



OJS
OPEN
JOURNAL
SYSTEMS

REVISTA
ENSINO DE GEOGRAFIA (RECIFE)
Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP)
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia>

PKS
PUBLIC
KNOWLEDGE
PROJECT

OS ESTEREÓTIPOS E REPRESENTAÇÕES DA REGIÃO NORDESTE NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

Fabiola Lima Castro - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8292-6429>¹,
Guilherme Lima Guimarães - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6455-4489>²,
Glauber Barros Alves Costa - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4368-2964>³

¹ Universidade do Estado da Bahia, Caetitê, BA, Brasil*

² Universidade do Estado da Bahia, Caetitê, BA, Brasil**

³ Universidade do Estado da Bahia, Caetitê, BA, Brasil***

Artigo recebido em 21/03/2022 e aceito em 24/04/2022

RESUMO

Este artigo faz parte do projeto de pesquisa “Políticas Públicas – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O livro didático de Geografia: representações e materializações”. O trabalho teve como objetivo analisar a representação do Nordeste em livros didáticos de Geografia das séries finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – aprovados pelo Ministério da Educação e escolhidos pelas escolas no PNLD do triênio 2017 a 2019. Na coleção selecionada para o estudo investigamos a representação do Nordeste, especificamente do fenômeno da seca e sua relação com esta região utilizando da análise do discurso como metodologia para entender os contextos e sentidos empregados nos termos analisados. A partir do levantamento quantitativo das imagens e textos presentes na coleção verificamos que, apesar de anos de estudos sobre a região Nordeste, geralmente a seca e os problemas sociais recebem maior ênfase quando a região é representada no livro didático, o que contribui para reforçar ideias estigmatizantes e estereotipadas sobre a região e o seu povo.

Palavras-chave: Livro didático; Nordeste brasileiro; Ensino de Geografia.

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VI. facastropedagoga@gmail.com

** Graduando em Geografia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus VI – Caetitê-Ba. Guilhermelg1995@hotmail.com

*** Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Professor do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus VI – Caetitê/BA. glauberbarros@hotmail.com

STEREOTYPES AND REPRESENTATIONS OF THE NORTHEAST REGION IN THE GEOGRAPHY TEXTBOOK

ABSTRACT

This article is part of the research project “Public Policies – National Textbook Program (PNLD). The Geography textbook: representations and materializations”. The objective of this work was to analyze the representation of the Northeast in Geography textbooks from the final grades of Elementary School - 6th to 9th grade - approved by the Ministry of Education and chosen by schools in the PNLD from the triennium 2017 to 2019. In the collection selected for the study we investigated the representation of the Northeast, specifically the drought phenomenon and its relationship with this region, using discourse analysis as a methodology to understand the contexts and meanings used in the analyzed terms. From the quantitative survey of the images and texts present in the collection, we verified that, despite years of studies on the Northeast region, drought and social problems usually receive greater emphasis when the region is represented in the textbook, which contributes to reinforcing ideas stigmatizing and stereotyping about the region and its people.

Keywords: Textbook; Brazilian' Northeast; Geography teaching.

ESTEREOTIPOS Y REPRESENTACIONES DE LA REGIÓN NORDESTE EN EL LIBRO DE TEXTO DE GEOGRAFÍA

RESUMEN

Este artículo forma parte del proyecto de investigación “Políticas Públicas – Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD). El libro de texto de Geografía: representaciones y materializaciones”. El objetivo de este trabajo fue analizar la representación del Nordeste en los libros de texto de Geografía de los grados finales de la Enseñanza Fundamental - 6° a 9° grado - aprobados por el Ministerio de Educación y elegidos por las escuelas del PNLD en el trienio 2017 a 2019. En la colección seleccionada para el estudio, investigamos la representación del Nordeste, específicamente el fenómeno de la sequía y su relación con esta región, utilizando el análisis del discurso como metodología para comprender los contextos y significados utilizados en los términos analizados. A partir del levantamiento cuantitativo de las imágenes y textos presentes en la colección, verificamos que, a pesar de años de estudios sobre la región Nordeste, la sequía y los problemas sociales suelen recibir mayor énfasis cuando la región está representada en el libro de texto, lo que contribuye a reforzar ideas estigmatizantes. y estereotipos sobre la región y su gente.

Palabras clave: Libro de texto; Nordeste brasileño; Enseñanza de la Geografía.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte do projeto de pesquisa “Políticas Públicas – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O livro didático de Geografia: representações e materializações”, um projeto mais amplo e financiado pelo Programa de Iniciação Científica da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O projeto se insere dentro das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO), que desenvolve a investigação da qual este trabalho foi um recorte, com o objetivo de analisar as concepções e estereótipos do Nordeste no livro didático de Geografia.

Nesta pesquisa objetivamos identificar e explicitar aspectos relevantes nas concepções do fenômeno da seca e na materialização da região Nordeste em livros didáticos de Geografia. Dentre as obras aprovadas pelo PNLD 2017 constantes do Guia de Livros Didáticos do Ministério da Educação (MEC), selecionamos a coleção *Vontade de Saber Geografia*, de Neiva Camargo Torrezani (2015) – 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental (EF). Essa obra foi selecionada porque se insere no *hall* de obras adotadas pelas escolas onde o grupo de pesquisa GEPEGEO, que desenvolveu a investigação, se localiza. É uma coleção adotada por escolas do território de identidade do Sertão Produtivo da Bahia e que foi utilizada nessas escolas durante o triênio 2017-2019.

Fundamentados em obras que discutem o ensino da ciência geográfica – Albuquerque Júnior (2001), Corrêa (2003), Costa (2019), Costa; Lima; Cunha (2019), Rocha (2009), Pontuschka; Paganelli; Cacete (2007), dentre outros – tecemos a discussão acerca do que é compreendido enquanto ciência geográfica, região, Nordeste brasileiro, fenômeno da seca e livro didático.

Buscamos compreender como os livros didáticos analisados abordam as concepções de região natural e a materialização da região Nordeste. A pesquisa parte da ideia de que o livro didático de Geografia ainda carrega estereótipos e reforça preconceitos em relação a esta região. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa de perspectiva documental. Durante a pesquisa documental realizamos a leitura da coleção selecionada, coletamos e tabulamos os dados para análise, sendo categorizados e organizados, permitindo a utilização da análise do discurso. Após essa etapa, foram produzidos gráficos e tabelas para apresentação e discussão dos resultados.

O trabalho está organizado em quatro partes. Na primeira fazemos uma breve síntese sobre a gênese do conceito de região, de como esse conceito foi sendo interpretado pelas correntes de pensamento geográfico ao longo do tempo e descrevemos o contexto histórico do surgimento do Nordeste brasileiro. Na segunda parte abordamos o livro didático enquanto recurso pedagógico e mercadoria da indústria cultural. Na terceira analisamos as representações da região Nordeste construídas pela coleção de livros didáticos *Vontade de Saber Geografia* e na quarta parte tecemos algumas considerações acerca dos principais resultados encontrados neste estudo.

Sem a pretensão de esgotar uma temática tão complexa para os pesquisadores e professores de Geografia, esperamos que este trabalho possa suscitar uma discussão sobre as questões propostas e gerar uma reflexão profícua no debate entre os agentes interessados pela temática.

O CONCEITO DE REGIÃO ATRAVÉS DOS TEMPOS

A palavra região deriva do latim *régio* tendo como raiz o prefixo *reg*, que significa regência, de regra, de regente. O surgimento deste termo está ligado a um fundamento político-territorial na divisão e administração do Império Romano. Assim, o conceito surge a princípio ligado a uma expressão política, um reflexo do poder romano materializado em um recorte espacial, ou seja, o termo região tem suas bases fincadas em uma referência de domínio e limites territoriais. Neste sentido Corrêa (2003) e Marcon (2012) afirmam que um resgate mais apurado do conceito nos leva a caminhar por uma trilha de constantes variações e ressignificações.

Entretanto, foi somente ao final do século XVIII que alguns grandes pensadores tiveram uma ideia do que poderia ser o conceito de região. Marcon (2012) afirma que "os textos de Estrabão podem ser considerados os primeiros estudos regionais, pois seus recortes analíticos são estabelecidos segundo a composição territorial das civilizações" (MARCON, 2012, p. 33). Dessa forma, podemos entender que a Geografia se preocupou com os estudos regionais desde seu início enquanto ciência.

De acordo com Costa (2019), Estrabão foi um filósofo e geógrafo grego que fez surgir o que é chamado Geografia de Estrabão ao iniciar suas observações do espaço em que vivia e do universo que observava. Apesar de não ter sido o primeiro geógrafo¹, foi considerado o pai da Geografia, dada a importância de sua principal obra intitulada *Geographia*.

Estrabão apresentou um compêndio extenso que denotou ter sido um trabalho árduo e complexo. Foi um intelectual que produziu uma obra de 17 volumes, descrevendo a política, a natureza, a sociedade e a vida cotidiana que ele via ao redor entre 7 e 18 d.C. Portanto, é importante e necessário situá-lo e compreendê-lo como o primeiro articulador e cientista que empiricamente produziu o que seria mais tarde a ciência geográfica (COSTA, 2019, p. 64).

Entendemos que a idealização de região é anterior ao seu próprio conceito, o qual irá ter centralidade somente a partir do final do século XIX com diversos estudos realizados na França e na Alemanha. Logo depois, ingleses e americanos elaboram conhecimentos acerca da categoria região no âmbito dos estudos regionais, reforçando o fato de que desde os primórdios dos estudos geográficos a região é tratada como um conceito-chave dentro da Geografia.

O determinismo de Frederick Ratzel, surgido na Alemanha do final do século XIX, foi a primeira corrente do pensamento geográfico após sua instituição como ciência. No determinismo ambiental a região é considerada por aspectos naturais, sendo assim denominada região natural, onde uma parcela da

¹ Estrabão pode ser considerado o primeiro da Geografia ocidental, mas precisa-se enfatizar que os povos beduínos africanos já tinham perspectivas de análise do espaço, e os chineses também desenvolviam estudos parecidos com os de Estrabão, propondo uma Geografia não ocidental e não colonizada.

superfície terrestre possui escalas territoriais diversificadas e caracterizadas pela uniformidade resultante da combinação ou integração em área dos elementos da natureza, tais como o clima, a vegetação, o relevo, a geologia e outros adicionais que diferenciariam ainda mais cada uma destas partes. Dessa forma, pode ser definida como um ecossistema onde seus elementos acham-se integrados e são interagentes (CORRÊA, 2003).

De forma semelhante ao determinismo surge, em 1920, o possibilismo de Paul Vidal de La Blache, na França, trazendo uma nova concepção sobre o conceito de região, a chamada região geográfica, que busca analisar determinada paisagem e sua extensão territorial. Diferentemente da região natural, no conceito de região geográfica cabe ao geógrafo definir suas delimitações de acordo com seu objeto de estudo, de forma que é seu papel explicá-la e defini-la. Essa paisagem acaba dando uma singularidade àquela região, criando uma identidade diferenciada de outras e evidenciando sua individualidade. A região é, então, o objeto da Geografia possibilista (CORRÊA, 2003).

Ainda segundo Corrêa (2003), no método regional surgido a partir da década de 1940, a região deixa de ser um conceito-chave dentro da ciência geográfica e passa a ser um estudo de áreas, onde a interação homem/meio é deixada de lado para que se possam estudar fenômenos heterogêneos em determinada parcela da superfície terrestre.

Com o fim da segunda guerra mundial, ocorre dentro da ciência geográfica a revolução teórica quantitativa. Nela haverá uma forte influência da ciência da natureza para a comprovação de seus dados, inclusive na definição do conceito de região, que passa a ser uma classe de área fruto de uma criação intelectual. Ela pode ser definida estatisticamente como sendo um conjunto de lugares, onde as diferenças internas entre esses lugares são menores que as existentes entre eles e qualquer elemento de outro conjunto. Deste modo, o conceito de organização espacial é posto pela nova Geografia como “[...] padrão espacial resultante de decisões locais, privilegiando as formas e os movimentos sobre a superfície da Terra (interação espacial)” (CORRÊA, 2003, p. 19).

A Geografia Crítica surge como forma de contrapor as demais correntes geográficas, desmascarando as inverdades que, segundo Yves Lacoste (1988), estavam encobertas na Geografia tradicional, que era utilizada como forma de controle e dominação por determinadas classes. Na Geografia Crítica existem duas concepções de região, que são a região de poder e a região do capital. A primeira cita questões relacionadas às articulações e embates por uma classe que busca através do conceito de região exercer poder e dominação sobre outras classes, não sendo necessariamente desempenhada por agente do Estado, mas também por atores sociais. Já a segunda descreve questões

relacionadas ao modo de produção capitalista, trazendo enfoque sobre a dinâmica de acumulação capitalista desigual e combinada, com características baseadas na inserção da divisão de trabalho nacional e internacional e a associação de relações diferentes (CORRÊA, 2003). Em ambas as concepções, a região será reestruturada com finalidade de satisfazer as classes dominantes.

Por fim, atrelado ao advento da Geografia Crítica surge também a Geografia Humanista e Cultural, pautada na mesma base filosófica da anterior, mas que traz um diferente conceito de região. Nesta corrente, a região é apresentada como parte da identidade de um povo, onde por meio desse processo será criado um sentimento de afetividade entre o homem e o lugar onde ele habita. Com isso, a região será o local em que o homem está integrado e ambientado, além de expressar seus desejos, aspirações e afeições.

A invenção da região Nordeste

No Brasil, uma das maiores e mais evidentes contribuições da forma de pensar o conceito de região se deu nas primeiras décadas do século XX, sobretudo no ano de 1930, quando se iniciaram os esforços do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em estabelecer uma divisão regional para o país. Contudo, os primeiros livros didáticos de Geografia possibilitavam o conhecimento do território nacional seguindo uma ordenação de conteúdos baseada no método cartesiano fragmentista, método que priorizava a nomenclatura das coisas, puramente mnemônico² e distante da realidade dos alunos.

O conceito de região natural assume um caráter relevante nas propostas didáticas e os livros didáticos de Geografia começam a adotar discussões sobre a divisão do Brasil com a justificativa de facilitar o estudo do país em sala de aula, dada a grande extensão territorial que este possui. Vale ressaltar que nesse processo diversos professores de instituições de relevância como o Colégio Pedro II começaram trazer em seus livros propostas de divisões regionais do Brasil, como a de Delgado de Carvalho (1925), onde são abordados os seguintes objetivos:

A preocupação de restituir aos fenômenos o seu quadro natural, pela escolha de regiões naturais, como base do estudo fisiográfico. [...] A preocupação de ligar o mais possível às questões de geografia pura as de geografia econômica que dominam o mundo e contribuem para explicá-lo. 3. A resolução decidia atualizar os assuntos geográficos adotando pontos práticos, mantidos em dia e sacrificando outros julgados menos necessários. E assim visando especialmente a educação do jovem brasileiro, inteirado na exposição sumária dos grandes interesses de sua pátria (CARVALHO, 1925 *apud* ROCHA, 2009, p. 31).

² Relativo à memória e à memorização.

A partir desta perspectiva torna-se perceptível como os assuntos que em décadas posteriores foram dirigidos à região Nordeste encaixavam-se perfeitamente nas discussões homem/meio. Portanto, podemos dizer que essas diversas abordagens e representações estavam sob um viés determinista, onde se defende que o meio determina o homem. Sendo assim, a escolha de assuntos como a luta contra as secas e a migração cearense, que eram considerados pontos práticos pelo autor, contribuiu de maneira direta para a efetivação de grandes problemas que temos hoje no que diz respeito às abordagens e representações do Nordeste brasileiro, que são os estereótipos e a homogeneização cultural.

Portanto, nenhuma região ou recorte espacial surge do nada. Por trás do aparecimento de uma área denominada região houve e ainda há vários aspectos que contribuíram para sua formação, aspectos estes que devem ser estudados e classificados para que se possam entender as características e atribuições que lhe são dadas. Albuquerque Júnior (2001) afirma que “o Nordeste é uma especialidade fundada historicamente, originada por uma tradição de pensamentos, uma imagística e textos que lhe deram realidade e presença” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2001, p. 139). A partir desta afirmação podemos concluir que os processos formativos da região Nordeste foram influenciados pelas ações historicamente desenvolvidas por grupos coloniais, governamentais e políticos.

Dentre os diversos fatos históricos que condicionaram o processo de formação do Nordeste brasileiro temos, em 1587, o primeiro registro de seca, que ocasionou uma grande migração de famílias indígenas do Sertão para o litoral em busca de melhores condições de sobrevivência, possibilitando, como afirma Santos (2010), a entrada fácil dos colonizadores no interior do país. Com a gradativa colonização do Brasil, especificamente nas veredas do Sertão, a cultura indígena foi sofrendo processos de mutilação, uma vez que os nativos foram continuamente obrigados a abandonar seus hábitos e costumes e assimilarem a cultura dos povos dominantes.

Por volta de 1650 iniciou-se o processo de entrada e ocupação pelos colonizadores no semiárido brasileiro pelas áreas do Agreste, com o desenvolvimento da policultura e pecuária (extensiva) para abastecer as regiões de produção açucareira. Também vemos esta ocupação ocorrer através das expedições de exploração de minério às margens do Rio São Francisco, que serviram mais tarde de caminho para o desenvolvimento de diversas atividades como a pecuária, a agricultura e a policultura. Por fim houve a fuga dos colonizadores, que saíram do litoral para o Sertão devido as invasões holandesas no território.

Com o enraizamento da população branca no semiárido brasileiro, a seca passou a ter visibilidade e ser considerada como problema relevante no século XVIII e, conseqüentemente, “é nesse ponto que

condenam a seca como fator substancialmente prejudicial às fazendas de gado e agravante para a calamidade, a fome e prejuízos aos colonizadores” (SENA, 2012, p. 21). Seguindo neste contexto, Silva (2006) afirma que se impregnam os primeiros estereótipos sobre as “gentes do Sertão”, pois os pedidos de recursos ao reino português fizeram com que o Rei de Portugal e seus conselheiros interpretassem a fome e a escassez de alimentos como decorrentes de preguiça e ociosidade dos moradores do Sertão.

Assim sendo, o termo Nordeste surge atribuído ao fenômeno natural da seca que ocorre todos os anos. De princípio, o Nordeste fazia parte de um recorte espacial da região Norte, sendo marcado por longos períodos de estiagem. Para que o governo federal atuasse criando políticas de convivência com esse fenômeno, foi necessário estabelecer qual parte do Norte do país sofria com a seca e é nesse contexto que surge o termo Nordeste, como afirma Albuquerque Júnior (2001):

O termo Nordeste é usado inicialmente para designar a área de atuação da Inspeção Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), criada em 1919. Neste discurso institucional, o Nordeste surge como sendo a parte do Norte, sujeita às estiagens e, por essa razão, merecedora de especial atenção do poder público federal (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2001, p. 141).

Enfim, as secas e suas trágicas consequências sociais foram decisivas para a “criação” do Nordeste, pois este é, em grande medida, filho das secas, produto imagético discursivo de toda uma série de imagens e textos produzidos a respeito deste fenômeno (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2001).

Nesta perspectiva, as imagens sobre a região Nordeste ganham destaque e assumem o papel de produzir sentidos sobre uma determinada parte da realidade inscrita em seu cotidiano, como se fossem provas fiéis e incontestáveis da realidade, como se estas fossem válidas, verdadeiras e únicas. Por esta razão, muitas imagens nos levam a questionar certas formas de ler e ver o Nordeste brasileiro, pois, entre discursos e imagens constantes nos livros didáticos, o discurso da seca assume uma prevalência, principalmente por seu cunho político, que se desenvolveu ao longo do tempo, definindo-se como uma marca registrada do recorte espacial da região. A questão das secas sempre foi um meio para expressar novas linguagens, valores e ideias que eram perenemente conservadas nos livros didáticos de Geografia.

O NORDESTE E O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

Entende-se por livro didático o livro que dá suporte às várias disciplinas ministradas pela escola, como também o recurso direto utilizado nos processos de ensino e aprendizagem. Numa visão simplificada, Munakata (2012) afirma que o livro didático é “o livro produzido para fins educacionais, visando principalmente ao público escolar” (MUNAKATA, 2012, p. 58). Enquanto recurso pedagógico, o livro didático é o portador dos saberes curriculares que circulam pelas instituições de ensino. Neste

sentido, ele insere-se diretamente nas práticas educativas como aquele objeto projetado para materializar o currículo formal.

Para Costa; Lima; Cunha (2019) ao livro didático são atribuídas diferentes funções além daquela para a qual se destina primordialmente, que é a aprendizagem do conhecimento escolar. Para os autores, o livro didático “também desempenha diferentes funções embutidas tanto no controle estabelecido pelo Estado, quanto para direcionar o trabalho do professor, e materializar a qualidade de ensino para as famílias beneficiadas ou não pela educação escolar” (COSTA; LIMA; CUNHA, 2019, p. 215).

Dentro de uma perspectiva sócio-histórica e cultural, o livro didático é considerado um instrumento que organiza os objetos de ensino tidos como necessários para satisfazer as necessidades de ensino-aprendizagem não só da ciência geográfica, mas também da História, da Sociologia, da Matemática, da Física e da Língua Portuguesa em diferentes períodos. Diante disso, vários interesses entram em conflito em função das esferas de produção, de avaliação e de circulação do livro, o que envolve, necessariamente, as editoras, os programas oficiais, os professores e os alunos (BUNZEN JÚNIOR, 2005).

O livro didático não é meramente um instrumento portador de conhecimentos; é, antes de tudo, um instrumento difusor de ideologias, estando, na atual sociedade capitalista estreitamente ligado à relação de poder. Nesta relação, o livro didático não apresenta neutralidade, pois tanto autores quanto editoras, agentes responsáveis por sua concepção e produção, transportam para as páginas dos livros tudo aquilo que compreendem que deva ser disseminado. Partindo deste pressuposto, podemos afirmar que não existe conhecimento geográfico, histórico, sociológico, filosófico ou de qualquer natureza que seja neutro e imparcial. Neste sentido, o livro didático é uma ferramenta político-ideológica, como afirma Lima (2013):

Materializa um discurso que estará sempre atrelado a ideologias diversas. Haverá nestes discursos “ditos” verdadeiros, tendências para inclinação de olhares e pensamentos de discurso predominantes, de tal forma, que alunos e professores toma-os como verdadeiros (LIMA, 2013, p. 14).

Certamente a análise de ideologias é um assunto que se faz de suma importância ser refletido, principalmente no tocante ao livro didático de Geografia, pois empreender a análise do discurso significa como apontado por Gregolin (1995):

[...] tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente (GREGOLIN, 1995, p. 13).

Ao partirmos para a investigação de um instrumento difusor de ideologias como o livro didático, é necessário traçar uma rota de análise a fim de tornar possível, dentre aquilo que é dito, a apreensão de sentido daquilo que é silenciado, uma vez que o “silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é” (ORLANDI, 2007, p. 31).

A respeito dos significados carregados pelo livro didático, as pesquisas sobre representações de qualquer natureza cresceram substancialmente nas décadas de 1990 e 2000 tanto no âmbito nacional como internacional, provocando o surgimento de amplo leque de análises sobre o material, desde análises de caráter técnico até aquelas mais aprofundadas sobre as ideologias e ideias presentes nos livros didáticos e do seu uso em sala de aula.

No Brasil, o PNLD é a política responsável pela aquisição e distribuição de livros didáticos às escolas do país. Criado em 1985, ele veio substituir programas anteriores de materiais didáticos destinados às escolas públicas, comunitárias e filantrópicas conveniadas com o Poder Público, sendo reconhecido como a maior política pública de distribuição de livros didáticos em termos de investimento no mundo.

Para que o livro didático chegue à sala de aula é realizado um processo criterioso de avaliação, escolha e produção das obras. Sua distribuição alcança alunos de todo o país, sendo o MEC, através da Secretaria de Educação Básica (SEB), o responsável pela disponibilização de coleções didáticas e literárias, bem como de outros materiais de apoio ao trabalho pedagógico e de gestão escolar nas instituições de Educação Básica da rede pública brasileira.

As obras aprovadas na fase de avaliação pedagógica do PNLD passam a compor o Guia de Livros Didáticos do MEC, que é utilizado pelos docentes no período de escolha. Portanto, ao chegarem às escolas para serem analisados pelos professores, os livros já passaram pelo crivo de avaliadores externos, restando aos docentes escolher as obras dentro de uma relação previamente organizada.

Durante o processo de aquisição das obras, a intermediação entre as editoras inscritas no PNLD e o MEC é realizada através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que administra os recursos disponibilizados para a compra dos livros e de outros materiais didático-pedagógicos escolhidos pelos docentes e pelas secretarias de educação.

A fase da produção didática perpassa por vezes à visão mercadológica, com ampla lucratividade de poucos grupos editoriais multinacionais detendo a maior parcela do mercado brasileiro de didáticos (CASSIANO, 2013) e, enquanto visto como mercadoria, este recurso passa a adequar-se às demandas do mercado, superando até a visão que temos do livro enquanto material difusor de ideologias.

Mercadoria, o livro precisa adaptar-se à demanda. Se a ventura sopra a favor das reivindicações democráticas, progressistas e até mesmo esquerdistas; e se isso se traduz [...] na valorização de abordagens que presumivelmente propiciem a 'reflexão', a 'crítica', a 'conscientização' e a 'promoção da cidadania', a empresa capitalista que produz livros a esse respeito prefere atender a essa demanda do que permanecer fiel à sua suposta 'ideologia'. Ou melhor, o mercado é a própria ideologia dessas empresas (MUNAKATA, 2007, p. 274).

O conjunto de objetivos, conteúdos e métodos de ensino presentes no livro didático de Geografia, bem como das demais disciplinas, busca responder às necessidades do mercado, tornando-se fonte de lucros significativos e reflexo das movimentações da demanda social, de forma que apresenta aquilo que é esperado por tais movimentações. Cabe ressaltar que sua elaboração e produção estão diretamente vinculadas aos documentos curriculares nacionais, que também são influenciados por grupos empresariais da educação, e por setores da sociedade interessados no desenvolvimento desta. Portanto, o livro didático enquanto mercadoria integra-se à indústria cultural, a qual confere, por definição, a desqualificação de seus produtos, que transcendem todas as particularidades de cada objeto, reduzindo-os à sua forma mercantil.

A partir destes pressupostos, entendemos que o livro didático de Geografia, submetido à indústria cultural, possibilitou a produção, circulação e legitimação de inúmeras "verdades" sobre a região Nordeste. Compreendemos também que, para que alguns conteúdos sejam incorporados ao currículo, outros são excluídos, ou seja, toda escolha implica uma exclusão, e esta exclusão pode ocultar conhecimentos relevantes e válidos para o ensino da Geografia, evidenciando outros que servirão a propósitos tais quais os de consolidar a imagem do Nordeste como uma região fadada ao fracasso e ao atraso.

Para Fischer (2005, p. 73), "visualizar é descrever dinâmicas de um outro tempo não tão distante". Neste sentido, é preciso dar ênfase às peculiaridades de diversas obras didáticas, de forma a compreender o que foi impresso e publicado em páginas de obras que já foram e são fonte de resgates e visualizações de diversas construções históricas.

Numa retomada destas construções, vemos a sociedade brasileira do final do século XIX passar por um processo radical de mudanças em suas estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais, processo este que culminou com a abolição da escravatura e a instauração da República. Os moldes da sociedade da época passavam gradativamente a assumir novos contornos sob a influência europeia, e a sociedade almejava por explicações acerca do que estava acontecendo com o país. Desta forma, as

explicações da realidade couberam aos intelectuais positivistas³ elitistas que comandavam o projeto de instauração do regime republicano.

Assim sendo, os rasgos positivistas dos intelectuais republicanos tiveram que elaborar resoluções e um projeto de ensino para uma sociedade sem identidade própria, com uma imensidão de contrastes não apenas sociais, mas também políticos, econômicos e culturais.

A princípio, o ensino no Brasil assumiu a responsabilidade de criar um país “buscando compreender quais seriam as condições e possibilidades de progresso, industrialização, urbanização, modernização, europeização, enfim de ‘civilização’[...]” (IANNI, 1992, p. 29). Então, podemos dizer que coube ao pensamento vigente de modelo de civilização o papel de conscientização e formação do cidadão agora votante, atrelado à garantia de uma instrução para uma massa de analfabetos, onde a educação possibilitava a construção de uma identidade coletiva.

REPRESENTAÇÕES E MATERIALIZAÇÕES DO NORDESTE NO LIVRO DIDÁTICO

Historicamente, entre discursos e imagens do Nordeste desenhado nos livros didáticos de Geografia, o discurso das secas se faz o fundador de uma discussão maior, principalmente pelo cunho político que este desenvolveu ao longo do tempo, definindo-se como uma marca registrada desse recorte espacial.

O fenômeno das secas sempre foi um meio de expressar novas ideias e valores que perenemente foram conservadas nos livros de Geografia. Notamos que nos livros analisados os capítulos e atividades sobre a região Nordeste comumente estão vinculados aos problemas da seca, contribuindo para a ideia reducionista de que o Nordeste se resume a este fenômeno. Estas interpelações referentes às condições climáticas alimentaram representações que já vinham sendo produzidas, contribuindo para a construção de uma imagem homogênea da região.

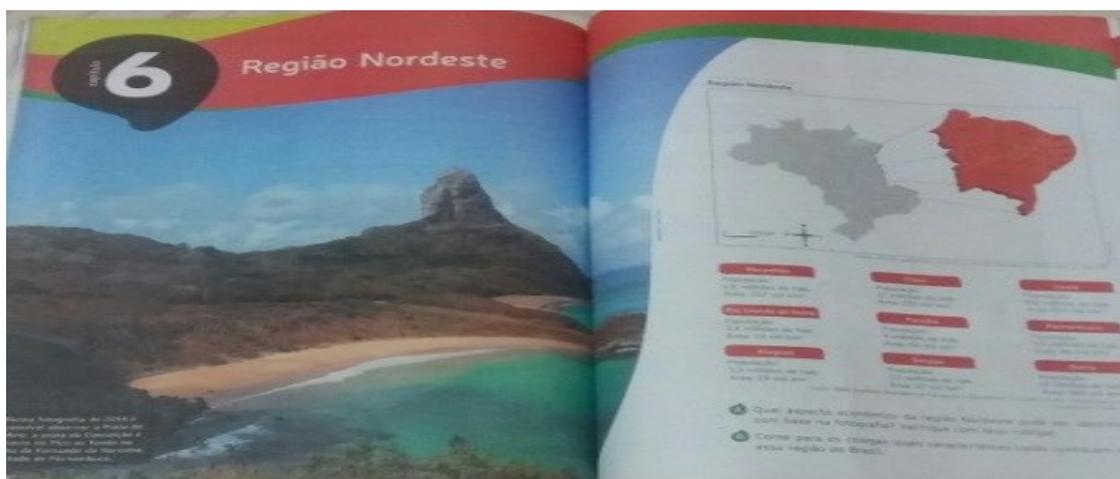
Entretanto, durante a análise dos livros didáticos selecionados notamos que há em certos pontos uma mudança na trajetória discursiva referente às materializações do Nordeste como uma região problema. Percebemos que começa a ser rompido o discurso do Nordeste tal qual espaço típico ou mitológico, em que a história parece suspensa, dormindo, precisando ser despertada (ALBUQUERQUE

³ Os intelectuais desse período eram influenciados pela escola positivista de Augusto Comte, os militares principalmente tiveram forte influência nesse pensamento, que no Brasil encontrou campo vasto nas escolas politécnicas e nas universidades. Alguns intelectuais desse período são: Raimundo Teixeira Mendes, Miguel Lemos, José Veríssimo e Machado de Assis.

JÚNIOR, 2001). Tal argumentação dá lugar a uma nova teia discursiva, em que o turismo vem se expandindo e construindo uma região vocacionada para tal atividade. Neste cenário, as cidades litorâneas do Nordeste ganham destaque nos livros didáticos por terem belas praias, o que contribui para o desenvolvimento da região.

A Figura 01 exemplifica essa nova teia discursiva.

Figura 01 – Livro *Vontade de Saber Geografia - Representação da região Nordeste no livro didático – 2015*.

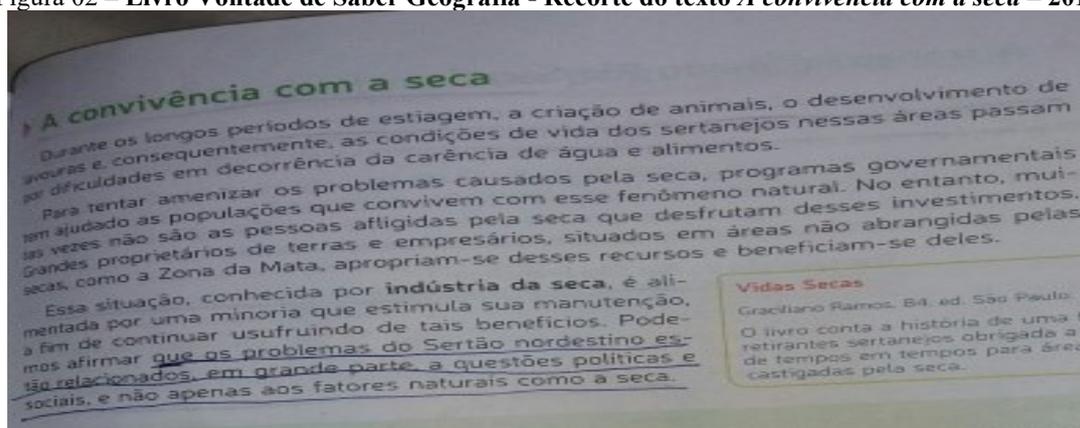


Fonte: Coleção *Vontade de Saber Geografia*. (TORREZANI, 2015, p. 156-157).

Como observado na Figura 01, na introdução do capítulo intitulado Região Nordeste, no livro do 7º ano da Coleção *Vontade de Saber Geografia*, a utilização da imagem abre espaço para que se possa falar da região como possuidora de um forte atrativo turístico. Tal representação ganha força nos livros didáticos a partir dos anos 2000 com o advento das políticas de turismo da e para a região Nordeste.

Notamos ainda mudanças discursivas dentro da estrutura interna do capítulo. Uma dessas mudanças está presente no trecho que se refere à convivência com as secas, como mostrado na Figura 02, na qual se diz que “os problemas do Sertão nordestino estão relacionados, em grande parte, a questões políticas e sociais, e não apenas aos fatores naturais como a seca” (TORREZANI, 2015, p. 165).

Figura 02 – Livro Vontade de Saber Geografia - Recorte do texto *A convivência com a seca* – 2015.



Fonte: Coleção Vontade de Saber Geografia. (TORREZANI, 2015, p. 165).

Dessa maneira, o volume 07 da coleção Vontade de Saber Geografia aborda a pobreza e o subdesenvolvimento da região Nordeste como consequências dissociadas do fenômeno das secas, uma vez que aponta como causas a má distribuição de renda e a falta de recursos devido à ausência de investimentos federais, entre outros problemas.

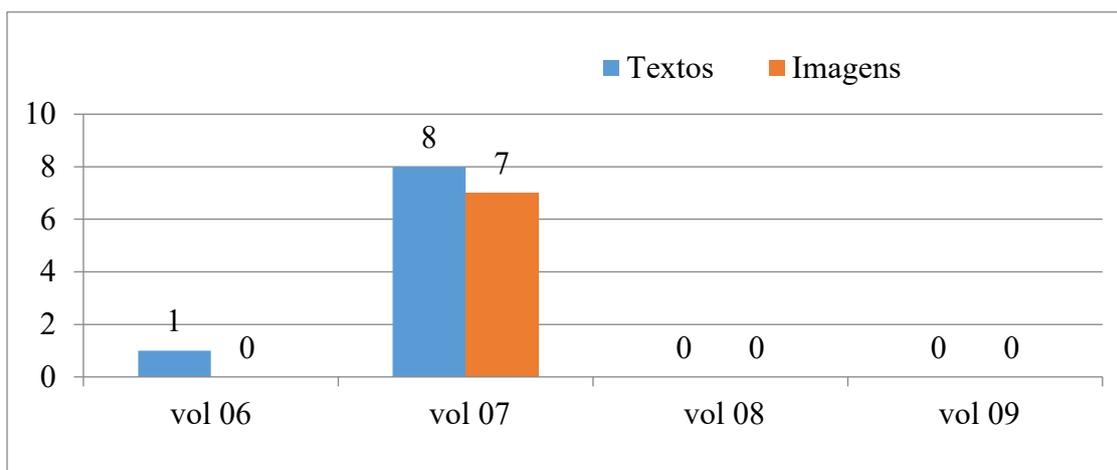
Nesta trajetória, se instala um processo de construção de novos discursos a partir de discursos preexistentes. Apesar da mudança de discurso, percebe-se a prevalência da ideia do Nordeste enquanto região problema e, mesmo que o enfoque não seja diretamente a seca, as imagens e enunciados estão presos à concepção do fenômeno enquanto fator determinante para a pobreza da região.

Apesar de vista como região problema pela maior parte dos brasileiros, a economia nordestina apresentou entre 1960 e 1990 um excelente desempenho. [...] No global, nas décadas recentes, o Nordeste foi a região que apresentou a mais elevada taxa média de crescimento do PIB no país. Vários estudos recentes confirmam esse comportamento. De 1960 a 1988 a economia nordestina suplantou a taxa de crescimento média do país em cerca de 10%; e entre 1965 e 1985 o PIB gerado no Nordeste cresceu (média de 6,3% ao ano) mais que o do Japão no mesmo período (5,5% ao ano), segundo estudo realizado por Maia Gomes (1991) (ARAÚJO, 1997, p. 29).

Araújo (1997) no Dossiê Nordeste I, da Revista Estudos Avançados, já sinalizava a região como portadora do rótulo “região problema”, sendo este um forte preconceito, principalmente entre intelectuais da época. A autora, através de dados e pesquisas concisas, já demonstrava que a afirmação era falsa e arraigada em estereótipos.

Na esteira do que foi constatado pela análise do recorte textual acima, a Figura 03 apresenta a distribuição vertical da quantidade de abordagens por textos e representações por imagens do fenômeno da seca nos quatro volumes dos livros didáticos de Geografia analisados.

Figura 03 - Quantidade de abordagens do fenômeno da seca nos livros didáticos da Coleção Vontade de Saber Geografia - 2015.



Fonte: Coleção Vontade de Saber Geografia. (TORREZANI, 2015). Dados organizados pelos autores, 2022.

O conteúdo do gráfico acima está representado da seguinte forma: no volume 06 houve apenas uma abordagem em texto e nenhuma representação do fenômeno da seca por imagem; no volume 07 houve oito abordagens em textos e sete representações por imagens; nos volumes 08 e 09 não houve representação textual nem imagética do fenômeno da seca.

Somadas as abordagens por textos e representações por imagens, tem-se um total de 15 materializações das secas no referido volume, materializações estas que tendem a abordar com maior ênfase os aspectos físicos, deixando de lado outros aspectos, como o social e o cultural. Desta forma, percebemos que há uma visão generalista sobre o Nordeste, com tendência à ocultação das especificidades culturais, patrimoniais, sociais, políticas e econômicas da região.

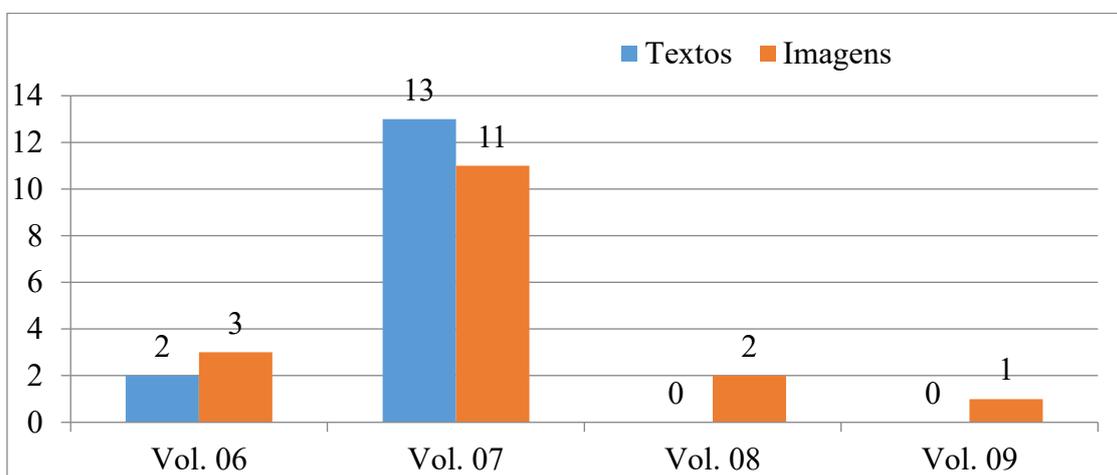
Indubitavelmente a análise do gráfico converge para todo o contexto que foi apresentado sobre a construção de uma imagem do Nordeste vinculada às secas. O volume 07 da coleção Vontade de Saber Geografia continua materializando o fenômeno das secas como meio de expressar novas linguagens, novos valores e novas ideias sobre a região Nordeste. Notamos ainda que os livros didáticos de Geografia fazem muita referência ao fenômeno das estiagens, supervalorizando tais fenômenos como o aspecto mais determinante da região. Em suma, observa-se que a imagem do Nordeste na maioria das vezes vem relacionada diretamente às secas:

A palavra “Nordeste” é hoje uma palavra desfigurada pela expressão “obras do Nordeste”, que quer dizer: “obras contra as secas”. E quase não sugere senão as secas. Os sertões de areia seca rangendo debaixo dos pés. Os sertões de paisagens duras doendo nos olhos. Os mandacarus. Os bois e os cavalos angulosos. As sombras leves como umas almas do outro mundo com medo do sol (FREYRE, 1996, p. 5).

Em suma, os livros didáticos de Geografia, querendo ou não, sempre levantam discussões que reforçam estereótipos como o atraso e o subdesenvolvimento deste. Dessa forma, acabam por trazer esse subdesenvolvimento regional como uma consequência natural das secas, ou seja, como se a estiagem fossem fator determinante para o chamado “atraso social”, desconsiderando todo um processo histórico, de práticas sociais, políticas e econômicas que culminaram para os desafios da mesma.

A Figura 04 apresenta a distribuição vertical da quantidade de abordagens por textos e representações por imagens do que denominamos “Nordeste pobre” nos quatro volumes da coleção Vontade de Saber.

Figura 04 – Quantidade de vezes em que o “Nordeste pobre” é abordado em textos e representado em imagens na Coleção Vontade de Saber Geografia.



Fonte: Coleção Vontade de Saber Geografia. (TORREZANI, 2015). Dados organizados pelos autores, 2022.

Como podemos perceber, a região está representada como “Nordeste pobre” pelo seguinte número de abordagens ao longo da coleção: no volume 06 há duas abordagens por textos e três representações por imagens; no volume 07 há treze abordagens por textos e onze representações por imagens; no volume 08 há duas representações por imagens e nenhuma abordagem por texto e no volume 09 há uma representação por imagem e nenhuma abordagem por texto.

Ao comparar os dois gráficos é possível notar que há o dobro de referências à problemática da pobreza em comparação às representações do fenômeno das secas nos livros didáticos de Geografia da coleção analisada. Somando as representações obtivemos um total de 32 materializações do “Nordeste pobre”, em comparação com as 16 materializações do fenômeno das secas somadas.

Denominamos “Nordeste pobre” a representação do Nordeste numa perspectiva de “região problema”, “Nordeste do atraso”, ou seja, a representação estereotipada da região. No mesmo caminho, percebemos um silenciamento da Região Nordeste na coleção analisada quando há abordagem da Geografia Urbana, da Industrialização, da Cidadania e do Espaço brasileiro. É evidenciada uma invisibilização da cultura, da política, da urbanização e da industrialização nordestina, restringindo sua menção apenas ao tratamento do espaço físico e da regionalização.

Para o IBGE (2020) não há mais a estagnação econômica do Nordeste frente às demais regiões. Nas projeções do instituto, a expectativa era de que o Produto Interno Bruto (PIB) nordestino avançasse em 2,9% em 2020 – mais alto que o do Brasil, que fica em 2,2%. Não se pode perder de vista que, mesmo avançada economicamente, o abismo social na região, como em todo o país, ainda é notório devido à má distribuição de renda, que é mais acentuada do que no restante do Brasil, e que não dá para depositar toda a responsabilidade dessa desigualdade social no fenômeno da seca.

Assim, é importante destacarmos que o Nordeste não pode ser caracterizado apenas devido ao fenômeno sazonal, pois essa caracterização faz parte de um emaranhado de discursos com finalidades persuasivas, de cunho regionalista, que tanto as elites quanto os vários intelectuais utilizam para continuar exercendo domínio sobre a região.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sabemos que o livro didático não responde pelo ensino como um todo, cujas relações se condicionam em uma série complexa de fatores; porém, seu uso insere-se nas práticas educacionais da escola, promovendo a disseminação do conhecimento e das realidades históricas do mundo construídas ao longo do tempo. É importante destacar que, para se tentar desfazer as materializações enviesadas, equivocadas e deturpadas acerca da região Nordeste, é necessário que haja um acompanhamento mais rígido da comunidade escolar – professores, conselhos de pais, alunos, etc. – tanto sobre as edições didáticas como sobre os documentos curriculares – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular. Também julgamos ser necessário que sejam dadas aos professores melhores condições de formação, tempo e estrutura para que uma escolha de livros mais criteriosa seja realizada, bem como formação continuada para o ensino da disciplina em sala de aula.

Compreendemos que o livro didático não pode reproduzir preconceitos e visões estereotipadas de determinado conteúdo, a fim de que seja garantido aos alunos o direito de conhecer a realidade tal qual

ela é, se quisermos de fato que este instrumento sirva a uma educação não alienante e que contribua para a formação integral do indivíduo.

Neste sentido, é necessário derrubar os estereótipos negativos acerca da região Nordeste existentes nos livros de Geografia, promovendo o debate de que a região não é representada como recorte espacial homogêneo e subdesenvolvido por conta de aspectos climáticos como a seca, mas sim por conta de práticas políticas, sociais e econômicas que a marcaram desde seu surgimento até os dias atuais.

Para uma representação mais fidedigna da região Nordeste, é necessário que, durante a concepção e produção de livros didáticos de Geografia, governo federal, autores e editores privilegiem outros aspectos, como o turismo, a economia, a cultura, a culinária, a moda, a literatura, a religiosidade, etc., ao invés de abordar apenas as mazelas da região. Também é importante que o professor realize de forma mais criteriosa a escolha do livro com o qual irá trabalhar, pois “[...] alguma reflexão necessita ser realizada se o mestre tiver a consciência de que o alvo é, no presente caso, o aprendizado geográfico” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 340).

Neste sentido, temos como de fundamental importância que o processo de avaliação das obras didáticas seja realizado pelas universidades públicas em parceria com os docentes e demais instituições ligadas à educação, para que, de forma democrática e mais abrangente, a sociedade colabore na produção de um material de melhor qualidade e que reflita os anseios e necessidades educativas dos estudantes.

AGRADECIMENTO

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pelo financiamento com a bolsa de iniciação científica.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Enredos da tradição: a invenção histórica da região Nordeste do Brasil. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Tânia Bacelar de. Herança de diferenciação e futuro de fragmentação. Dossiê Nordeste. *In: Revista Estudos Avançados*, nº 11 (29), 1997.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2005.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional.** São Paulo: Editora UNESP, 2013.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial.** 7º ed. São Paulo: Editora Ática, 2003. Série Princípios.

COSTA, Glauber Barros Alves. **Cartografias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia no Brasil: o desenho da política pública e seus saberes.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR): São Carlos, 2019.

COSTA, Glauber Barros Alves; LIMA, Iris Tamara Alves de; CUNHA, Ana Luiza Salgado. Representação de gênero no livro didático de Geografia: alguns apontamentos. *In: Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 9, n. 18, p. 211-227, jul./dez., 2019.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente.** Pelotas: Editora Seiva, 2005.

FREYRE, Gilberto. Manifesto Regionalista. *In: QUINTAS, Fátima. (Org). Manifesto Regionalista.* 7ª ed. Recife: Editora Massangana, 1996.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. A análise do discurso: conceito e aplicações. *In: Alfa*, v. 39. São Paulo (SP) 1995, p. 13-21.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020.** Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IANNI, Octávio. **A Sociedade Global**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

LACOSTE, Yves. **A Geografia: isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra.** 3ª ed. São Paulo: Papirus Editora, 1988.

LIMA, Flágila Marinho da Silva. A leitura numa perspectiva discursiva: reflexões sobre o trabalho com leitura e a constituição do sujeito imaginário no livro didático de língua portuguesa. *In: Revista Pandora Brasil* – n. 58 set./2013 - ISSN 2175-3318 “Análise de Discurso de linha francesa”.

MARCON, Maria Teresinha Resenes. A resignificação do conceito de região. *In: Expressões geográficas: Revista eletrônica dos estudantes de Geografia da UFSC*, n. 8, ano VIII, p. 29-51. Florianópolis, ago./2012.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar no Brasil. *In: FREITAS, Marcos Cezar (Org). Historiografia brasileira em perspectiva*. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. *In: Proposições*, v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez. 2012.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. *In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Orgs). Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 11-20.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, Genilton Odilon Rêgo da. Por uma Geografia Moderna na Sala de Aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de Geografia no Brasil, *In: Revista Mercator*, volume 08, n. 15, Fortaleza, 2009.

SANTOS, José Moacir dos. Tecnologias para o Semiárido. *In: Anais do Semiárido Piauiense: Educação e Contexto*. INSA: Campina Grande, 2010.

SENA, Rosiane Rocha Oliveira. **O Semiárido na pauta do livro didático**: antigas abordagens e novas perspectivas. Trabalho de conclusão de curso. (Especialização). Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Juazeiro-BA, 2012.

SILVA, Roberto Marinho da. **Entre o Combate à seca e a convivência com o Semiárido**: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Brasília, 2008. Trabalho de Conclusão de Curso, Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) Universidade de Brasília, 2006.

TORREZANI, Neiva Camargo. **Vontade de saber geografia**. 6º, 7º, 8º e 9º ano. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2015.