturas e Currículo*. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/alfredo> Acesso em: 1998b.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000a. p. 37-69.

\_\_\_\_\_. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (ident)idades... In: AZEVEDO, José Clovis de et al. (Orgs.) *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/SMED, 2000b. p. 215-234.

\_\_\_\_\_. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau. 2000c. p. 179-217.

\_\_\_\_\_. Disciplina e regulação social. In: SCHMIDT, Saraí (Org.) *A Educação em tempo de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a. p. 45-48.

\_\_\_\_\_. *Governo ou governo?* Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEdu, 2001b. (Texto digitado)

VEYNE, Paul. O Império Romano. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *História da vida privada*. Do Império Romano ao ano mil. vol. 1. 14. reimp. Tradução de Hidelgard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 19-223.

VESENTINI, José William. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana Fani A. *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 14-33.

WILLINSKY, John. *Learning to divide the world: education at empire's end*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Concepts of identity and difference. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Identity and difference*. Londres: Sages/Open University, 1997. p. 8-58.

# Anexos

## Anexo 1

### Títulos da coleção de livros didáticos que compõem o *corpus* de análise

<b>Nome</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano</b>
Espaço em Construção	Luci Imaculada O. Alves Rosângela M. de Carvalho Idárci Esteves Lasmar	Lê	1998
Geografia	Melhem Adas	Moderna	2000
Geografia - Ciência do Espaço	Diamantino A. C. Pereira Douglas Santos Marcos B. de Carvalho	Atual	1998
Geografia - Homem & Espaço	Elian Alabi Lucci	Saraiva	2000
Geografia e Participação	Celso Antunes	Scipione	1998
Construindo o Espaço	Igor Moreira	Ática	2001
Vivência e descoberta em Geografia	Luigi Scarbelli Vital Darós	FTD	1996

## Anexo 2

### Títulos da coleção de livros didáticos de Geografia do PNLD/2002

<b>Nome</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
Construindo a Geografia	Regina Araújo Raul Borges Guimarães Wagner Costa Ribeiro	Moderna
Geografia	Melhem Adas	Moderna
Geografia Ciência do Espaço	Diamantino A. C. Pereira Douglas Santos Marcos B. de Carvalho	Atual
Geografia Crítica	José W. Vesentini Vânia Vlach	Ática
Geografia Homem & Espaço	Elian Alabi Lucci	Saraiva
Construindo o Espaço	Igor Moreira	Ática
Trilhas da Geografia	Eustáquio de Sene João Carlos Moreira	Scipione

Fonte: MEC, 2001.



## Anexo 3

### Listagem de livros didáticos de Geografia consultados para a Proposta de Tese

ADAS, Melhem. *Geografia*. O Subdesenvolvimento e o Desenvolvimento Mundial. Estudo da América Regional. vol. .3. São Paulo: Moderna, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Geografia*. O quadro político e Econômico do Mundo Atual. vol. 4. São Paulo: Moderna, 2000b.

ALVES, Luci Imaculada O.; CARVALHO, Rosângela M. de; LASMAR, Idárci Esteves. *Espaço em Construção*. vol. 3, Belo Horizonte: Lê, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Espaço em Construção*. vol. 4, Belo Horizonte: Lê, 1998b.

ANTUNES, Celso. *Geografia e Participação*. vol. 3. São Paulo: Scipione, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Geografia e Participação*. vol. 4. São Paulo: Scipione, 1998b.

AZEVEDO, Guiomar G. de; MENDES, Ana Maria B. *Geografia – O Espaço Mundial: O Mundo Desenvolvido*. vol. 3. São Paulo: Moderna, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Geografia – O Espaço Mundial: O Mundo em Desenvolvimento*. vol. 4. São Paulo: Moderna, 1998b.

BELTRAME, Zoraide V. *Geografia Ativa – O Espaço Mundial – Contrastes e Mudanças- Os Países do Sul*. vol. 3. São Paulo: Ática, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Geografia Ativa – O Espaço Mundial – Contrastes e Mudanças- Os Países do Norte*. vol. 4. São Paulo: Ática, 1998b.

GARCIA Helio Carlos; GARAVELLO Tito Marcio. *Lições de Geografia – América, Oceania e Antártica*. 7ª série. São Paulo: Scipione, 1999a.

\_\_\_\_\_. Tito Marcio. *Lições de Geografia – Europa, África e Ásia*. 8ª série. São Paulo: Scipione, 1999b.

LUCCI, Elian Alabi. *Geografia. Homem & Espaço*. 7ª série. São Paulo: Saraiva, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Geografia. Homem & Espaço*. 8ª série. São Paulo: Saraiva, 2000b.

MAGNOLI, Demétrio, SCALZARETTO Reinaldo. *Geografia – Espaço, cultura e cidadania. As Américas e a análise geográfica*. vol. 3. São Paulo: Moderna, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Geografia – Espaço, cultura e cidadania. O Espaço Global e os Blocos Regionais*. vol. 4. São Paulo: Moderna, 1999b.

MOREIRA, Igor. *Construindo o Espaço Americano*. vol. 3. São Paulo: Ática, 2001a.

- \_\_\_\_\_. *Construindo o Espaço Mundial*. vol. 4. São Paulo: Ática, 2001b.
- NORONHA, Carlos H. M. M. *O Espaço Mundial – Europa, Ásia e África*. 7ª série. São Paulo: Brasil, 1997a.
- \_\_\_\_\_. *O Espaço Mundial – América, Oceania e Antártida*. 8ª série. São Paulo: Brasil, 1997b.
- PEREIRA, Diamantino A. C.; SANTOS, Douglas; CARVALHO, Marcos B. de. *Geografia*. Ciência do Espaço. 7ª série. São Paulo: Atual, 1998a.
- \_\_\_\_\_. *Geografia*. Ciência do Espaço. 8ª série. São Paulo: Atual, 1998b.
- PIFFER, Osvaldo. *Estudando as Paisagens – As Américas no contexto mundial*. 7ª série. São Paulo: IBEP, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *Estudando as Paisagens – Mundo Contemporâneo em transformação*. 8ª série. São Paulo: IBEP, 1999b.
- SALES, Geraldo Francisco de. *Geografia*. 7ª série. São Paulo: IBEP, 2000a.
- \_\_\_\_\_. *Geografia*. 8ª série. São Paulo: IBEP, 2000b.
- SCARBELLI, Luigi; DARÓS, Vital. *Vivência e Descoberta em Geografia*. 7ª série. São Paulo: FTD, 1996a.
- \_\_\_\_\_. *Vivência e Descoberta em Geografia*. 8ª série. São Paulo: FTD, 1996b.
- SCARLATO, Francisco C.; FURLAN, Sueli A. *Geografia em Verso e Reverso – Aldeia Global*. 7ª série. São Paulo: Nacional, [2000a].
- \_\_\_\_\_. *Geografia em Verso e Reverso – O ambiente em construção*. 8ª série. São Paulo: Nacional, [2000b].
- SOUZA, Ari Herculano de. *Geografia – A Formação do Mundo*. 7ª série. Curitiba: Módulo, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *Geografia – O Mundo em Transformação*. 8ª série. Curitiba: Módulo, 1999b.
- VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. *Geografia Crítica – Geografia do Mundo Industrializado*. vol. 3. São Paulo: Ática, 2001a.
- \_\_\_\_\_. *Geografia Crítica – Geografia do Terceiro Mundo*. vol. 4. São Paulo: Ática, 2001b.
- VIEGAS, Sílvio; BORBA, Nívia. *Terra – Planeta da Geografia – O Mundo do Eixo Sul*. vol. 3. Belo Horizonte: Brasil, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *Terra – Planeta da Geografia – O Mundo do Eixo Norte*. vol. 4. Belo Horizonte: Brasil, 1999b.