Educação Unisinos
18(3):228-236, setembro/dezembro 2014
© 2014 by Unisinos - doi: 10.4013/edu.2014.183.02

Os efeitos da ambivalência contemporânea no movimento social brasileiro: um estudo a partir das representações dos sem-terra em livros escolares

The effects of contemporary ambivalence in the Brazilian social movement: A study from the representations of the landless in textbooks

Andresa Silva da Costa Mutz
dessacost@yahoo.com.br

Resumo: O artigo apresenta uma amostra da investigação realizada durante pesquisa de mestrado, quando se procurava mapear os modos como múltiplos artefatos culturais ensinam "verdades" acerca dos sujeitos envolvidos com o Movimento Sem-Terra. Problematiza, em especial, os diferentes atributos relacionados à identidade dos sem-terra postos em circulação na escola pública por meio de um livro didático de História distribuído pelo Estado. Entre as ferramentas teórico-metodológicas utilizadas destacam-se as noções de *representação, currículo* e *identidade*, consideradas segundo o que por elas se entende na vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais em Educação. Os resultados obtidos apontam para o modo ambivalente como os sujeitos sem-terra foram representados na publicação escolar. O que permite discutir, ao final do artigo, a pertinência do movimento social em nossos dias e a complexidade da luta que os sem-terra ainda hoje se empenham em realizar.

Palavras-chave: currículo e identidade, ensino de História, Movimento Sem-Terra.

Abstract: This paper shows a sample of the research conducted during my Master thesis when we looked for mapping the ways in which multiple cultural artifacts teach us "truths" about the subjects involved with the Landless Worker's Movement. We problematize, in particular, the different attributes related to the identity of the landless that are in circulation in public school through a History textbook distributed by the State. Among the theoretical and methodological tools used, we emphasize the notions of *representation, curriculum* and *identity*, considered according to what is understood by the poststructuralist Cultural Studies in Education. The results point to the ambivalent way in which landless were represented in the school publication. It allows us to discuss, at the end of this article, the relevance of the social movement nowadays and the complexity of the struggle that the landless still engage to conduct.

Keywords: curriculum and identity, teaching of History, Landless Movement.

Introdução

O Movimento Sem-Terra (MST) tem vivido um momento peculiar em sua história. A despeito das atuais mobilizações realizadas pelos camponeses junto às instituições do Estado, como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o que se percebe na entrada do novo século é seu desaparecimento quase que completo do cenário midiático brasileiro.

Nesse artigo, trabalho com o pressuposto de que os motivos que têm levado a esse aparente sumiço do MST na mídia apontam para a influência de um forte processo de naturalização de um modo de vida marcado pelo consumo e pela extraterritorialidade, ambos característicos do estágio mais atual do capitalismo. Essa é uma questão importante para a Educação e, em especial, o ensino de História, pois nós, professores, temos a tarefa de discutir com nossos alunos o modo como se deu a distribuição de terras no Brasil, chamando-lhes a atenção para as consequências econômicas e sociais desse modelo de concentração fundiária e para as possíveis alternativas a ele. O que pode significar uma rica oportunidade para problematizarmos as consequências humanas do capitalismo e os efeitos colaterais do modelo neoliberal que vem sendo implantado na sociedade brasileira nas últimas décadas.

Meu objetivo neste artigo, portanto, está centralizado na forma como temos ensinado a história agrária brasileira a nossos alunos. Problematizo algumas representações sobre os sem-terra que circulam em um livro didático de História. Destaco um conjunto de saberes que nele emergem e que, no interior de complexas relações de poder, ensinam para nossas crianças e adolescentes também o que são os movimentos sociais e qual a importância dos mesmos no cenário de luta pelos direitos em um Estado democrático. Enfim, discuto o caráter de "verdade" pressuposto pelos livros escolares – em muitos casos, o único recurso pedagógico mais recorrentemente utilizado por professores e estudantes na educação básica.

Entre os achados, destaco uma representação do tipo de ambivalência à qual estão submetidos os sem-terra na contemporaneidade (Figura 1): uma cerca – comumente utilizada pelos proprietários rurais para demarcar território e limitar a entrada dos invasores – aparece na figura em questão circundando os sem-terra. Como ato ilegal, na medida em que desrespeita o direito à propriedade privada, bem tão caro ao Estado Moderno, a invasão – comumente representada pela derrubada das cercas para se avançar sobre a terra que se pretender possuir – fixa à identidade dos sem-terra um caráter criminoso. A novidade dessa representação (Figura 1) se encontra justamente no fato de que as cercas de arame farpado, antes usadas para salvaguardar a terra dos "criminosos invasores", agora também estejam se mostrando muito úteis na proteção dos latifundiários ao aprisionar os sem-terra a um pequeno pedaço de chão, limitando-os não apenas a um território, mas especialmente, como a representação sugere, a uma condição social, a uma posição de sujeito. Pois ter terra já não significa mais a passagem para uma nova e melhor condição de vida para os homens do campo. Em nossos dias, é preciso mais do que terra para libertar os camponeses da pobreza.

Alguns esclarecimentos sobre o material de análise

O material empírico escolhido para análise faz parte de um conjunto maior de artefatos culturais que compunham minha pesquisa de mestrado. Na ocasião, selecionei como recorte temporal para compor o *corpus* de pesquisa da dissertação o período que correspondia ao intervalo entre os anos de 1985 e 2005. A intenção era observar as representações sobre os sem-terra produzidas

Figura 1. Os sem-terra representados como prisioneiros.
Figure 1. The landless represented as prisoners.

no período de redemocratização e consolidação da República no Brasil até nossos dias.

Para esse artigo optei por apresentar um recorte dessa pesquisa. Escolhi o livro didático intitulado *História Temática: terra e propriedade* (Montellato *et al.*, 2000) produzido para a então 7ª série, hoje 8º ano do ensino básico. O manual faz parte da coleção *História Temática* da Editora Scipione. O mais recente volume do livro foi publicado em 2011, o mesmo que está disponível ainda hoje no site da editora para comercialização (Scipione, s.d.). Importante destacar também que se trata de uma coleção selecionada no Plano Nacional do Livro Didático (Brasil, 2011) – o que implica não apenas sua aprovação para uso dos professores nos anos finais do ensino fundamental, mas, principalmente, sua ampla distribuição nas escolas públicas pelo Estado brasileiro.

Devido à novidade que a coleção temática traz ao debate historiográfico, optei por ela nesse artigo. Não apenas por isso, mas também pelo fato de que, em um só livro escolar, tenha encontrado subsídios para discutir nesse artigo, de forma sucinta, algumas das mais importantes ideias que emergiram daquela pesquisa acadêmica de mestrado a que tenho me referido até aqui.

Sobre a seleção das representações, esclareço que tomei para análise apenas as figuras em que se fazia referência direta ao MST. Havia outras que faziam referência indireta à questão da terra. Eu, nesse artigo, as descartei. Precisava destacar apenas aquelas que mais diretamente se referiam ao movimento, pois somente dessa forma adequaria a fonte ao problema de pesquisa específico que desejava discutir aqui.

Quanto ao tratamento que dispensei às figuras, procurei realizar uma leitura comprometida com a problematização acerca do fim a que elas servem, ou seja, persegui alcançar uma metodologia que admite e se centraliza no caráter produtivo e pedagógico das imagens. O pressuposto de que as imagens, enquanto produções culturais, representam e instituem uma realidade me acompanhou o tempo todo ao longo desse exercício de análise.

Por fim, aproximando-me de Kellner (2001, p. 109), propus-me a "ler imagens criticamente [o que] implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas".

As representações e a constituição da realidade

Em relação às representações e à constituição da realidade, é necessário explicitar primeiro o sentido que tenho tomado para o conceito de representação, pois ele é um operador teórico fundamental nessa análise. Para isso, evoco uma ideia decorrente da chamada *virada linguística* proposta por teóricos pós-estruturalistas. Segundo Costa (2002, p. 140),

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

Seguindo essa linha interpretativa, entendo que a linguagem não apenas representa os sem-terra, mas também cria realidades acerca do movimento social. E que, como afirma Wortmann (2001, p. 156), "a representação participa da constituição das coisas, não sendo vista como um mero reflexo dos eventos que se processam no mundo". Disso decorre que os atributos relacionados ao movimento sem-terra precisam ser problematizados como vestígios de uma luta travada ao longo das últimas três décadas no País entre diferentes projetos sociais para, com legitimidade, "dizer a verdade" sobre os sem-terra.

É preciso atentar para a complexidade histórica que possibilitou que o atributo de *invasor* se tornasse uma "uma verdade" acerca do comportamento dos sujeitos sem-terra, posicionando-os como criminosos. Foi no período pós-ditadura militar brasileira, marcado pelo processo de redemocratização (entre os anos de 1980 e 1990), que a questão social dos sem-terra passou a ser narrada como caso de polícia[1]. Por muitos anos a invasão prevaleceu como marca do movimento social sobre outras possíveis. Em nossos dias, no entanto, pode-se notar uma multiplicidade de outros atributos, para além da invasão, ligados à identidade dos integrantes do MST. A emergência dessas narrativas contemporâneas que instauram outras verdades acerca dos sem-terra pode contribuir

[1] Sobre tal recorte temporal, Scolese (2005, p. 35) afirma que "o ritmo de conquista dos trabalhadores rurais, apesar de ainda pequeno, mas visivelmente ascendente, seria interrompido em 1964, com o golpe dos generais ao governo de João Goulart". O que não significa que a questão tenha ficado esquecida naquele período. Ao contrário, os ditadores arregimentaram forças a fim de exercer um controle mais efetivo sobre as primeiras movimentações dos pobres do campo em direção à conquista de seus direitos. Assim, optei por trabalhar nesse artigo com o período histórico que tem início ao final do regime militar, pois foi na redemocratização que as lutas se tornaram mais produtivas, pelo menos no campo simbólico.

com a tomada de novas posições de sujeito por parte dos homens do campo em nossa sociedade.

Portanto, meu objetivo nesse artigo é identificar e problematizar as "verdades" que contemporaneamente circulam nos livros didáticos de História acerca dos sem-terra, levando em considerando que "[...] quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não, estatuto de realidade" (Costa, 2004, p. 77).

Para tal, apresento na próxima seção algumas considerações acerca do modo como o currículo escolar, a História – na condição de disciplina acadêmica – e a produção dos livros didáticos operam na fabricação ou na legitimação de "verdades" na cultura contemporânea.

O currículo, a disciplina História e os livros didáticos

Proponho pensarmos o currículo refletindo inicialmente sobre a base da escola moderna, quando de sua concepção e emergência ainda no século XVI. Sobre isso, Narodowski (2001, p. 47) explica que a Didática Magna, de Jan Amos Komenský, é considerada "o discurso universalizante que funda as bases da grande maquinaria metódica e racional do processamento do corpo infantil". Segundo Narodowski (2001, p. 69), o que se esperava alcançar com essa nova organização escolar era uma "homogeneização obrigatória do grupo de educandos, uma vez que o professor passa a se encontrar diante da necessidade de se dirigir para o grupo como se todos eles fossem um só". Esse "um só" a ser alcançado foi objetivado no currículo, peça significativa da maquinaria escolar. De maneira que, ao pensarmos o currículo, precisamos discutir também questões de identidade[2].

A ambição homogeneizadora e universalizante do currículo escolar nos convida ainda a atentarmos para questões ligadas ao poder. E o faço inspirada em Foucault que

> [...] nunca trata o poder como uma entidade coerente, unitária e estável, mas como "relações de poder" que supõem condições históricas de emergência, complexas, e implicam múltiplas consequências, inclusive fora do que a análise filosófica identifica tradicionalmente como o campo do poder (Revel, 2011, p. 120).

Se considerarmos os sentidos que Foucault (2003) atribuía a essa temática, passamos a entender a seleção de "verdades" acerca dos sujeitos envolvidos na luta por terra em nosso País como uma questão que envolve o binômio saber-poder. O ato de decidir qual conhecimento deve ser selecionado e qual deve ser descartado, é realizado levando-se em conta um tipo ideal de sujeito que se espera alcançar por meio da educação. Essas escolhas não são neutras. A seleção de saberes que compõem um currículo é sempre resultado de jogos de interesses que se dão no interior de determinadas relações de poder.

Essa reorganização no campo do saber está diretamente relacionada à questão da instauração da verdade, que nas palavras de Foucault (2003, p. 13) deve ser entendida como "o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro, efeitos específicos de poder".

Particularmente no caso do ensino de História, levando-se em conta que "os marcos e os acontecimentos considerados originais da memória histórica são criações que escondem pistas de toda a luta e os embates entre vários projetos de sociedade, que possibilitou que eles emergissem" (Albuquerque, 2007, p. 157), precisamos pensar o currículo como uma arena onde se dão as lutas pela verdade acerca do modelo de sociedade que desejamos ver implantado em nosso País. Nessa direção, Bittencourt (2006, p. 17) acrescenta que

> a manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade. Assim, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, a alfabetização como pressuposto ao direito ao voto, o desenvolvimento do espírito patriótico ou nacionalista, entre outras questões, determinam os conteúdos do ensino e as orientações estruturais mais amplas.

A Modernidade promete homogeneizar, e o faz em parte por meio do currículo. A História, como disciplina escolar, vem há tempos trabalhando também para que tal fim seja alcançado. O tipo de sujeito que, em geral, temos ambicionado formar é aquele que apresente uma conduta adequada aos princípios da Modernidade, ou seja, uma conduta pautada pelo respeito à propriedade, à autoridade e à liberdade, por exemplo.

Nesse cenário, o livro didático de História ocupa um lugar de excelência para narração de uma suposta identidade nacional. Por ele circulam diferentes representações acerca do sujeito ideal que, se espera, alcancemos por meio da educação no Brasil. Afinal, "ele não apenas propõe sequências de conteúdo, sugere metodologias e atividades

[2] Seguindo Veiga-Neto (2001, p. 14), proponho pensar a identidade no contexto dos processos identitários, pois com isso "evita-se dar a entender que se está tratando de uma suposta 'identidade em si', ou seja, evita-se cair na substantivação e reificação da identidade".

de pesquisa ou leitura de imagens, mas, em função de tudo isso, estabelece uma política de significação" (Pereira e Giacomoni, 2008, p. 9).

Essa política de significação está relacionada a um jogo de forças que sofre transformações ao longo dos diferentes momentos históricos quando, no interior da cultura, os significados das representações são negociados entre os sujeitos. Os conhecimentos que circulam nos manuais escolares são discursos sobre a História considerados "verdade" sobre nós, os brasileiros, e sobre os Outros. Eles classificam, hierarquizam e excluem determinadas identidades em detrimento de outras. Com isso, estou a reforçar a produtividade discursiva desse artefato cultural, o manual escolar, que assume a tarefa de dizer aos brasileiros quem eles foram, quem eles são e quem eles serão.

No entanto, cabe ressaltar que, em tempos pós-modernos, já não conseguimos mais pensar "a" identidade nacional, mas sim "as identidades nacionais" – na medida em que vemos emergindo novas e múltiplas formas legítimas de ser brasileiro na cultura contemporânea. Assim, é de se esperar certo descompasso entre o currículo e os livros didáticos de História e as vivências escolares das crianças e adolescentes com que convivemos cotidianamente. Quem chamou minha atenção para isso foi Silva (1996, p. 185) quando lembrou que

> no novo mapa cultural traçado pela emergência de uma multiplicidade de atores sociais e por um ambiente tecnicamente modificado, a educação institucionalizada e o currículo continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e os parâmetros de um mundo social que não mais existe.

Por tal razão, cabe a nós professores o dever de não apenas historicizar o MST, mas também contextualizar a inclusão dos temas da Reforma Agrária no currículo escolar e problematizar o processo de produção e seleção dos livros didáticos utilizados em sala de aula. Na próxima seção, apresento os resultados de minha análise na intenção de que os mesmos contribuam com o cumprimento desse dever.

Os achados da pesquisa

Em compasso com o tempo em que foi produzido no interior da cultura, o livro didático analisado (Montellato *et al*., 2000) evidenciou uma multiplicidade de atributos, por vezes aparentemente contraditórios, marcando as identidades dos sem-terra com o signo da ambivalência. Como já mencionei, a década de 1990 parece ter sido o período em que os sem-terra foram, de uma maneira geral, representados pela violência de suas ações. Dentre elas, a principal era a invasão. Não é de se estranhar que o movimento tenha sido demonizado[3] nessa época. A invasão significava uma afronta à propriedade privada – ideal caro ao capitalismo. Levando em conta essa tendência à criminalização dos anos 90, período de implantação e consolidação do capitalismo neoliberal no Brasil, destaco a Figura 1 (Montellato *et al*., 2000, p. 13) pela novidade que a representação, produzida já na entrada do novo século, significou.

Essa é a primeira de um conjunto de três ilustrações que capturei do livro didático, todas encontradas em um mesmo capítulo dedicado ao problema da má distribuição de terras no Brasil. Esse é um dos capítulos que formam uma grande unidade em que os autores apresentam a história dos conceitos de "posse" e "propriedade".

A Figura 1 encontra-se junto a uma proposta de análise de documentos históricos, no caso, um artigo da revista *Veja*. Na ilustração, os sem-terra, que geralmente aparecem narrados como invasores com muita intensidade na década de 90, são apresentados como sujeitos "aprisionados". Percebe-se na ilustração que eles se encontram imobilizados por uma cerca de arame e estão desarmados. Por outro lado, os carcereiros aparecem livres, poderosos, porque armados e, portanto, em outra posição social.

A placa com a identificação do bem que se está protegendo – a propriedade privada – chama nossa atenção e divide a imagem em duas porções: o pequeno espaço sem produção à qual estão limitados os sem-terra e o espaço maior de terra destinado à produção agrícola em larga escala, representado pelo rebanho e pelo uso do avião, símbolo de tecnologia e progresso no campo sendo usado na prática do cultivo de grãos. Esse binarismo representa a ideia já naturalizada de que a Reforma Agrária e seu pressuposto de produção autossuficiente baseado na

[3] Tomei como ponto de partida para tal afirmação um estudo sobre as representações do MST na Revista *Veja* (Souza, 2004). Apesar de ser uma leitora muito crítica da revista em questão, acredito no potencial simbólico da mesma. O apreço dos brasileiros pela publicação pode ser conhecido pelos números atingidos por ela no mercado editorial brasileiro. Em sua obra, Souza analisou 32 matérias jornalísticas publicadas no semanário entre os anos de 1995 e 2001. Os resultados apontaram para quatro fases distintas na imprensa no que diz respeito ao tratamento dispensado ao MST. Inicialmente, argumenta o autor, houve um período de silenciamento sobre o movimento e suas ações, que teria sido seguido por uma tentativa de cooptação ou domesticação das intenções dos sem-terra. Como a esperada domesticação do movimento não surtiu o efeito desejado, seguiu-se uma fase em que predomina na revista uma tentativa de isolamento dos sujeitos envolvidos na questão agrária e, por fim, um ataque às manifestações dos sem-terra e consequente satanização do movimento.

agricultura familiar estão a impedir o desenvolvimento do campo que, supõe-se, ocorra com maior sucesso valendo-se da mecanização.

O ponto alto da representação, no entanto, está na imobilidade conferida aos sem-terra. Sobre isso Bauman (1999, p. 8) afirma "ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social". Talvez assim se explique o "aparente" sumiço do MST da mídia. O sonho pós-moderno é pautado pela extraterritorialidade. Todos nós ansiamos por mais velocidade. A conquista, nem que seja virtual, de tantos lugares quanto possível for em um curto espaço de tempo. Mas tudo aquilo que os sem-terra mais desejam é, ao contrário, fixar-se. Assim, o marcador social da extraterritorialidade nos faz entender a ambivalência contemporânea que torna possível a "verdade" em questão na Figura 1, onde os sem-terra são representados como sujeitos presos à terra. Pois a terra que os libertaria hoje também pode representar uma forma de prisão desses sujeitos a um modelo já ultrapassado de ascensão social. Se o professor desconhece essa questão, pode incorrer em anacronismo. Pois não basta insistir com nossos alunos na ideia de que terra é o que os sem-terra precisam. Os homens do campo hoje precisam, ou são levados a acreditar que precisam, de muitas outras coisas para estarem inseridos na cultura de seu tempo. Não nos esqueçamos de que os sem-terra estão inseridos em um modelo social e em um momento histórico bem específicos. Buscarão, portanto, se adequar ao tipo de sociedade à qual são contemporâneos, uma organização social que Bauman (2008, p. 73) chamou de Sociedade de Consumidores e sobre a qual lemos:

> Numa sociedade de consumidores, todo mundo precisa ser, deve ser e tem que ser um consumidor por vocação (ou seja, ver e tratar o consumo como vocação). Nessa sociedade, o consumo visto e tratado como vocação é ao mesmo tempo um direito e um dever humano universal que não conhece exceção. A esse respeito, a sociedade de consumidores não reconhece diferenças de idade ou gênero (embora de modo contrafactual) e não lhes faz concessões. Tampouco reconhece (de modo gritantemente contrafactual) distinções de classe.

Por isso, nossas crianças veem, em diferentes espaços da cultura, camponeses lutando pela terra – a principal plataforma de lutas do MST – mas os veem também reivindicando o acesso à educação superior, o direito de trabalharem não apenas com a terra, mas no comércio, por exemplo, e ainda o direito de fazerem parte do mundo do consumo. Quem sabe, nossas crianças irão vê-los inclusive se desfazendo das terras já conquistadas em um assentamento. Mais do que fazer um juízo de valor sobre tais ações dos sem-terra, precisamos fornecer as ferramentas teóricas adequadas às crianças para que entendam as razões que os têm levado a tomar tais atitudes, ou seja, é preciso historicizar inclusive o desejo dos integrantes do movimento em se inserirem na Sociedade de Consumo que lhes é contemporânea.

A segunda representação que desejo apresentar, Figura 2 (Montellato *et al*., 2000, p. 20), foi retirada de uma seção que propõe uma atividade de pesquisa aos estudantes. O trabalho está relacionado com os conflitos por terra que ocorreram no Brasil e que foram noticiados pela mídia. Vemos, então, a ilustração de uma família sem-terra em um acampamento.

Os signos são conhecidos: pés descalços os identificam como sujeitos pobres; a foice e a bandeira vermelha os ligam à esquerda política; a barraca ou acampamento é prova de que se encontram em situação de emergência. Lembram aqueles acampamentos de refugiados. Mas a principal representação aqui presente dá conta da condição de desempregados à qual estão submetidos os agricultores. O acostamento de uma rodovia, local em que geralmente os podemos avistar acampados, constitui-se na representação (Figura 2) como um espaço familiar privado marcado pela informalidade e não corresponde, por isso, ao que entendemos no senso comum como espaço do trabalho formal. Se considerarmos ainda a força simbólica da foice, uma importante representação da violência no campo, entendemos como se instaura a "verdade" de que um agricultor acampado sem-terra é um homem desempregado e que pode se tornar violento. Enfim, é um risco para a sociedade.

Com isso, o livro didático, ao mesmo tempo em que instaura no-

Figura 2. Os sem-terra representados como andarilhos, desempregados, consumidores falhos.
Figure 2. The landless represented as vagrants, unemployed, flawed consumers.

vas verdades acerca do MST, como vimos na análise da Figura 1, agora, no caso da Figura 2, reforça uma tendência à criminalização dos sujeitos sem-terra. Bauman (2005) nos ajuda a entender a questão. Afinal, na condição de desempregados em uma sociedade de consumidores, esses sem-terra podem ser considerados

> [...] consumidores falhos – pessoas carentes de dinheiro que lhes permitiria ampliar a capacidade de consumir, e que criam um novo tipo de demanda a que a indústria de consumo, orientada para o lucro, não pode responder nem "colonizar" de maneira lucrativa. Os consumidores são os principais ativos da sociedade de consumo, enquanto os consumidores falhos são os seus passivos mais irritantes e custosos (Bauman, 2005, p. 53).

Até aqui se pode perceber como o livro didático é atravessado por "verdades" do tempo em que está sendo produzido. O modo de vida pós-moderno e uma de suas principais características, a ambivalência, fazem-se sentir nesse conjunto de ilustrações que nos ensinam sobre os sem-terra e não apenas sobre eles, como veremos a seguir com a última representação que trago. Trata-se da Figura 3 (Montellato *et al*., 2000, p. 39), que acompanha, como ilustração, uma atividade de síntese proposta aos alunos logo após ser apresentado o tema da Reforma Agrária. A despeito de todo o conteúdo escrito, vou deter-me no desenho. Ele certamente tem um valor de realidade significativo para alunos de 7ª série que, ao se depararem com longas produções textuais, se fixam nas ilustrações que as acompanham, um tanto mais atrativas, reconheço.

Vemos dois grupos distintos representados (Figura 3). Sabemos identificar cada um deles por marcas bem características: os sem-terra representados como uma multidão, o que sugere anonimato e impessoalidade; os pés descalços, signo da pobreza; os rudimentares instrumentos de trabalho, utilizados como armas; a foice e a cor vermelha, símbolos de movimentos esquerdistas no mundo. Todas essas marcações já foram referidas também na análise da primeira representação apresentada nesse artigo (Figura 1). São códigos facilmente relacionáveis ao referencial teórico marxista. A noção de *classe*, conceito fundamental dessa perspectiva analítica, está presente na ilustração. E também a oposição binária, típica da linha interpretativa, aparece com força na imagem, quando vemos a cerca separando os sem-terra daqueles outros dois sujeitos, que por todos os detalhes de sua apresentação – roupas, armas, posição na ilustração – parecem pertencer a uma classe distinta daquela em que estão os sem-terra.

A novidade da representação (Figura 3) está na cerca que separa os sem-terra e os grandes proprietários rurais. Perceba que ela não tem início e fim. Se prestarmos atenção apenas nela, veremos que não é possível afirmar com certeza quem está protegido por ela e a quem ela impede acesso. São os homens armados que querem avançar sobre os sem-terra ou os sem-terra que estão dispostos a atacá-los?

Esse detalhe, embora sutil, faz muita diferença. Ele é produtivo para problematizarmos diferentes aspectos contemporâneos da sociedade capitalista, o que tornará nossa aula mais pertinente à realidade social que nossos alunos enfrentarão ao deixarem os muros escolares. Ela nos possibilita ultrapassarmos o pensamento binário que entende o mundo a partir da oposição bem *versus* mal, explorados *versus* exploradores, justos *versus* injustos. Esse tipo de análise da realidade não dá mais conta da complexidade

Figura 3. Destaque para a ambivalência que a cerca instaura na relação entre os sem-terra e os proprietários rurais.
Figure 3. Highlighting the ambivalence that the fence establishes the relationship between the landless and landowners.

social com a qual temos lidado na última década. De pouco servirá hoje aquele trabalho que nós professores fizemos durante os anos 80 e 90, quando conscientizávamos nossos alunos acerca de sua condição de explorado. A realidade mostrou-se mais complexa. Especificamente quanto aos sem-terra, alguns poucos exemplos, amplamente divulgados pela mídia, de assentados que vende-

ram suas terras após a invasão foram suficientes para que nossos alunos nos questionassem quanto a essa marcação tão rígida de identidades. No período, pude ouvir de minha classe: "Eles invadem, depois vendem. Merecem cadeia. Isso é roubo".

O que estou tentando demostrar com esse exemplo é que precisamos encontrar outras explicações para os fatos que a disciplina História contempla em seu currículo e nos livros didáticos. Apenas ensinar que os sem-terra são injustiçados e precisam de uma reparação não é mais suficiente. A novidade que podemos apresentar a nossos alunos da educação básica concentra-se no borramento das fronteiras, representado na Figura 3 pela dificuldade de se demarcar com precisão os limites da cerca que separa os grupos envolvidos na luta pela terra. A partir de tal representação (Figura 3), é possível discutirmos a identidade sem-terra, entendendo-a não como algo fixo, imutável, quase uma essência do sujeito. Inclusive, melhor passarmos a nos referir às *identidades* sem-terra.

Afinal os sem-terra podem assumir, no livro didático em questão, por exemplo, a identidade da pobreza, da injustiça. Mas devemos alertar os alunos de que os sem-terra podem aparecem também no cenário midiático como falsários e criminosos. E que as crianças e adolescentes podem ainda vê-los representados como astutos comerciantes ou empreendedores negociando o produto das cooperativas em um filme documentário. Em todos os casos, o que importa sublinhar no cotidiano escolar, durante as aulas de História, é que todas essas representações dos sujeitos sem-terra de algum modo carregam consigo uma verdade acerca do homem e mulher do campo. Sem fazer qualquer juízo de valor, nossa tarefa mais importante talvez seja demonstrar aos alunos como tais representações se tornam legítimas, prevalecendo sobre outras, na medida em que adquirem *status* de "verdades" sobre os sem-terra.

Já que temos que utilizar o livro didático, e o utilizamos amplamente, alguns inclusive se valem apenas desse recurso pedagógico para elaborar seus planos de aula e a executarem, que o façamos de maneira crítica, entendendo-o como fruto de nosso tempo. Precisamos deixar de encará-lo como instrumento de manipulação maquiavélica e abordá-lo como instrumento que nos indica pistas acerca do modo como estamos ensinando e sendo ensinados pela cultura em nossos dias. Antes de tudo, devemos enxergar o manual escolar como um espaço de luta pelo poder: o poder de dizer a verdade sobre determinados grupos sociais, sobre certos tempos históricos, sobre nós mesmos.

Tudo isso que tenho discutido até aqui só se torna compreensível se tomamos como operador conceitual a ideia de ambivalência, segundo o que nos propôs Bauman (1999, p. 10):

> A situação torna-se ambivalente quando os instrumentos linguísticos de estruturação se mostram inadequados; ou a situação pertence a qualquer das classes linguisticamente discriminadas ou recai em várias classes ao mesmo tempo. Nenhum dos padrões aprendidos poderia ser adequado numa situação ambivalente – ou mais de um padrão poderia ser aplicado; seja qual for o caso, o resultado é uma sensação de indecisão, de irresolução e, portanto, de perda de controle.

Essa sensação de indecisão possivelmente já fez parte dos pensamentos de nossos alunos quando, ao mesmo tempo, aprendiam na escola algo sobre os sem-terra e aprendiam na mídia coisas completamente diferentes a respeito dos mesmos sujeitos. Por isso, nós precisamos os alertar para a forma como a ambivalência tem constituído as identidades na contemporaneidade. O problema da terra no Brasil é real. Uma injustiça. Mas, ao mesmo tempo, o sujeito que recebe um lote de terra em decorrência da Reforma Agrária e vive em uma sociedade marcada pelo consumo, a menos que receba os demais incentivos para produção agrícola, terá mesmo de vender seu terreno. Ele precisa participar do jogo do consumo. Isso não o desqualifica da posição de injustiçado; ele continuará pertencendo a um grupo de nossa sociedade que não consegue, não por culpa sua, mas por condições históricas, sobreviver com dignidade sem a ajuda do Estado. Um currículo de história que exclua esse elemento de sua interpretação do real corre o risco de se tornar anacrônico.

Discussão final

Utilizei essas representações (Figuras 1, 2 e 3) retiradas do manual escolar analisado para demonstrar que o livro didático, na condição de produção da nossa cultura, tem caráter contingente, bem como a multiplicidade de representações que por ele circulam. Se, na posição de educadores, não estivermos atentos às condições históricas que estão permitindo que tais saberes circulem por esses livros, apenas os tomaremos como "verdade" absoluta acerca de determinado tema, perdendo o potencial pedagógico produtivo dos mesmos.

A principal contribuição que pretendo fazer com essa análise é a possibilidade de (re)pensarmos a pertinência de um movimento social em nossos dias, compreendendo que suas necessidades são mutáveis, transformam-se no tempo, assim como nós mesmos nos transformamos. Precisamos estar atentos a essas mutações a fim de entendermos com mais claridade a complexidade

da luta que os sem-terra ainda hoje se empenham em realizar.

Iniciei esse artigo afirmando que, aparentemente, o MST vinha perdendo espaço político na mídia. Supus que uma análise das condições históricas que acompanham o desenvolvimento do movimento ao longo dessas últimas três décadas facilitaria nossa compreensão acerca desse suposto esvaziamento de sentido das ações dos sem-terra.

Uma última questão me põe a pensar. Compartilho-a na intenção de que nos desperte o desejo por novas investigações. Não seria esse desinteresse da mídia pelo movimento sem-terra e suposto esvaziamento de suas ações de luta pela terra uma evidência de um movimento do Estado em direção à racionalização da pobreza? Nesse caso, ao criminalizar uma parcela dos pobres do campo, aqueles ligados ao MST, naturaliza-se a existência dos demais. Assim se esquece a histórica injustiça que tem definido a questão agrária no Brasil e se atribui a cada sujeito sem-terra a "culpa" por não estar adequado ao tipo ideal de sujeito no capitalismo, ou seja, por não ser um bom consumidor. Desse modo, faz sentido o pensamento de Bauman (2010, p. 251) de que "a 'desnaturalização' do pobre como destinatário de auxílio previdenciário é uma condição indispensável da 'naturalização' do consumismo".

Referências

ALBUQUERQUE Jr., D.M. 2007. *História: a arte de inventar o passado: ensaios de teoria da história*. Bauru, EDUSC, 256 p.

BITTENCOURT, C. 2006. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. *In:* C. BITTENCOURT (org.), *O saber histórico na sala de aula.* 11ª ed., São Paulo, Contexto, p. 22-27.

BAUMAN, Z. 1999. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 334 p.

BAUMAN, Z. 2005. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 170 p.

BAUMAN, Z. 2008. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 199 p.

BAUMAN, Z. 2010. *Vida a crédito: conversas com Citlati Rovirosa-Madrazo*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 250 p.

BRASIL. 2011. Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental Acesso em: 28/04/2014.

COSTA, M.C. 2002. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. *In*: A.C. LOPES; E. MACEDO (orgs.), *Currículo*: *debates contemporâneos*. São Paulo, Cortez, p. 133-149.

COSTA, M.C. 2004. Mídia, magistério e política cultural. *In:* M.V. COSTA (org.), *Estudos culturais: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* 2ª ed., Porto Alegre, Editora da UFRGS, p. 73-91.

FOUCAULT, M. 2003. *Microfísica do poder*. 18ª ed., Rio de Janeiro, Edições Graal, 295 p.

KELLNER, D. 2001. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. São Paulo, EDUSC, 452 p.

MONTELLATO, A.R.; CABRINI, C.A.; CATELLI JUNIOR, R. 2000. *Terra e propriedade: 7ª série*. São Paulo, Scipione, 208 p. (Coleção História Temática).

NARODOWSKI, M. 2001. Comenius e a escola. *In*: M. NARODOWSKI, *Comenius e a educação*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 43-45.

PEREIRA, N.M.; GIACOMONI, M.P. 2008. *Possíveis passados: representações da Idade Média no ensino de História*. Porto Alegre, Zouk, 120 p.

REVEL, J. 2011. *Dicionário Foucault*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 195 p.

SCIPIONE. [s.d.]. História Temática - 8º Ano. Disponível em: http://www.scipione.com.br/SitePages/Obra.aspx?cdObra=1757&Exec=1. Acesso em: 28/04/2014.

SCOLESE, E. 2005. *A Reforma Agrária.* São Paulo, Publifolha, 103 p. (Folha explica).

SILVA, T.T. 1996. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *In:* T.T. SILVA, *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, Vozes, p. 185-202.

SILVA, T.T. 1999. Teorias do Currículo: o que é isto? *In:* T.T. SILVA, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed., Belo Horizonte, Autêntica, p. 11-17.

SOUZA, E.F. 2004. *Do silêncio à satanização: o discurso de Veja e o MST*. São Paulo, Annablume, 156 p.

VEIGA-NETO, A. 2001. Incluir para excluir. *In:* J. LAROSSA; C. SKLIAR (orgs.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.* Belo Horizonte, Autêntica, p. 105-118.

WORTMANN, M.L.C. 2001. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. *Proposições*, **12**(34):151-160.

Submetido: 06/12/2012
Aceito: 02/05/2014

Andresa Silva da Costa Mutz
Universidade Federal do Rio Grande
Av. Itália, s/n, Carreiros,
96203-000, Rio Grande, RS, Brasil