



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**MIKAELA ALVES PEQUENO**

**O LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA DO CAMPO: UM  
OLHAR PARA AS MINORIAS**

**CAMPINA GRANDE - PB  
2019**

MIKAELA ALVES PEQUENO

**O LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA DO CAMPO: UM  
OLHAR PARA AS MINORIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

**Área de concentração:** Pedagogia.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Margareth Maria de Melo.

**CAMPINA GRANDE - PB  
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

P424l Pequeno, Mikaela Alves.

O livro didático do ensino fundamental da escola de campo [manuscrito] : um olhar para as minorias / Mikaela Alves Pequeno. - 2019.

74 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.

"Orientação : Profa. Dra. Margareth Maria de Melo ,  
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Educação do Campo. 2. Livro Didático. 3. Diversidade Étnico-Racial. I. Título

21. ed. CDD 370.115

MIKAELA ALVES PEQUENO

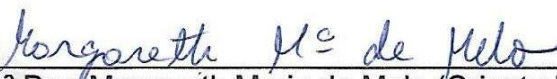
**O LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA DO CAMPO: UM  
OLHAR PARA AS MINORIAS**


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Pedagogia.

Aprovada em: 06/06/2019

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Margareth Maria de Melo (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Cecília Telma Alves Pontes de Queiroz  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Cristina de Aragão  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Dedico este trabalho, primeiramente a Deus, aos meus pais, a minha orientadora, e a todos que rezaram por mim durante toda a caminhada do meu curso.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço...

Em primeiro lugar, a Deus, por todas as oportunidades a me concedidas, abrindo os caminhos e permitindo que eu chegasse até aqui.

Aos meus pais, Givanildo e Maria, por todas as orações, apoio e dedicação durante esta minha caminhada, por todas às vezes se mostrar dispostos a está ao meu lado, que apesar das dificuldades nunca se mostraram incapazes de me ajudar, realizando o impossível com muita força para que eu conseguisse.

A minha orientadora, Margareth Maria de Melo, pela paciência na orientação, incentivo, esforço e ter acreditado na minha capacidade de tornar possível a conclusão deste trabalho.

Ao meu namorado e, melhor amigo, Lucas, que esteve comigo desde o início da minha vida acadêmica, com muita paciência e ajuda me fez acreditar na conclusão deste trabalho.

As minhas colegas de classe, em nome da minha grande amiga Gilmara Albuquerque, uma pessoa maravilhosa que acredita muito no potencial das outras pessoas, mim fazendo acreditar todos os dias que eu seria capaz de realizar este trabalho, além da amizade, dividindo as alegrias e tristezas, brigas e emoções ao longo deste curso, motivando-me a chegar até aqui.

A toda minha família, avó, madrinhas, tios, tias, primas, primos, amigos, em nome a memória do meu tio Afonso, que esteve comigo durante todos os dias da minha vida, e partiu para morada eterna no meu último semestre, prestes a realizar meu grande sonho, quando escrevia este trabalho. Por, apesar da nossa simplicidade, sempre busca transmitir força, apoio e oração para que eu conseguisse chegar até aqui, acreditando no meu potencial.

E, indiscutivelmente, a todos os professores do curso, e as que compõem a banca examinadora, que a cada convívio deixa um aprendizado significativo, seja acadêmico, profissional ou mesmo pessoal, e que ao final proporciona total ajuda necessária para realizar este trabalho.

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”*

*Paulo Freire*

## RESUMO

Ao olharmos a história do Brasil, percebemos o quanto nosso país segregou e excluiu as classes compostas por povos que foram sendo considerados minoritários, apesar de ocupar um espaço que contribuiu significativamente para a constituição das riquezas e formação do povo brasileiro. Diante disso, a escola é um dos principais meios de formação que deve assegurar a valorização de todos os povos. Neste contexto, o presente trabalho de conclusão de curso abordará as diversas ações e medidas implementadas na legislação e documentos nacionais, oriundos de grandes lutas, a fim de amenizar e corrigir as injustiças sociais, atitudes de discriminação e preconceito com os povos indígenas e negros. Partindo deste pressuposto, a pesquisa buscou estudar, de modo que se ampliassem os olhares, a temática das questões do povo camponês, presente em uma coleção de livro didático “Girassol: saberes e fazeres do campo” dos anos iniciais do Ensino Fundamental, adotados por escolas da rede pública. A pesquisa buscou analisar quais e como os conteúdos referentes a esses povos são tratados na coleção, além de buscar identificar como no livro integrado esses conteúdos estão relacionados. Utilizando como aporte teórico para fundamentar a pesquisa, a leitura de leis e resolução e documentos oficiais da educação, e autores que tratam a esse respeito. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de natureza qualitativa e quantitativa, referindo-se a uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa é continuidade e ampliação do relatório de pesquisa de iniciação científica, do projeto intitulado “Livro Didático e as Questões sobre o Povo Indígena e Negro”. Apesar dos grandes avanços no que diz respeito aos estabelecimentos de garantia, reconhecimento e respeito da diversidade das identidades da nação brasileira, muito ainda precisam ser mudados, pois os estudos ainda são mínimos, o que torna na realidade pouco contemplada, faz-se necessário, neste caso, intensificar os estudos e a formação inicial e continuada dos educadores, propagando os direitos assegurados em lei, para que tenham consciência da importância das temáticas aqui apresentadas e que possam trabalhar o conteúdo de modo que os educandos reflitam sobre a importância das histórias, identidade e culturas que fazem parte de nossa sociedade, respeitando e dando o devido valor a quem tanto influenciou na formação brasileira, e que continua fazendo parte, além do sentido na prática pedagógica, fazendo-os se sentir sujeitos importantes, através do sentimento de pertencimento.

**Palavras-Chave:** Educação do Campo. Livro Didático. Diversidade Étnico-Racial.



## ABSTRACT

When we look at the history of Brazil, we realize how much our country segregated and excluded classes composed of peoples that were considered minority, although occupying a space that contributed significantly to the constitution of the wealth and formation of the Brazilian people. Thus, the school is one of the main way of training that must ensure the valuation of all our peoples. In this context, this work on completion of the course will address the various actions and measures implemented in the national legislation and documents from major struggles in order to alleviate and correct social injustices, attitudes of discrimination and prejudice with these indigenous and black peoples. Based on this assumption, the research sought to study, in order to broaden the range, the theme of the questions of the peasant people, present in a collection of didactic book "Girassol: saberes e fazeres do campo" of the initial years of Elementary School, adopted by public schools. The research sought to analyze which and how the contents referring to these peoples are treated in this collection, besides seeking to identify how in the integrated book these contents are related. Using as theoretical support to base the research, the reading of laws, resolution and official documents of education, and authors who treat in this respect. The methodology used in this research was qualitative and quantitative, referring to a bibliographical and documentary. The research is continuity and extension of the research report of scientific initiation, of the project titled "O Livro Didático e as Questões sobre o Povo Indígena e Negro". In spite of the great advances with respect to the establishments of guarantee, recognition and respect of the diversity of the identities of the Brazilian nation, many things still needs to be changed, because the studies are still minimal, which in reality makes little contemplated, it's necessary, in this case, intensify the studies and initial and continuing education of educators, propagating the rights guaranteed by law, so that they are aware of the importance of the themes presented here and that they can work the content for the students reflect on the importance of the stories, identity and cultures that are part of our society, respecting and giving due value to those who have influenced and the Brazilian formation, and who continues to be part, besides the sense in pedagogical practice, making them feel important subjects, through the feeling of belonging.

**Keywords:** Field Education. Didactic Book. Ethical-Racial Diversity.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Educação do Campo X Educação Rural.....	24
Figura 2 – Costumes de contar histórias.....	32
Figura 3 – Exemplos de trabalho no campo.....	37
Figura 4 – Mudanças das condições do campo.....	39
Figura 5 – O desembarque de Cabral.....	43
Figura 6 – O trabalho escravo dos nativos na exploração do pau-brasil.....	44
Figura 7 – Indígenas.....	45
Figura 8 – Tradições Africanas.....	48
Figura 9 – Comemoração da População pela assinatura da Lei Áurea.....	53
Figura 10 – Família de afrodescendentes pós assinatura da Lei Áurea.....	54
Figura 11 – Ilustração de diversas ações de crianças.....	57
Figura 12 – O negro como palestrante.....	58
Figura 13 – Mulher com cultura afro-brasileira.....	60
Figura 14 – Capoeira entre negros.....	62
Figura 15 – Negra e Negro.....	63
Figura 16 – Crianças Indígenas.....	63

## LISTA DE SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTD	Frère Théophile Durand (Editora Brasileira)
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEDUC	Secretária de Educação

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	14
<b>3. POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	17
<b>3.1 Contexto histórico da Educação do Campo</b> .....	17
<b>3.2 Paradigma da Educação do Campo: Educação Rural ou Educação do Campo</b> .....	20
<b>3.3 Educação do Campo: Desafios e possibilidades</b> .....	23
<b>4. O LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO</b> .....	30
<b>4.1 A Educação e o Sujeito do Campo</b> .....	32
<b>4.2 A Perspectiva do Trabalho Apresentado no Livro Didático – Campo</b> .....	34
<b>4.3 Abordagem Histórica da Escravização no Brasil</b> .....	39
<b>4.3.1 O trabalho escravo</b> .....	40
<b>4.3.2 A abolição da escravatura</b> .....	50
<b>5. A CONTRIBUIÇÃO INDÍGENA E NEGRA À CULTURA BRASILEIRA</b> .....	55
<b>6. A EDUCAÇÃO DAS CULTURAS INDÍGENAS E AFRO-BRASILEIRA COMO PROCESSO DE RECONHECIMENTO</b> .....	63
<b>7. CONCLUSÃO</b> .....	67
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	70

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é intitulado “O Livro Didático do Ensino Fundamental da Escola do Campo: um olhar para as minorias”. O mesmo é um recorte parcial e ampliado do relatório de pesquisa de Iniciação Científica PIBIC/CNPQ intitulado “O Livro Didático de História e as Questões sobre o Povo Indígena e Negro”. Após um levantamento de cinco coleções que mais se repetem na adoção pelos professores da rede municipal de ensino, foram selecionadas duas das coleções para serem analisadas, sendo elas, a coleção Aprender Juntos e a coleção Girassol: saberes e fazeres do campo.

Visando dá continuidade, a referida pesquisa contempla as questões referentes apenas à coleção Girassol: saberes e fazeres do campo, uma coletânea integrada de quatro livros (do 2º ao 5º ano) do ensino fundamental dos anos iniciais com vigência de 2013 à 2015, destinados às escolas da rede pública de ensino situadas em áreas rurais, abrangendo cada livro 3 áreas do conhecimento: Letramento e Alfabetização (2º e 3º anos)/Língua Portuguesa (4º e 5º anos) e Geografia e História. Partindo das questões relativas aos povos indígenas concomitantemente com as questões dos povos negros, presente no livro didático de História, ampliamos a pesquisa relacionando as categorias com as demais áreas presente no mesmo livro, a continuidade dos conteúdos curriculares entre os anos de ensino e, principalmente, a perspectiva da valorização da população e do trabalho rural. Deste modo, a pesquisa possui relevância no que se refere a observação de como as imagens e os conteúdos dos povos camponeses, indígenas e negros estão representados nos Livros Didáticos da coleção Girassol: saberes e fazeres do campo, considerando a todo instante um olhar positivado sobre essa população, que luta por dignidade, igualdade e resiste a inferioridade destinada, pois muito contribuiu e contribui para a formação da diversidade do nosso País.

Para tanto, esta pesquisa objetivou analisar como as questões de povos considerados minorias, o camponês, o indígena e o negro, estão apresentados nos livros didáticos dos anos iniciais da coleção Girassol utilizados nas escolas do campo, verificando quais e como os conteúdos referentes a esses povos são tratados na coleção, além de buscar identificar como no livro integrado esses conteúdos estão relacionados.

Diante de tais colocações, esta pesquisa abre questionamentos sobre o livro didático como importante instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. No tocante a este trabalho o uso do livro didático e as questões da valorização, visibilidade e identidade da população rural, que inclui os indígenas, negros e camponeses, como sujeitos que não estão em categorias distantes, mas que fazem parte de um mesmo grupo, uma mesma história, e que lutam através de ações sociais e compõem a massa dos movimentos coletivos do campo.

Neste sentido, têm-se as seguintes questões norteadoras desta pesquisa: De que forma o Livro Didático destinado a Educação do Campo contempla essa população, dita minorias? De que maneira o Livro Didático destinado a Educação do Campo trabalha a realidade e a valorização do camponês, do indígena e do negro? Como esses povos estão apresentados no livro didático? Essas questões nortearam a reflexão sobre a relação entre o livro didático, e a realidade do contexto que os alunos estão inseridos, assim como, a formação dos professores, que muitas vezes não estão preparados para atuar no contexto da Educação do Campo, e/ou perceber as lacunas nos livros e seus respectivos conteúdos das discriminações contra o indígena e o negro que se perpetuam por todas as partes.

Dessa forma, este trabalho está estruturado em quatro tópicos, que visam à integração desses povos, mas que a todo instante ressaltamos o reconhecimento, valorização e igualdade, são eles: 1. Por uma Educação do Campo (contextualizando o processo de luta por uma educação que reconhecesse as peculiaridades dos povos do campo, valorizando a identidade camponesa e não forjando a identidade urbana, mas mostrando os desafios e as possibilidades desta Educação); 2. O Livro Didático do Campo (identificando como o sujeito do campo está sendo retratado no LD, através das categorias destacadas na análise, que diz respeito ao trabalho do homem do campo e a escravização indígena e negra); 3. A contribuição indígena e negra à cultura brasileira (discutindo a concepção de um Brasil Indígena e Afro-brasileiro); 4. A educação das culturas indígenas e afro-brasileira como processo de reconhecimento (identificando a legislação, os documentos normativos e norteadores, e demais entidades, que são oriundos de grandes lutas, desafios, resistência dessa população) e, por fim, as considerações finais.

Toda discussão fundamenta-se na contribuição de autores como Albuquerque e Fraga Filho (2006), Fernandes e Arroyo (1999), Benjamim (2006), a coleção de

livro didático de Carpaneda et al. (2012), e consultas aos diversos documentos e resoluções nacionais da educação, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1999); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (2001); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004); Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), entre outros.

## 2. METODOLOGIA

A metodologia empregada para desenvolver a presente pesquisa é de natureza qualitativa e quantitativa, envolvendo a pesquisa bibliográfica e documental. A amostra da pesquisa é composta por uma coleção específica de livros didáticos adotados por professores da rede municipal de ensino (2º ao 5º ano do ensino fundamental), de escolas situadas na zona rural do município de Campina Grande-PB.

Leva-se em consideração a importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem, Bittencourt (2004) fala que o livro didático é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, se trata de um documento com todo suporte para nortear a prática docente. Conforme ainda Bittencourt (2004), o livro didático é pesquisado também enquanto produto cultural, pois ele atende a uma lógica de mercado capitalista. Por isso da necessidade de se estudar sobre esse recurso didático.

A relativa pesquisa é proveniente do relatório de pesquisa de Iniciação Científica PIBIC/CNPQ, cota 2017-2018, oriundo do grupo de pesquisa “Dialogando com a Diversidade Étnico-Racial”, coordenado pela professora Margareth Maria de Melo, e refere-se ao projeto intitulado “O Livro Didático de História e as Questões sobre os Povos Indígenas e Negros”, o qual dá continuidade a pesquisas anteriores<sup>1</sup> que foram discutidas apenas questões relacionadas ao povo negro presente no Livro Didático (LD).

Cabe salientar, que o levantamento dos livros didáticos foi feito junto à Secretaria de Educação (SEDUC) da cidade de Campina Grande, na qual, uma funcionária cedeu a lista com o nome de 50 escolas e as respectivas coleções de livros didáticos adotados por estas. Além do mais, foi possível em contato com 3 alunas do PIBID (Programa de Iniciação à Docência) da Universidade Estadual da Paraíba, o nome das coleções de livros didáticos adotados nas escolas em que elas atuavam, totalizando a quantidade de 53 títulos de coleções. A partir disto, quantificou as coleções mais adotadas, sendo elas: Girassol - saberes e fazeres do campo; Projeto Buriti; Ligados.Com; Juntos Nessa; Aprender Juntos. Dentre essas,

---

<sup>1</sup> Pesquisa de Iniciação Científica PIBIC/CNPQ, cotas 2011-2012; 2012-2013; 2013-2014, nas quais buscaram-se contemplar questões relativas aos povos negros, presente em livros didáticos de história adotados nas escolas municipais de Ensino Fundamental dos anos iniciais da Cidade de Campina Grande/PB.



surgiu às dificuldades de adquirir cópias suficientes para desenvolver a análise, agregado a desistência de várias alunas que, a princípio, se dispuseram a colaborar como voluntárias, e não permaneceram na pesquisa, ficando apenas duas, assim, tendo acesso às coleções: Aprender juntos da editora SM e Girassol da editora FTD. Deste modo, as análises para o supracitado projeto recaíram sobre estas duas coleções.

Partindo, das várias leituras da referida coleção, tomou-se como técnica de análise de conteúdo (BAUER, 2002), em que a partir da repetição, as semelhanças foram selecionadas e definidas as categorias a serem estudadas.

Uma vez concluído o projeto, a autora deu continuidade a pesquisa do livro didático da coleção Girassol: saberes e fazeres do campo, utilizado nas escolas do campo, fruto do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Em se tratando, de uma coletânea integrada de quatro livros, apresentando o conteúdo de história muito resumido, e por isso conteúdos mais restritos sobre as temáticas em estudo no projeto.

Sendo assim, a pesquisa foi ampliada, para as demais áreas presentes na coleção que envolve Alfabetização e Letramento (2º e 3º anos)/Língua Portuguesa (4º e 5º anos) e Geografia, com destaque que a primeira possui uma maior extensão em todos os LD. Com esse novo material então, percebemos que o camponês aparece em destaque, sua rotina de vida e de trabalho, visto ser uma coleção destinada às escolas do campo, advinda do PNLD-Campo, e busca contemplar o contexto desses povos, sua identidade e valorização. Assim, relacionamos às categorias que foram destacadas em História com as demais áreas presente no mesmo livro, a continuidade dos conteúdos curriculares entre os anos de ensino e a perspectiva da valorização da população rural.

É válido salientar um aspecto importante, cujo se dá a perspectiva da metodologia empregada, partindo da observação de como as imagens e os conteúdos estão sendo tratados na referida coleção, com a intenção de quantificar as possíveis semelhanças, lacunas e destaques explícitos e implícitos no documento, que são os livros didáticos. Sobre a pesquisa, destaca Malheiros (2011, p. 41) “a pesquisa em educação é muito importante (...), graças a ela, pode-se avançar nos métodos, práticas, políticas públicas e, assim, chegar às respostas mais adequadas ao desafio de educar”.

Para fundamentar a pesquisa, salienta-se as diversas leituras em documentos e resoluções nacionais da educação, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o PCN de Pluralidade Cultural e História, também fez parte teoricamente as contribuições de Fernandes e Arroyo (1999), Benjamim (2006), Albuquerque e Fraga filho (2006), dentre outros. Considerados importantes subsídios no aprofundamento e entendimento das temáticas em questão.

### 3. POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Não vou sair do campo  
Pra poder ir pra escola  
Educação do campo  
É direito e não esmola.  
Gilvan Santos*

As pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquelas que vivem nas cidades, e isso não se dar apenas pela noção do espaço geográfico, mas compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos. Pensando nas peculiaridades e reconhecimento desses povos com modos de viver, pensar e produzir diversos, que vem sendo concebida uma Educação do e no campo.

#### 3.1 Contexto histórico da Educação do Campo

Discutir Educação do Campo remete-nos pensar em um processo intenso de muitos anos de luta para se chegar ao menos em uma legislação do campo, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que atualmente ainda sequer é de conhecimento de alguns municípios.

No que diz respeito ao processo histórico, é apenas na Constituição Federal de 1988 que trás contribuições importantes à política educacional da população do campo, dado que, as anteriores relegavam essa população em seus planos, conduzindo-os a planos educacionais que não era ajustado com a realidade e modo de vida da população rural, apenas a garantia do ensino a todos com um conhecimento “universal”. No art. 205 da Constituição de 1988 diz que, “à educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Todavia, percebe-se que a mesma não refere diretamente a Educação do Campo, mas consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais, independente de residirem em áreas urbanas ou rurais.

Na esteira com a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, adequando o ensino as peculiaridades de cada região, traz em seu artigo 28 importantes medidas de adequação da escola à vida no campo, de modo que atenda as especificidades desta população (BRASIL, 2001).

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 10).

Considera-se assim, a LDB uma conquista significativa na proposta curricular, quando este artigo enfatiza as adequações necessárias da prática pedagógica da escola do campo ao atendimento da população rural.

Em 1998, aconteceu em Luziânia-GO a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, foi um evento de grande importância, o qual fortaleceu o conceito de educação do campo, a organização contou com parceria de diversas instituições e movimentos sociais, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UNB). Sobre este evento Alencar afirma que este procurou defender,

O direito dos povos do campo às políticas de educação, no sentido de garantir a ampliação do acesso, da permanência e do direito à escola pública de qualidade no campo; além de respeitar o conhecimento, a cultura, os saberes e os modos de produção do ambiente (Alencar, 2010, p. 208).

Arroyo e Fernandes (2004, p. 8) lembram que logo após o evento, as cinco organizações parceiras se reuniram percebendo a necessidade de dar continuidade ao movimento, construindo assim a “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”.

É importante afirmar que o MST é um movimento social de fundamental importância no Movimento de Educação do Campo. No entanto, também ocorre a parceria e companheirismo de luta a partir de outros movimentos como: o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de outras organizações (ROSSI e GIORGI, 2014, p. 659).

Destas organizações, a resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, um conjunto de princípios e de procedimentos que visa incorporar essa perspectiva de educação, pois em seu artigo 2º, parágrafo único, define a identidade da escola do campo

[...] A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Dando continuidade, em 2004, foi realizada a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, também em Luziânia, ampliando as discussões sobre as políticas de educação do campo debatidas na I Conferência.

A partir disto, outras conquistas importantes também foram efetivadas, Silva Filho; *et. al.* (2014, p. 05) fala que isso acontece graças às reivindicações do Movimento da Educação do Campo. Sendo assim, diversos dispositivos legais vão sendo aprovados destinados a essa população do meio rural, tais como: o parecer CEB nº 36/2001 sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; a resolução CNE/CEB nº1/2002 que institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo<sup>2</sup> (que foi citado anteriormente); o parecer CNE/CEB nº 23/2007 sobre Consulta referente às orientações da Educação do Campo; a resolução nº 2/2007 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação

---

<sup>2</sup> Estas Resoluções que estipulam as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo estão disponíveis no documento do MEC que reúne as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2013, com modificações e inclusão da Base Nacional Comum Curricular.

Básica do Campo; o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, entre outros dispositivos e documentos. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 23/2007:

A preocupação com a Educação do Campo é recente no Brasil, embora o País tenha tido origem e predominância agrária em boa parte de sua história. Por isso, as políticas públicas de educação, quando chegaram ao campo, apresentaram-se com conceitos urbanocêntricos<sup>3</sup>: a escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão (BRASIL, 2007).

Apesar disso, nos últimos anos a Educação do Campo têm sido uma temática de grande relevância nos estudos acadêmicos e continua sendo alvo de luta dos movimentos sociais pela vida no campo, devido à ampla diversidade em seus diferentes aspectos sociais, culturais, econômicos, ambientais, étnicos etc. que devem ser levado em consideração de modo que garanta a permanência dos alunos na escola, não apenas o acesso, mas que estes percebam nas práticas pedagógicas cumprimento de currículos condizentes com sua realidade. Tudo isto, como resultado de grandes lutas dos movimentos e organizações sociais, visando uma educação do campo como direito do cidadão e por isso, dever do Estado.

### **3.2 Paradigma da Educação do Campo: Educação Rural ou Educação do Campo**

A partir das lutas dos movimentos e organização que defendem o direito dos povos do campo, de estudar no lugar onde vive, sobrevive, mora e trabalha através de políticas públicas que instituísse acesso e permanência a uma escola pública de qualidade, surge à necessidade de incorporar outro termo. Isto é, percebe-se que por um lado o conceito de espaço rural está atrelado a um lugar de atraso, espaço primitivo, oposto à cidade, enquanto espaço do campo ligaria a um conceito de território, espaço cultural de valor.

---

<sup>3</sup>“O termo urbanocêntrico é aqui utilizado para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo” (BRASIL/SECAD, 2007, p. 13). Em outras palavras, é apenas uma prática pedagógica que contempla a população das escolas da cidade destinada para as escolas da zona rural, quando na verdade, deixa de considerar as peculiaridades do meio rural, não são consideradas as reais necessidades das populações desse “locus” – campo.

Assim, o uso dos termos rural e campo englobam diferenças de concepção. Enquanto o rural pauta-se na dicotomia rural-urbano, reduz-se aos limites geográficos e culturais da cidade, fortalece os valores de uma ideologia da vida urbana, favorece a migração e tem um projeto de sociedade baseado no latifúndio e no agronegócio; o campo engloba o conceito de território que defende um projeto de sociedade baseado no desenvolvimento sustentável do campo, valoriza o sentimento de pertença do povo do campo e produz uma reflexão sobre o contexto social enfocando a questão da terra (ALENCAR, 2010, p. 213).

Dessa forma, a diferença de concepção que marcam os termos, rural e campo, demarca também uma mudança na concepção de educação para os povos do campo, considerando que, embora pareçam termos similares, constituem diferentes conceitos e realidades, pois enquanto o primeiro está voltado para uma escola na zona rural oportunizando as crianças daquela comunidade ao acesso da aprendizagem do ato de ler, escrever e fazer contas, a segunda, refere-se à oferta de uma educação contextualizada, que parte da ideia de democracia através de movimentos sociais, no qual pretende uma articulação das práticas pedagógicas com as experiências e vivências dos alunos, onde as escolas formulem seu Projeto Político Pedagógico levando em consideração as peculiaridades da população do campo, que vai além de ser o contrário do meio urbano, mas têm em si inúmeras especificidades, tal como, adaptação dos calendários escolares adequados ao calendário das manifestações da cultura regional. Conforme previsto no Parecer nº 36/ 2001 sobre essa flexibilidade da educação básica do campo.

[...] o Plano Nacional de Educação (PNE), (...) em que pese requerer um tratamento diferenciado para a escola rural e prever em seus objetivos e metas formas flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries (BRASIL, 2001).

O decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política nacional de educação do campo, em seu artigo 1º, inciso 1º entende por escola do campo “- aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo” (BRASIL, 2010, p. 01). Subtende-se de acordo com este decreto a oferta da educação básica às populações do campo, atendendo as especificidades desses povos, e mesmo que, a escola esteja

localizada em uma área urbana, mas que atende um público em sua maioria a população da zona rural, deve ser considerada escola do campo, e por isso “incorporar no currículo [...] os saberes que preparam para a produção do trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como ser humano” (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 26).

Cabe salientar que, não é um equívoco citar educação rural mesmo no contexto atual, a mudança de termos é referente a uma luta em que pudesse incluir mais coisas, ou seja, de forma clara a valorização das características, pertença e contexto de um povo, que antes era visto apenas com a concepção do espaço geográfico.

Contudo, de forma mais dialógica, Alencar (2010) trás uma síntese dessas relações, delimitando as características básicas entre Educação do Campo e Educação Rural.

**Figura 1 – Educação do Campo X Educação Rural**

<b>RELAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL</b>	
<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	<b>EDUCAÇÃO RURAL</b>
Educação como direito subjetivo.	Educação como adaptação, assistência e controle.
Lugar de desenvolvimento que fomenta a permanência no campo, valoriza o trabalho, saberes e cultura.	Lugar do atraso que fomenta a migração, abandono do campo.
Diálogo campo-cidade	Confronto campo-cidade
Educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos.	Educação escolar como processo de adaptação e adequação aos conhecimentos urbanos.
Educação para valorização da identidade camponesa.	Educação para forjar identidade urbana.
Educação que retrata a diversidade Sociocultural do campo.	Educação que busca a homogeneidade nacional a partir do urbano.
Valorização dos diferentes saberes (formais, não formais e informais) no processo educativo.	Valorização dos saberes formais (conhecimentos científicos, instrumentais) no processo educativo.
Educação do questionamento, da pergunta, da reflexão da realidade. É uma educação da relação: reflexiva, consequente, transcendente e temporal.	Educação do transmitir, do (re)passar conhecimento. É uma educação do contato: reflexo, inconsequente, intranscendente e intemporal.
Política pública de efetivação de direitos.	Política pública compensatória.
Currículo em movimento – currículo práxis que trabalha identidade, história, memória, cultura e relações sociais presentes no campo.	Currículo essencialmente urbano, que trabalha a adaptabilidade, deslocado das necessidades e da realidade do campo.
<b>Educação no e do campo.</b>	<b>Educação para o campo.</b>

**Fonte:** (ALENCAR, 2011 *(sic)* apud ALENCAR, 2010, p. 215)



Desse modo, a Educação do Campo amplia a concepção de Educação Rural, resultado das lutas dos movimentos e organizações sociais, e fortalecida nas entidades legais da educação nacional, alicerçados em princípios e determinações, que visa nortear as práticas educativas e pedagógicas da Escola no e do Campo.

### **3.3 Educação do Campo: Desafios e possibilidades**

O Brasil possui milhares de escolas públicas localizadas em zonas rurais, e nestas escolas o sistema de ensino deve ser adotado às peculiaridades da vida rural, assegurando conteúdos e metodologias adaptados aos interesses da população do campo, como por exemplo, o calendário da escola adaptado ao calendário do campo, isto é, levar em consideração o tempo da plantação e da colheita para o aluno conciliar a frequência na escola e as necessidades do trabalho no campo. No entanto, essa ainda é uma realidade distante, faltam políticas públicas de qualidade que disponha de recursos financeiros e pedagógicos para atender as necessidades da escola e seu público, garantindo acesso, frequência e permanência desses estudantes. Em vista disso, a escola localizada no campo, foi e continua sendo em grande maioria excludente dos direitos de seus usuários, desencadeando uma série de desafios dos que lutam por uma Educação do Campo, isto é, o fechamento das escolas rurais, êxodo rural, materiais didáticos, formação especializada e continuada de professores entre outros tantos desafios. Todavia, sabemos que é possível levar em consideração o direito desses sujeitos que estudam na escola do campo, a escola e sua comunidade deve “regaçar as mangas” e não parar diante dos desafios, mas levar para as práticas de ensino da escola do campo, metodologias ativas, que relacione os conteúdos científicos com o modo de vida dos sujeitos do campo, se trata de uma verdadeira revolução, visto que, as práticas de ensino estão voltadas para um modelo urbanocêntrico. Assim,

O atendimento às diversas especificidades advindas no paradigma da educação do campo resulta em desafios: uma educação, escola, currículo, materiais didáticos e formação de professores que orientem pelo paradigma e princípios pedagógicos que norteiam a Educação do Campo (ALENCAR, 2010, p. 211).

Dizer que a escola e os processos educativos devem ser construídos para a população do campo, não é suficiente, é preciso que esta escola e seus processos sejam construídos por eles e com eles. Arroyo (2014) questiona dizendo:

Será que a escola pode ser a mesma, quando os educandos são outros? Será que o currículo pode ser o mesmo quando outros sujeitos estão chegando? Será que a Pedagogia pode ser a mesma? A docência pode ser a mesma? [...] caminhamos para tentar construir outra escola [...] não é o aluno que têm que se adaptar a escola, é a escola que têm que se adaptar ao aluno.

Entretanto, á uma discussão a cerca de duas grandes questões, às condições oferecidas e a formação do professor da escola do campo, Alencar (2010, p. 217) afirma “a formação dos professores para o campo não existiu na história da educação brasileira. Ela teve, como modelo, o parâmetro urbano, experiências urbanas, currículos urbanos, além de condições precárias de trabalho”.

Ao visitarmos a história da educação no meio rural no Brasil, deparamos com a negligência do Estado para com essa classe, como mencionado anteriormente, tardiamente a educação rural foi mencionada nos textos constitucionais, e só ganhou força com as reivindicações do povo, mesmo assim, a princípio se constituiu com a mesma lógica da escola urbana, o que não favorece o desenvolvimento da população do meio rural, sendo considerado privilégio de poucos. Silva Júnior e Borges Netto sobre os desafios da escola do campo afirmam que:

Os problemas da educação no Brasil são muitos, mas, no meio rural, a situação é mais complexa. Os currículos dessas escolas, geralmente, têm dado ênfase aos direitos básicos da cidadania e, portanto, de uma vida digna, reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando-se a reconhecer o campo como um espaço social e de constituição de identidade e sujeitos (SILVA JÚNIOR E BORGES NETTO, 2011, p. 48).

Em síntese, destaca-se a precariedade das escolas localizadas no meio rural, devido a esse histórico da concepção de rural, uma sobra do meio urbano, sem reconhecimento, sem direito e que tende a aceitar “qualquer coisa”. Por isso, à precariedade na estrutura física das escolas, as turmas multisseriadas, a longa distancia de casa para escola, escassez de professores e materiais, enfim, inúmeras dificuldades que acaba por aumentar o fechamento das escolas do campo no Brasil, oriundo do esquecimento por parte dos órgãos governamentais. Silva Júnior e

Borges Netto (2011) cita Leite (1999), que aponta alguns problemas a serem considerados nos anos de 1990:

1. Quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distancias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário e informações gerais. 2. Quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral; 3. Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana, estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriada, calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos; (LEITE, 1999 *apud* SILVA JÚNIOR e BORGES NETTO, 2011, p. 50).

Frente a essa problemática, pode-se destacar grande avanço nas medidas de adequação da escola à vida do campo, mesmo que ainda não se tenha atingido o ápice da luta, mas essas são o grande motor desse avanço no que diz respeito ao recorrente debate no âmbito educacional. E, assim, considerar como direito social, “Uma política de educação do campo requer o conhecimento de que a cidade não é superior ao campo e, a partir dessa compreensão, impor novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre o campo e cidade” (SILVA JÚNIOR e BORGES NETTO, 2011, p. 51).

Sobre o livro didático no processo de ensino-aprendizagem, Bittencourt (2004, p.472) afirma ser “um instrumento fundamental no processo de escolarização”. Todavia, vem sendo alvo de intensas polêmicas, críticas, debates e análises, nas mais diversas instâncias, pois em hipótese alguma o livro didático pode ser o único meio de aprendizagem, é necessário que haja certa dinâmica na prática docente, para envolver todas as novas tecnologias educacionais, aproximando o sujeito de seu contexto, ao invés de considerar o livro didático como o único suporte de saberes escolares, progredindo no interesse e desenvolvimento do sujeito aprendiz. Conforme destaca Bittencourt (2004), outra preocupação é que o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural, pois ele se volta a atender uma lógica de mercado capitalista, que se diferencia da preocupação dos movimentos sociais do campo.

O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), oferece apoio técnico e suporte financeiro para estados e municípios efetivarem suas respectivas

políticas de Educação do Campo, objetivando uma educação contextualizada, ou seja, a disponibilidade de materiais com conteúdos e metodologias que promovam a interação entre conhecimento científico e os saberes das comunidades, alicerçado na legislação educacional, nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo e nos demais documentos. Tal como descreve o site do Pronacampo no que diz respeito ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo.

Distribuir materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as diretrizes operacionais da educação do campo na educação básica (BRASIL, Pronacampo, s/d, s/p).

Sobre a coleção Girassol analisada, salienta-se que é uma coletânea integrada de quatro livros (do 2º ao 5º ano) do ensino fundamental dos anos iniciais com vigência de 2013 à 2015, distribuídos pelo Ministério da Educação para todo o país por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) às escolas da rede pública de ensino situadas em áreas rurais que fazem parte do PNLD – Campo.

Assim, como os demais históricos das políticas públicas do Brasil são marcadas por anos de lentidão, o atual Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação percorreu um longo caminho entre a criação e a efetivação. Este programa surgiu com o decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985. De acordo com este decreto no “Art. 1º. fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, (PNLD) com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau” (BRASIL, Decreto nº 91.542/85, s/p). Ressalta-se neste decreto a execução do Programa pelo Ministério da Educação através da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), criada em 1983, articulada com as Secretarias de Educação de todas as entidades locais de ensino, assim como a participação dos professores na escolha do livro didático e avaliação do livro adotado, seleção que deverá atender às peculiaridades regionais do País, e ainda a reutilização do livro didático, isto é, a possibilidade da utilização dos livros nos anos subsequentes à sua distribuição, representando assim grande mudança para a educação básica brasileira. Em 1997, a FAE foi extinta, transferindo as competências para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

(BRASIL, FNDE, MEC, s/d, s/p). Deste modo, o FNDE é um órgão federal, uma entidade pública, vinculado ao Ministério da Educação, a fim de executar as ações relacionadas à Educação Básica, prestando auxílio financeiro e técnico aos municípios e executando ações que contribuam para uma Educação de qualidade. O MEC pensa as políticas educacionais e o FNDE executa-as. Dentre essas ações de responsabilidade do FNDE está o PNLD (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, s/p).

O PNLD está atualmente assegurado pela resolução nº 42 de 28 de agosto de 2012, “Art. 1º Prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)” (BRASIL, 2012, p.02). De acordo com esta resolução, o PNLD visa disponibilizar de forma gratuita materiais de apoio à prática pedagógica, para as escolas públicas de educação básica do País. Os livros didáticos são seriados e reutilizáveis em ciclos trienais (deverão ser conservados por três anos), destinados ao uso individual de alunos e professores, para cada componente curricular, e são distribuídos mediante seleção no sistema de escolha disponibilizado pelo FNDE.

O Art. 1º desta resolução atenta para a criação de programas derivados do PNLD “§ 5º Para o atendimento de objetivos, segmentos, modalidades ou públicos específicos, poderão ser constituídos programas derivados do PNLD, por meio de Resoluções próprias, com normas e condições adequadas a tais situações” (BRASIL, 2012, p. 03). Sobre esta criação, destaca-se o PNLD – Campo, isto é, os livros didáticos específicos para atender aos estudantes e professores das escolas públicas do campo, a partir de 2013.

Quanto à formação de professores Arroyo (1999, p. 33) contesta: “temos professores mais preparados do que titulados; os níveis de titulação não revelam a qualidade de formação”. Sabe-se o grande fluxo e possibilidades para se graduar nos dias de hoje, tantas instituições ofertando as mais variadas possibilidades afirmando a necessidade de se qualificar para o mercado de trabalho, no entanto, quantos estão saindo apenas com a titulação, quando na verdade, o grau de conhecimento sobre a realidade é mínimo. Muitos são os casos em que, professores recebem uma educação nos moldes da escola urbana, na graduação segue o mesmo padrão, e quando vai lecionar na escola do campo acaba por excluir a luta, os direitos e as experiências daqueles sujeitos. Arroyo (1999) cuidadosamente retrata essa questão do educador do campo

[...] Se você não ter uma política de educação básica do campo, tem que rever esses valores e tem que começar a pensar em outros critérios para valorizar o educador do campo. [...] Devemos dar condições para que todos sejam titulados. Mas, sobretudo valorizar a vivência, a experiência, a sensibilidade. A identificação com os valores, com um projeto de desenvolvimento, com o avanço dos direitos do campo, com experiência de luta. A luta também forma, até a professora e o professor da educação básica (ARROYO, 1999, p. 34).

Não basta apenas culpar a concepção arraigada de desprezo aos povos do campo, sua cultura, seus valores, seus direitos, superar essa concepção já se alastrou com grande dimensão, a formação diária e a luta democrática são necessárias, conforme completa Arroyo (1999, p. 34) “A melhor formação de um educador é ser fiel às matrizes culturais a que nos referíamos antes, estar sintonizado com o movimento social e cultural”.

Quanto à formação de professores, cabe a ressalva da necessária e significativa inclusão do componente “Educação do Campo” no currículo. Assim como afirma Arroyo (1999) acima, em outras palavras, o professor precisa ter compromisso com a sua profissão, e na escola do campo ser fiel aos valores do campo, para então ser professor do campo, isso porque a população do campo têm suas especificidades como direito, e se a formação do professor não contemplar essa realidade, na prática permanecerá um modelo urbano. Nesta perspectiva, cabe destacar que no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba o qual a autora está inserida, sobre Educação do Campo é ofertado apenas um componente eletivo, mas, no novo currículo esta disciplina entra como componente obrigatório, com 30 horas. Entretanto, se ao final do curso essas alunas forem lecionar em uma escola que atende a população do campo, será que esses professores irão identificar os valores desses sujeitos e dar condições aprendizagem a partir da vivência, experiência, cultura e saberes? Ainda é pouco um componente curricular obrigatório com 30 horas para contemplar a complexidade da Educação do Campo, todavia é um avanço, visto que anteriormente o componente era apenas por escolha.

Diante disso, a autora chegou até aqui, a partir da oportunidade de participar do grupo de estudos “Dialogando com a Diversidade Étnico-Racial” e analisar o livro didático de história, objetivando averiguar como é apresentada a questão indígena e negra, mas a coleção de livros didáticos intitulados “Girassol: saberes e fazeres do

campo” é destinado às escolas do campo, e por isso atentamos para além da questão indígena e negra, percebendo a preocupação que têm o livro didático em valorizar as pessoas que moram no campo, e não apenas nos conteúdos de História, mas também Letramento e Geografia que integra cada livro. Fatores como morar na zona rural, estudar o ensino fundamental em escolas no campo, experiência de ensinar em escolas no campo através de programas da educação, também contribuíram para buscar olhar para além dessa questão, tornando assim, de grande relevância na formação, o que não foi de conhecimento de outras discentes.

#### 4. O LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO

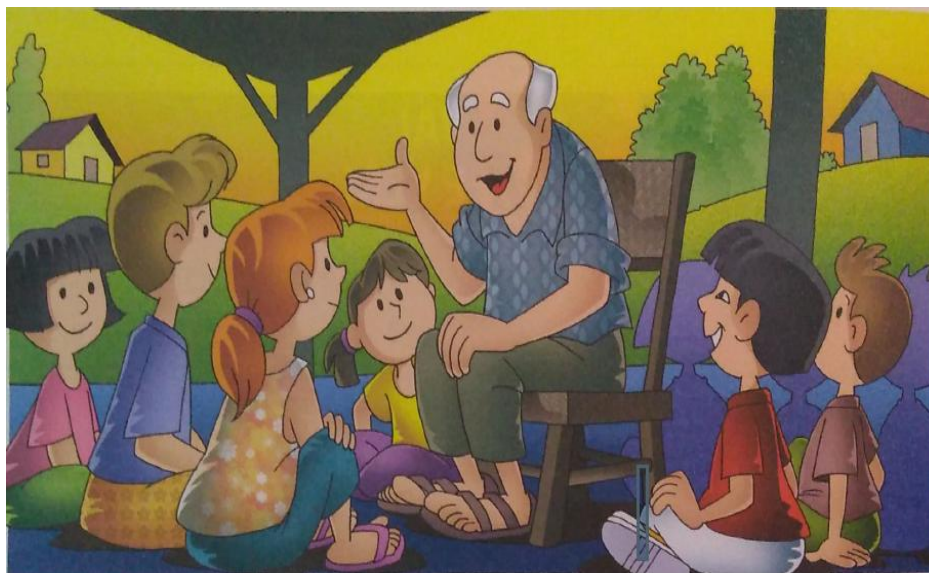
Como vimos anteriormente este trabalho objetivou analisar como as questões de povos considerados minorias, o camponês, o indígena e o negro, estão apresentados nos livros didáticos dos anos iniciais da coleção Girassol utilizados nas escolas do campo, verificando quais e como os conteúdos referentes a esses povos são tratados na coleção, além de buscar identificar como no livro integrado esses conteúdos estão relacionados.

De acordo com o Portal do Ministério da Educação foi apenas a partir de 2013 que o FNDE distribuiu material didático específico para estudantes e professores com abordagem da realidade social, cultural, ambiental, política e econômica. As coleções oferecidas ao PNLD – Campo, ficam a disposição dos professores, diretores e orientadores educacionais dessas escolas, para selecionar o material didático mais adequado ao programa de ensino de cada rede (BRASIL, Portal MEC, s/d, s/p). A existência desse tipo de material comporta um grande avanço na Educação do Campo, expressando a essência da luta por uma educação contextualizada, mas não é suficiente, outras ações e políticas devem nortear a prática pedagógica dos sujeitos do campo.

Ao observar os livros didáticos da coleção notoriamente percebe-se o intuito do Ministério da Educação em considerar as especificidades do meio rural, pois as ilustrações, imagens, fotografias, conteúdos e metodologias, especialmente, nos dois primeiros anos, mas não desconsiderando os demais, traz as cabíveis aproximações da realidade vivida pelos discentes com o conhecimento científico e valorização desse meio de vida, isso é um aspecto positivo da coleção “Girassol: saberes e fazeres do campo”. Apesar de que, isso não é suficiente, é preciso que a equipe pedagógica e, principalmente, o professor promova debates, pesquisas e reflexões sobre a vida do aluno que mora no campo e o que retrata os conteúdos dos Livros didáticos. Mas, esta questão tem entrado nas diversas pautas de luta, pois se argumentam que os professores não estão preparados para atuar na educação do campo, de forma a atender os objetivos da Educação do Campo.

**Figura 2** – Costumes de contar histórias





Fonte: (CARPANEDA et al, 2012c, p.156)

A ilustração acima é referente ao capítulo 3 no livro do 4º ano que aborda o tema “Memória”, e ressalta sobre os costumes de contar histórias guardadas na memória, que passam de gerações em gerações, observamos um círculo de crianças sentadas ao chão ouvindo histórias contadas por um idoso, em uma varanda ao ar livre que compreende uma paisagem do meio rural. Além da relação do assunto com a vivência dos alunos a página seguinte trás um conteúdo sobre a África, descrevendo o costume de contar histórias como herança cultural da África.

Você sabia que em vários países da África existem pessoas que têm a função de contar histórias? Os contadores de histórias, conhecidos como griots (pronunciamos griôs) são muito respeitados em suas comunidades. Eles são responsáveis por transmitir e manter vivas as histórias e tradições do seu povo (CARPANEDA et al, 2012c, p.157).

Dessa forma, observa-se haver uma inter-relação entre a África e o meio rural, costumes que vão sendo repassados, que seja no nosso país formado pelas raízes culturais de outras culturas, e que ao longo dos livros vai sendo evoluídos conforme os anos. A este respeito Gómez (2012, *apud* Machado, 2017, p. 18328) retrata a escola “como um espaço de diversidade cultural, onde essas várias culturas se entrelaçam e isso que lhe imprime identidade, autonomia e teria a finalidade de mediar, de forma reflexiva, os vários conhecimentos ali existentes, divididos e compartilhados”.

Neste sentido iremos conhecer agora como nos LD da coleção Girassol se destacam as seguintes categorias:

#### 4.1 A Educação e o Sujeito do Campo

A luta pela inserção da educação do campo na política educacional é um marco devido o seu objetivo, desenvolver um trabalho reflexivo, compartilhado e que acima de tudo as experiências de viver no campo sejam preservadas, transmitidas e valorizadas, ou seja, que a escola seja adequada à vida do campo.

Sabendo que, a Revolução Industrial foi um marco de destaque a considerar o avanço da zona urbana, proporcionando facilidade e modernidade, que passou a ser mais valorizada, e a zona rural menos procurada, pois esta seria arcaica e atrasada, lugar de fracasso econômico e retrocesso social, sendo impossível ter favoráveis condições de vida, levando por muito tempo uma grande onda de migração dos camponeses a buscar melhores condições de vida nas grandes cidades. Sobre isso Carpaneda et al. (2012d, p.160) no LD de História do 5º ano destaca, “as culturas do campo também influenciam as culturas urbanas. Principalmente a partir da década de 1960, quando houve um grande fluxo migratório de áreas rurais para grandes cidades”. Com isso, os movimentos sociais lutam incansavelmente pela valorização desse campo, que deverá ser reconhecido como lugar de grandes riquezas, histórias, diferenças, experiências, culturas, saberes, costumes e tradições e que devem ser levados em consideração, relacionados com os saberes científicos da escola, tendo na sala de aula práticas que envolvam a sociedade e que estes estejam dispostos a lutar ao lado dos povos do campo por melhores condições de vida no campo, fortalecendo a identidade desses povos. (GHEDIN; NASCIMENTO; SANTOS, 2012 *apud* MACHADO, 2017, p. 18329). A consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo, Paracer CNE/CEB nº 23 de 2007, destaca que:

Não se trata, é claro, da ideia errônea de pretender fixar o homem rural no campo, uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais; trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriada, enfim, construir uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2007, p. 288).

Assim sendo, Belling e Da Cunha (2016, p. 579) sobre a questão da valorização e fortalecimento da identidade camponesa, afirmam que “a educação do

campo deve ter relações diretas com a construção e consolidação da identidade do meio rural, buscando a efetivação em suas práticas pedagógicas, voltadas para a valorização da cultura e a história do local, valorizando os saberes sociais daqueles sujeitos”.

Em consonância com esse objetivo, elenca-se uma educação do campo eficaz a partir de práticas pedagógicas planejadas pelo professor em sala de aula, alicerçadas no Projeto Político-Pedagógico da escola, que considera o contexto em que a escola está inserida e está aberta para o diálogo com toda a comunidade escolar.

Contudo, a proposta da Educação do Campo é que os conteúdos curriculares sejam capazes de formar os estudantes com os conhecimentos científicos tradicionais, mas que sejam elaborados em harmonia com o modo de vida no campo, com conhecimentos necessários àquela realidade, que sejam adaptadas para uma visão holística que retrate a complexidade do mundo destes sujeitos (BELLING E DA CUNHA, 2016, p. 578).

O modelo de educação que prevalece no Brasil ainda é uma “educação bancária”<sup>4</sup>, na qual o professor apenas deposita os conteúdos curriculares, que por sua vez se tornam fragmentados e descontextualizados, ou seja, desarticulado com as vivências da turma, afinal o país possui uma extrema diversidade cultural, social, econômica, camponesa e urbana, e que devem ter todos os suportes dos documentos e políticas educacionais nacionais, mas, cabe à escola adequar a sua realidade, assim também como a formação dos professores, que por vezes chega à escola do campo sem a capacitação inicial, sem formação continuada, e tem choque de realidade, e pode ser que não contemple os objetivos da educação do campo, sendo um mediador que está ali para que os alunos sejam levados constantemente por desafios que os façam refletir sobre sua realidade, a fim de valorizar suas vivências e transformar sua realidade com a construção do conhecimento, além de estarem propícios a interação, troca de experiências, costumes e saberes. Cabe ressaltar, que não se trata de transformar a escola do campo em um lugar para ensinar práticas da vida do campo, como manusear determinados objetos e plantios, a educação do campo evidencia fortemente uma relação dos conhecimentos científicos com a vivência dos educando, considera as peculiaridades, complexidade

---

<sup>4</sup> “Educação bancária” assim designada e criticada pelo grande Educador Paulo Freire, quando, em contra partida, formula as bases de uma educação libertadora e problematizadora nas suas obras a “Pedagogia do Oprimido” 1983 e a “Pedagogia da autonomia” 1996.

e bagagem cultural dos camponeses, em consonância com os conteúdos curriculares científicos.

#### 4.2 A Perspectiva do Trabalho Apresentado no Livro Didático – Campo

Nos dias de hoje a sociedade compreende que trabalho designa de uma condição natural dos seres humanos como ato de sobreviver, todavia, é justo mencionar que etimologicamente a palavra trabalho vem do latim *tripalium*, termo formado pela junção dos elementos *tri*, que significa “três”, e *palum*, que quer dizer “madeira”. *Tripalium* era o nome de um instrumento de tortura constituído de três estacas de madeira bastante afiadas e que era comum em tempos remotos na região europeia. Desse modo, originalmente, "trabalhar" significava “ser torturado”, isto é, trabalho vem de um conceito negativo com significado de tortura, um pouco pertinente por outro lado, visto que, ainda hoje á pessoas que consideram a necessidade de trabalhar, travam uma batalha e tortura diária, no qual se submetem por causa da necessidade para sobreviver. Mas quem eram os torturados? Sem dúvidas, eram as minorias, os pobres, desprovido de posses, que não podiam pagar impostos e eram submetidos a “trabalhar” para os grandes líderes. Assim sendo, o termo foi se alastrando, no francês *travailler*, significa “sentir dor” ou “sofrer”, e apenas no século XIV começou a ter o sentido genérico que hoje lhe atribuímos, qual seja, o de "aplicação das forças e faculdades (talentos, habilidades) humanas para alcançar um determinado fim" (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, s/a, s/p).

Por outro lado, destaca-se que a história do trabalho tem origem com a evolução do ser humano, a partir da sua capacidade de raciocínio e extinto de sobrevivência, desenvolve suas próprias ferramentas e começa a buscar meios para sua alimentação, conforme destaca Pereira (2008, p.3), “o trabalho surge da necessidade do homem em satisfazer suas necessidades e continuar sobrevivendo”. Mas, ao longo da história e avanço da intelectualidade humana, ocorreram transformações do trabalho que foram sendo passadas de geração em geração através da cultura que o homem produz, influenciado por aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais etc. Na perspectiva de Oliveira trabalho é “a atividade desenvolvida pelo homem, sob determinadas formas, para produzir a riqueza” (OLIVEIRA *apud* PEREIRA, 2008, p.3).

Sendo assim, destacamos uma questão entre essas duas versões, trabalho é uma ação de tortura ou trabalho é uma forma de produção, para gerar riquezas? Convém acrescentar o conceito de trabalho, segundo o dicionário de Ferreira, definindo-o como:

1. Aplicação das forças humanas para alcançar um determinado fim. 2. Atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento. 3. Trabalho (2) remunerado ou assalariado; serviço, emprego. 4. Local onde se exerce essa atividade. 5. Qualquer obra realizada. 6. Lida, labuta (FERREIRA, 2001, p.679).

Neste sentido, a resposta mais adequada para a questão seria, são as duas versões, isto é, a concepção de trabalho depende da situação ao qual o sujeito está submetido nas condições de trabalho, pois, se por um lado estão os sujeitos que são submetidos a alguma forma de trabalho com remuneração “ou não” – uma forma de trabalho escravo, que mesmo com leis severas ainda acontece, apesar de ser disfarçado e clandestinamente – que não lhes trás satisfação, por outro lado, estão os intelectuais, patrões a serviço de gerar riqueza pra o capitalismo, sendo servidos por essa massa trabalhadora, que ao contrário lhe causa é satisfação. Hoje já estão surgindo profissões mais leves, direitos assegurados e dinâmica na organização do trabalho, que por vez torna as condições de trabalho mais satisfatórias. Portanto, condizentes com a perspectiva de Ferreira supracitado, quando se refere a trabalho como um exercício de uma atividade, mas que trás por um lado à labuta insatisfatória, e por outro, a ação de produção, desejável, satisfatória.

Nesta perspectiva identificamos na coleção analisada a presença fortemente de aspectos relacionados ao trabalho, a categoria está presente em todos os livros e abrange os conteúdos das três áreas, fazendo relação das vivências dos camponeses com as tradições herdadas de cada grupo que contribuiu para as devidas práticas, por isso vai sempre retratando a valorização do campo, e dos povos que nele habitam, negros, indígenas, mestiços e brancos, afinal todos vivem deste trabalho, especialmente, a zona urbana.

No livro do 2º ano á Unidade 4 de Letramento e Alfabetização é intitulado “O tempo e o trabalho”, representado por quatro fotografias de trabalhadores camponeses na luta diária, seja no plantio, na colheita, cuidando dos animais etc. o qual envolve todos os membros da família.

**Figura 3** – Exemplos de trabalho no campo



Fonte: (CARPANEDA et al, 2012a, p.80)

Esse envolvimento recebe o nome de “Agricultura Familiar”, que é conteúdo de todos os anos, como observado no livro do 4º ano, o capítulo 3 “Agricultura familiar e tradição” (CARPANEDA et al, 2012c, p. 177) ilustrado por uma mulher indígena retratada na colheita de mandioca, como tradição da cultura e do trabalho indígena no campo. Salienta-se a necessidade de inserir essa categoria com as crianças desde a alfabetização, visando à valorização do trabalho do campo, das vivências e experiências de seus pais e próprias, para posteriormente adentrar na perspectiva da riqueza, exploração, dominação e lutas que houve na história do Brasil, sendo perceptível uma continuidade dos conteúdos de acordo com os anos.

No LD do 2º ano na área de “Letramento e Alfabetização” a unidade 3 é intitulada “Coisas da minha terra” composta em sua abertura por três imagens que ilustram atividades da vida no campo. Em uma é o processo de preparo da terra, através do arado com bois, em outra a irrigação de água sobre a agricultura, e por último, um casal de adultos cultiva plantações de sua agricultura. As três imagens refletem plantações que acontece no meio rural, onde as famílias trabalham em conjunto para sua sobrevivência. Uma atividade logo abaixo, deveria ser respondida oralmente pelo aluno: “Na sua opinião, que tipo de plantação, além das que já existem, poderia ser cultivada na região onde você mora? Justifique.” (CARPANEDA

et al, 2012a, p.58). Percebemos a intenção em contemplar as especificidades do meio rural desde o conteúdo de Letramento e Alfabetização, nos primeiros anos de ensino.

Com o intuito de contribuir para a valorização das ações, culturas e experiências do campo, todos os livros da referida coleção analisada, contempla a forma de viver no campo. As paisagens naturais, as criações aos redores de casa, as moradias, as ações do trabalho no campo (plantações, cultivo, colheita), as ações comunitárias, festejos entre outros, ilustram os modos de viver no campo e em comunidades, que de certa forma tem características distintas dos modos da cidade. Como afirma Carpaneda et al. (2012d, p. 149) no livro do 5º ano “enquanto na vida comunitária geralmente as pessoas são próximas e possuem objetivos em comum, no meio social urbano a maioria das pessoas costuma viver distantes umas das outras e sem praticar ações coletivas”. Mas, cabe ressaltar que não é por que mora na cidade que as pessoas não podem se reunir, apenas enfatiza-se que a população rural é mais propícia a essas vivências comunitárias.

Apesar de que, o Brasil chega ao século XXI, com um grande avanço da modernização, a tecnologia vem tomando cada vez mais espaço na sociedade, e não é apenas a população urbana que usufrui os mais diversos meios da tecnologia, mas também vem sendo acompanhado pelos camponeses, visíveis até no avanço da industrialização nas produções do campo. Destacado em grande parte nos conteúdos de Geografia, em que por um lado, intensifica a valorização do campo, tida por muito tempo como atraso, hoje não é tão distante da realidade dos centros urbanos, mas que por outro, coloca em questão todas as ações da agricultura familiar e vivências do campo. Na ilustração abaixo o autor retrata sobre essas transformações que aconteceram no campo brasileiro nas últimas décadas, o uso de máquinas, as irrigações são exemplos das facilidades e modernidades ocupando também o meio rural.

**Figura 4 – Mudanças das condições do campo**



**Fonte:** (CARPANEDA et al, 2012d, p.115)

Hoje, no século XXI, boa parte das comunidades que vivem no campo tem ao seu dispor serviços como energia elétrica, sinal de televisão, telefonia, escolas e acesso à internet – situação bem diferente da registrada até algumas décadas atrás, em que o campo era sinônimo de atraso (...). A integração entre cidade e campo ficou menor e mais acentuada. (CARPANEDA et al, 2012d, p.142)

Encontramos ilustrações nos Livros Didáticos de indústrias, usinas, máquinas na colheita, ordenha mecânica de vacas enfim, um grande processo de modernização da agricultura, com o principal objetivo de produzir mais em menos tempo, por outro lado, causando diversas consequências. Pois, esse avanço vai beneficiando em grande parte os grandes produtores que produzem para a exportação, fazem parte de uma agricultura contemporânea<sup>5</sup>, visto que, aumenta o desemprego, na medida em que o trabalhador, a força braçal humana vai sendo substituída pelas máquinas, a penetração de produtos e técnicas causam doenças ao trabalhador e a terra etc.

Os novos dispositivos e equipamentos, no entanto, não minimizam os efeitos nocivos ao ambiente acarretados pela atividade humana. A poluição no meio ambiente em decorrência da queima de combustíveis fósseis e do uso de agrotóxicos preocupa, afetando as águas, o próprio solo e também o ar (CARPANEDA et al, 2012d, p.142).

Isso tem contribuído para um grande avanço do êxodo rural, levando pessoas da zona rural a migrar para a cidade, ou para outras fronteiras agrícolas, na busca

<sup>5</sup> De acordo com Kamyana et al. (2011, p.4) esse processo de agricultura moderna é marcado por descobertas científicas, avanços tecnológicos, práticas de monocultura e uso de insumos industriais. Sendo assim, compreende-se que a agricultura contemporânea está voltada ao processo de utilização de máquinas e meios tecnológicos para produzir mais em menos tempo, com única produtividade, isto é, a monocultura e com “melhor qualidade”, sem considerar as condições de vida dos que consomem.



de melhores condições de vidas. Em consonância, os movimentos sociais e as ações comunitárias lutam, reivindicando condições de vida digna, Carpaneda et al, (2012d, p.142) afirmam “outras mudanças e melhorias são constantemente reivindicadas pelo povo do campo, que luta pra conseguir viver com dignidade e assim interromper o ciclo crescente do êxodo rural”.

### **4.3 Abordagem Histórica da Escravização no Brasil**

Concomitante à história do trabalho do homem no campo, está à escravização indígena e negra, oriunda do trabalho forçado com os nativos do País e posteriormente com os negros traficados da África.

Sobre essa questão do tráfico, já ressaltamos a não identificação de aspectos relevantes a serem destacados na coleção de Livros Didáticos analisada, dito de outro modo, na referida coleção não aparece como os africanos foram trazidos para o Brasil, apenas algo muito breve e sem aprofundamento sobre os povos africanos que foram trazidos a força pelos portugueses para trabalhar como escravos no Brasil, retratado no livro do 5º ano em História.

Os portugueses encontraram dificuldade em escravizar os indígenas, pois esses fugiam muitas vezes para as matas fechadas. Foram então trazidas da África pessoas escravizadas para trabalhar em todas as atividades produtivas na colônia.

Os milhões de africanos que foram trazidos para o Brasil durante séculos representaram a principal força de trabalho ao longo da nossa História. (CARPANEDA et al, 2012d, p.173).

É ruim a questão do tráfico de escravos aparecer tão superficial assim nesta coleção, além de não conter nenhuma imagem que ilustre, a este respeito, cabe questionar como as crianças poderão entender o significado desta questão se for tratada de forma superficial? Será que as docentes percebem essa lacuna e acrescentam informações ao longo do ano letivo?

É relevante mencionar que esta lacuna deixa interrupções em outros conteúdos que são mais abrangentes nos LD, destaca-se a diversidade brasileira uma categoria em destaque, como herança dos antepassados. Neves (2012, p.98) afirma que “o reconhecimento de uma cultura afro-brasileira no conjunto da cultura brasileira nos remete ao passado colonial, quando o Brasil e África estiveram fortemente ligados por um intenso comércio baseado, sobretudo, no tráfico de

escravos”. Compreendemos, portanto, que a diversidade do Brasil é de extrema importância, mas a partir de como está exposto no LD pode gerar questionamentos nos alunos e que o mesmo não oferece subsídios necessários, para tanto, evidencia-se a necessidade de planejamento e pesquisas por parte do educador, para nortear este trabalho, oferecendo aos alunos outros meios seja com contos, vídeos, pesquisas em outros livros, etc.

### 4.3.1 O trabalho escravo

Temos nos Livros Didáticos a história do Brasil marcada pela chegada dos Portugueses, com objetivos nada mais nada menos que econômicos, buscavam novas terras, escravos e possibilidades de negociar produtos para o mercado europeu.

Com o objetivo de criar uma feitoria da Índia e lá garantir seu domínio, Portugal organizou uma respeitável esquadra (13 navios e 1.500 homens) sob o comando de Pedro Álvares Cabral. Cabral não possuía nenhuma experiência como navegador, só estava no comando da esquadra porque era Cavaleiro da Ordem de Cristo. Além da missão de estabelecer uma rota de comércio com a Índia, o comandante deveria, no caminho, desviar-se à direita, no oceano Atlântico, e tomar posse de uma terra já presumida, o Brasil, onde chegou em 22 de abril de 1500 (MAIA, et al. 2008, p. 426).

Destaca-se que se tratava de uma terra presumida, isto é, haveria uma suposição que existia terra à direita do oceano, seria uma hipótese, todavia, quando os portugueses chegaram, essas terras não estavam vazias, eles encontraram aqui o verdadeiro homem americano, era “uma enorme variedade de grupos indígenas com línguas, costumes e modo de vida bastante diversificados”, denominados assim pelos próprios europeus (MAIA, et al. 2008, p. 426). Sobre o termo “índio” Neves (2012) cita Pedro Paulo e Ana Piñom (2011) fazendo uma consideração sobre o termo, segundo eles:

“Os índios foram, assim, designados por seus conquistadores, pois nunca se chamaram a si mesmos dessa forma antes de 1492. Como se chamava, então? De milhares de maneiras, cada povo a seu modo, com nomes que podiam significar simplesmente “seres humanos”, por oposição aos outros grupos. O caso dos tupiniquins e tupinambás dá uma ideia dessas autodenominações. “tupi” significa “o ancestral”, e então “os descendentes do ancestral” são os tupinambás (“nambá” quer dizer descendente), enquanto “tupinanki” (o nome original dos tupiniquins quer dizer “o galho do ancestral”, em que “galho” possui sentido de ligações de parentesco). Pode

parecer muito banal, mas o mesmo processo de nomeação ocorre em outros povos, ainda que não tenhamos consciência do sentido das palavras. Assim como o tupi é ancestral, Abrão quer dizer em hebraico justamente, ancestral! “guarani” significa “guerreiro”, nome apropriado para um grupo humano que se valoriza, assim como “inca” na língua quíchua significa “senhor”. Podiam ser “bons na caça aos carangueijos”, como os guajajaras. Nem sempre sabemos como um povo chamava a si mesmo, mas podemos conhecer como descreviam outro povo, como no caso dos “Guarulhos”, “os barrigudos”, ou os “nhambiquaras”, “orelhas furadas” (PEDRO PAULO e ANA PIÑOM, 2011, p.18 *apud* NEVES, 2012, p.72).

Estima-se entre 2 e 5 milhões de pessoas habitavam o território brasileiro quando os portugueses chegaram, pertencentes a mais de 1000 povos diferentes, que não era índios, se tornaram índios. Essas pessoas estavam divididas em tribos e aldeias, sob um regime em que a terra era um bem comum, e não tinham interesses econômicos, sustentavam-se basicamente da pesca, caça, colheita e da agricultura com técnicas próprias, sem produzir, sem comprar e sem vender bens, ou seja, não existiam mercados consumidor e produtor. Sem conhecimento dos interesses portugueses, os primeiros contatos entre os dois povos foram conciliadores, onde os índios colaboraram com os brancos até estes mostrarem seus reais interesses, no caso, a dominação dos indígenas e exploração das terras para lucros econômicos tornando as relações entre eles cruéis e violentas (MAIA, et al. 2008, p. 426). Com a chegada dos Portugueses às terras ocupadas por nativos indígenas deixa-nos questionamentos do tipo, houve um descobrimento ou um reconhecimento? Foi uma conquista ou uma invasão? Sobre isto, Sánchez (2016) destaca que:

Os portugueses arrasaram o seu modo de produção escravizando a população; destruíram suas formas de organização social (...); reprimiram as suas manifestações religiosas (...); modificaram seus hábitos (...); substituíram-lhes seus instrumentos (...) (SÁNCHEZ, 2016, p.12).

O livro do 4º ano no capítulo II intitulado “A conquista do território” trás aspectos relacionados à escravização indígena, apresentando em apenas 04 laudas imagens, trechos e atividades. Em primeira instância uma imagem abre o capítulo, a mesma refere-se a um famoso quadro artístico, ilustrando o desembarque de Pedro Álvares Cabral em 1500, buscando demonstrar o primeiro encontro entre portugueses e indígenas. Na tela é possível observar diversos índios às margens da praia e outros ainda chegando pelas matas que cercam a areia, todos com seus instrumentos de proteção, se mostrando muito eufóricos com a situação que se encontram, estão em posição de corrida e empunhando as lanças, enquanto do

outro lado está o oceano, com barcos e seus tripulantes portugueses e Cabral encontra-se na região central da tela.

**Figura 5 – O desembarque de Cabral**



**Fonte:** (CARPANEDA et al, 2012c, p.174)

Posteriormente, na página seguinte destacamos um trecho com uma imagem mais específica abordando a temática, mostrando que o indígena foi obrigado a trabalhar para os portugueses cortando a madeira do pau-brasil localizada no litoral.

Há muitos séculos, após a ocupação do território por povos vindos da Europa, ocorreu uma história marcada pela dominação e exploração dos indígenas pelos portugueses. Inúmeros grupos indígenas foram mortos, ou perderam suas terras e tiveram de sair de seus lugares de origem para buscar esconderijos. A maioria passou por significativas transformações a partir do contato com os brancos europeus.

Tudo começou quando os portugueses invadiram as terras brasileiras à procura de riquezas para o rei de Portugal. A primeira matéria-prima retirada foi o pau-brasil, árvore de onde se extrai tinta vermelha para colorir tecidos. O extrato avermelhado retirado da madeira da árvore era vendido como artigo de luxo por altos valores pelos comerciantes portugueses para ser usado na fabricação de roupas e tecidos na Europa.

Para retirar o máximo de riqueza possível escravizaram os nativos, obrigando-os a realizar trabalhos forçados, como a derrubada e carregamento de pau-brasil para os navios enviados à Europa (CARPANEDA et al, 2012c, p. 174).

**Figura 6 – O trabalho escravo dos nativos na exploração do pau-brasil**



Fonte: (CARPANEDA et al, 2012c, p.174)

Dito isto, percebemos as lacunas com relação à dominação estabelecida dos europeus contra os indígenas, visto que, sua imagem só é apresentada quando trata de assuntos referentes ao “descobrimento” do Brasil, a chegada dos portugueses, dita apenas no período de 1500, à no máximo 1600. Não levantando questões referentes à luta e resistência, como se os indígenas tivessem simplesmente aceitado a condição de escravos que lhes foi imposta. Deixando explícitos aos alunos que só existiram indígenas até ali, falta contar a história dos povos indígenas neste país, o que aconteceu com milhões de índios, com centenas de aldeias, etnias, línguas, culturas, depois de 1600 até os dias de hoje, não abordando essa questão nos Livros Didáticos. Talvez esse seja o ponto pelo qual estamos acostumados a ver a figura indígena como ser não civilizado e selvagem, que existiu apenas na colonização, quando Cabral chegou às terras que mais tarde seriam denominadas de Brasil, e todos eram possuidores apenas das suas técnicas básicas, produzidas por si próprios retiradas da natureza.

Fica a incógnita, para os indígenas conquistarem o direito a terra, houve uma trajetória de luta, por qual motivo não identificamos no LD menções sobre estas lutas?

Tratamos esta questão como invisibilidade indígena, no LD, o indígena é apresentado no ambiente da mata, praticando atividades nativas de caça e pesca, peneirando mandioca ou contando histórias para as crianças, mas não identificamos informações significativas com relação ao movimento indígena e a luta por seus direitos.

No livro do 2º ano, na página 176, têm três fotografias de indígenas, a primeira refere-se a dois Indígenas fazendo compras em supermercado, são indígenas aculturados, isto é, vestidos, “civilizados” e com alguns instrumentos de sua cultura, consumindo produtos do mercado. A segunda imagem é de uma família indígena, com uma exposição de artesanato para vender, trata-se de índios que saíram das tribos e foram buscar no comércio de objetos de sua cultura uma forma de sobreviver, se sustentar. Já a terceira imagem é de índios praticantes de sua cultura nativa, crianças sem roupas, de cabelos lisos, apenas com suas partes íntimas cobertas, peneirando massa de mandioca.

**Figura 7 – Indígenas**



**Fonte:** (CARPANEDA et al, 2012a, p.176)

Com base na descrição das imagens anteriores, percebemos que sem perder suas raízes, os povos indígenas encontraram formas de resistir a toda atrocidade sofrida desde a colonização e aparecem em outros ambientes modificando lentamente a imagem já interiorizada de homem “selvagem”. A este respeito Freire (2002) no escrito intitulado “Cinco equívocos sobre os índios”, destaca que:

Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. Quando o índio não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: “Ah! Não é mais índio”. Na cabeça dessas pessoas, o “índio autêntico” é o índio de papel da carta do Caminha, não aquele índio de carne e osso que convive conosco, que está hoje no meio de nós (FREIRE, 2002, p.12).

Apesar de todo aparato destruidor dos portugueses contra os indígenas, impondo-lhes a condição de dominação, onde milhares morreram ou pelas doenças trazidas pelos colonizadores ou foram assassinados porque não aceitaram serem escravizados, ressalta-se que a mão-de-obra indígena é marcada por resistência, refutada mediante a dificuldade de controle sobre eles, havendo as grandes fugas que retratam uma verdadeira luta as formas de dominação ameaçando o objetivo colonizador português, estes passaram a serem vistos como preguiçosos e selvagens. E nesse sentido, salienta-se que os índios buscaram aos seus modos diversas maneiras de resistir, então dá-se início à escravização negra no Brasil. Maia (2008, p.430) logo afirma que a intenção dos portugueses eram resolver a carência de mão-de-obra escravizando os índios, e logo surgiram as dificuldades, pois os índios resistiram, então foram à captura de negros no território africano, transportados para o Brasil nos chamados “navios negreiros” em condições subumanas, sob amontoados de pessoas, contraindo doenças, pois faziam suas necessidades fisiológicas no mesmo lugar que estava, chegando muitos a morrer nos porões e qualquer desentendimento eram lançados ao mar. De acordo com Albuquerque e Fraga Filho

Os comerciantes tinham interesse em alojar o maior número possível de escravos nos navios, e essa prática tornava a viagem insuportável. Muitas vezes aumentar o número de cativos implicava em diminuir a quantidade de víveres disponível para cada um. Geralmente os escravos eram alimentados uma vez por dia. (...) A pouca ingestão de água durante a viagem geralmente provocava disenterias e desidratação. Além da fome e da sede, havia o sofrimento por ter deixado para trás seus entes queridos, com pouca chance de voltar a revê-los (2006, p. 48).

Mas é possível que os alunos em sala de aula, questionem porque a África foi o alvo dos colonizadores na busca de pessoas para serem escravizadas nas terras que hoje formam o Brasil? Será que os escravizados aceitaram estas condições desumanas que lhe foram impostas? Como eram as suas condições de vida, para serem simplesmente retirados e escravizados? Quais foram às formas de resistência desempenhadas pelos africanos escravizados ao longo dos anos de tráfico?

Para Albuquerque e Fraga Filho (2006, p.13) “Conhecer a história da África é fundamental para entender como foi possível que milhões de homens, mulheres e crianças fossem aprisionados e trazidos nos porões de navios destinados às

Américas”. Porém, não cabe por enquanto, trazer a história da África, mas talvez uma síntese seja a resposta para a questão que inquieta, porque foram os Africanos os escravizados?

Em se tratando do continente africano, o PCN de Pluralidade Cultural enfatiza que “o estudo histórico do continente africano, com sua complexidade milenar, é de extrema relevância como fator de informação e de formação voltada para a valorização dos descendentes daqueles povos” (BRASIL, 1997a, p. 40). Não se trata apenas de difundir a simples ideia de que a África era um continente que vivia nas condições de escravidão, isso é o que os Livros Didáticos na sua maioria evidenciam, reproduzem a ideia que os portugueses não conseguiram escravizar os nativos e então foram em busca dos africanos, transparecendo para os educandos que os africanos viviam sob o domínio dos colonizadores e por isso suas condições eram de escravos. Então, apesar do PCN destacar a relevância do estudo da África, existe a dificuldade advinda da falta de formação docente sobre a temática, visto que, não se estuda a história da África como componente do Curso de Pedagogia, sendo temática superficial abordada no componente “Ensino de História”, o que não é suficiente para tamanha riqueza e complexidade do assunto, destacando-se, assim, a necessidade de formação continuada para os professores.

Verificamos no livro do 2º ano que o mesmo faz algumas referências ao continente africano quando trata de brincadeiras africanas e traz imagens de crianças brincando em dois países, sendo eles, Sudão e Camarões. Essa abordagem é positivada porque procura trazer o cotidiano das crianças africanas, similar a outras crianças de outros territórios.

Destacamos no livro do 4º ano duas imagens que fazem referência aos *griots*. Na primeira, aparecem 15 negros sentados ao ar livre e 4 crianças (sendo duas no colo e duas no chão na frente dos negros). Todos os adultos negros estão caracterizados com longos trajés, de tecidos e adornos similares. Já a segunda imagem refere-se a uma mulher negra, aparentemente idosa, com brincos, colares e turbante que lhe identifica como africana.

Na cultura africana, uma característica interessante a destacar é com relação à importância das pessoas mais velhas e como estas transmitem seu conhecimento e sabedoria a todos da comunidade a qual pertence.



**Figura 8 – Tradições Africanas**

Fonte: (CARPANEDA et al, 2012c, p.157)

No livro do 5º ano da mesma coleção encontramos na página 175 o capítulo 2 “Um olhar sobre o continente africano” onde Carpaneda, et al, (2012d, p.176) afirmam: “Por isso é importante conhecer como viviam os negros africanos antes de serem trazidos para serem escravizados nas fazendas dos senhores de engenho (...)”, mas observamos que o texto é bastante sucinto, se referindo a força de trabalho exercida sobre os negros e não ao continente em si. Na mesma página a uma pergunta que abre espaços para diálogos entre os alunos sobre o continente, “O que você conhece sobre a África, esse extenso continente formado, atualmente, por 54 países independentes?” Entretanto, como os alunos irão saber sobre o continente africano se grande lacunas vem sendo deixadas em conteúdos de anos anteriores, provavelmente lembrarão de culturas e diversidade que foram positivamente mencionadas, mas que não abriu leque sobre o continente. E completa dizendo que “quando os europeus chegaram à África, existiram diferentes grupos étnicos, organizados em tribos e reinos, com uma vasta diversidade cultural” (CARPANEDA et al, 2012d, p. 175).

Lembramo-nos sempre da origem africana dos escravos. Poucas vezes, contudo, perguntamo-nos sobre sua forma de existência na África. É como se vissemos o negro como sendo “naturalmente” escravo (ao contrário do índio), destruído da vida em liberdade (PINSKY, 2009, p. 28).

Conforme vê na página 176, quando um texto retrata a “África antes da denominação”, ilustrado pela imagem de um Rei<sup>6</sup>.

Na África antiga, no período anterior à dominação europeia, existiam grandes e poderosos impérios e reinos. Os impérios Gana, Mali, Songai, Kanem-Borno, egípcio e as cidades-estado haucás são alguns deles. Havia uma grande diversidade cultural e de grupos étnicos que habitavam o continente africano. Cada grupo tinha os seus próprios costumes, a sua língua e o seu modo de vida. Havia aqueles que praticavam a agricultura e que se dedicavam intensamente ao comércio ultramarino. Além disso, muitos dominavam conhecimentos médicos, científicos e técnicas de artesanato. Outros desenvolveram sistemas de escrita, organizaram universidades e bibliotecas (CARPANEDA et al, 2012d, p.176).

É importante aparecer o continente africano de forma positivada, para se desconstruir o que foi veiculado durante muitos anos que os africanos eram selvagens, não tinham história nem cultura. Do mesmo modo, também aparece esta positividade no LD do 5º ano, quando trás a questão da África como o “berço da humanidade”, assim denominada pelo fato de ser o lugar onde foi encontrado os vestígios do primeiro homínido na terra.

O continente africano é conhecido como “mãe África”, ou “berço da humanidade”. Isso se deve ao fato de os pesquisadores terem encontrado vestígios do primeiro homínido em terras africanas. Os restos de ossos humanos e outros tipos de vestígios, como objetos e instrumentos fabricados pelos seres humanos no continente africano datam de milhões de anos atrás (CARPANEDA et al, 2012d, p.177).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) destacam e relacionam diversos temas que poderão ser tratados sobre o continente africano, como os griots, citado pelo o livro do 4º ano. Mas, será que os professores estão preparados para ampliar estes conhecimentos, visto que é pouco o que aparece no LD e nos cursos de formação docente.

Se referir à história do negro como escravo, não se trata apenas do tráfico de escravos para o trabalho forçado nas terras que hoje é chamada de Brasil,

---

<sup>6</sup> Rei do Congo era um governo monárquico fortemente estruturado, organizado por numerosas províncias. Quando os Portugueses circulavam o litoral da África, encontraram o rei do Congo, e ao criar certo laço de simpatia, consideraram que seria possível converter o reino do Congo num país cristão, sob tutela da coroa portuguesa, iniciando num processo de europeização da corte congoleza, levando, inclusive, o príncipe herdeiro do trono e alguns cortesões para receber educação de Portugal, o que mais tarde, fez dessa região, com seus vários portos, numerosos escravos que foram trazidos para o Brasil (Benjamin, 2006, p. 85).

Albuquerque e Fraga Filho diz que, (2006, p. 13) “é uma história bem mais antiga, anterior à escravidão nas Américas, à vida de cativo no Brasil. Trata-se de uma saga que se cruza com a aventura dos navegadores europeus, principalmente os portugueses, e com a formação do Brasil como país”.

Logo depois da captura em território africano, e transportados para o Brasil os negros sobreviventes foram utilizados em todos os tipos de tarefa, trabalhavam sem parar, viviam desprovidos da dignidade nas senzalas, sendo mal alimentados e sobre severos castigos, torturados em troncos e perseguidos caso tentassem fugir.

Na coleção de LD analisada, muito evidencia a vinda dos portugueses para as terras que hoje formam o Brasil interessados em explorar o máximo os recursos naturais utilizando a força de trabalho dos nativos que muito resistiu e então foram em busca de pessoas no território africano para também serem escravizados.

Destacamos no livro do 3º ano a questão 4 de um exercício referente ao capítulo “Diferentes moradias”, uma imagem sobre uma moradia quilombola “Comunidade quilombola Mumbuca, município de Mateiro. Tocantins, 2008” (CARPANEDA et al, 2012b, p. 160).

Existem muitas comunidades quilombolas em varias regiões do Brasil. Os moradores de comunidades quilombolas são parentes de antigos escravos que fugiram e foram viver nos chamados quilombos. A casa registrada na foto é ocupada por membros de uma comunidade quilombola localizada no estado do Pará (CARPANEDA et al, 2012c, p. 160).

Na mesma unidade os autores destacam as palavras quilombolas e quilombo, definindo o primeiro como sendo “negros que vive em comunidades chamadas de quilombo”. E o segundo, “comunidades criadas por antigos escravos fugidos”. (CARPANEDA et al, 2012c, p. 158-160). Esta denominação é referente aos muitos negros que conseguiram fugir, resistiram à escravidão, adentraram-se nas matas e formaram aldeias que passou a se chamar quilombos.

O livro do 4º ano trás um trecho repetindo o mesmo aspecto contemplando os objetivos dos portugueses de enriquecimento através da exploração e escravização dos africanos.

Os africanos, por outro lado, foram trazidos como escravos pelos portugueses durante o chamado período colonial. Eles foram retirados dos lugares onde viviam, de suas comunidades no continente que hoje conhecemos como África.

Este período foi marcado pela ocupação do território pelos portugueses, pela exploração natural e econômica do território e pela exploração do trabalho principalmente dos povos africanos e seus descendentes (CARPANEDA et al, 2012c, p. 163).

No livro do 5º ano o capítulo referente ao continente africano em um dos seus tópicos contempla a questão das “Lutas de resistência no campo” trazendo os negros africanos escravizados no Brasil como referência, o que mostra que os negros não aceitaram passivamente a escravidão, ao trabalho forçado, mas lutaram resistindo à escravidão.

Os africanos escravizados pelos portugueses resistiram à escravidão de várias formas. Resistiam à dominação preservando traços culturais dos seus antepassados africanos na religião, na música, na dança, nos hábitos e no vestuário, como maneira de afirmar seus valores e visões de mundo. Mas a principal forma de luta e resistência negra foi a organização de comunidades que reuniam escravos fugidos, conhecidas como quilombos. De origem africana, a palavra *Kilombo* significa união. O Quilombo dos palmares, constituído no século XVII, onde está localizado o atual estado de Alagoas, teve como líder Zumbi, que ficou famoso por lutar com persistência. Zumbi foi assassinado pelas forças portuguesas, em 20 de novembro de 1695. Essa data passou a ser celebrada pelas forças portuguesas, em 20 de novembro de 1695. Essa data passou a ser celebrada como marco das lutas e da Consciência Negra no Brasil. Mesmo com o fim da escravidão, em 1888, com a assinatura da Lei Áurea pela princesa Izabel, filha de Dom Pedro II, pouca coisa mudou nos campos do Brasil para os descendentes de africanos (CARPANEDA et al, 2012d, p. 178).

De africanos à escravos, de escravos à marginalização, este termo representa todo esse processo de escravização, que marcou o maior movimento migratório forçado de toda a humanidade, trazendo forçadamente cerca de 10 milhões de negros da África para trabalhar nas Américas sob maus-tratos e condições desumanas, sendo assim, submeteram as nações africanas aos interesses dos colonizadores destruindo os seus modos de vida, considerando-os inferiores.

#### **4.3.2 A abolição da escravatura**

A saída da Escravidão é marcada por um processo lento e gradual que se estendeu no Brasil ao longo de grande parte do século XIX, especialmente, depois da proibição do tráfico, em 1850, por meio da Lei Eusébio de Queirós, que o debate sobre a abolição da escravidão se intensificou no Brasil (ALBUQUERQUE E FRAGA

FILHO, 2006, p. 173). Este debate de libertação era tido apenas com a morte desses povos, conforme afirma Benjamin (2006, p. 119) “Para a maioria dos proprietários de escravos, somente se admitia a morte como saída da escravidão”.

A ideia de que o africano aceitou a escravidão sem resistência não tem fundamento histórico. É preciso lembrar as rebeliões e os quilombos<sup>7</sup> como manifestações do desejo de liberdade (BENJAMIN, 2006, p. 119). Que resultou na aprovação de algumas formas de libertação, legislações parciais da escravidão, a denominada Lei do Ventre Livre, de 1871, que atribuiu liberdade aos filhos de mulheres escravas, e a Lei dos Sexagenários, de 1885, que declarava livres as pessoas escravizadas com mais de 65 anos de idade, mas que na verdade tão pouco contribuiu.

As medidas graduais não lograram a extinção natural da escravidão e vieram a criar graves problemas sociais. As mulheres escravas não tinham condições para alimentar e dar educação formal aos seus filhos nascidos livres, que continuaram a depender dos proprietários que, por sua vez, se consideravam desobrigados em mantê-los. A maioria dos sexagenários abandonaram as senzalas para se tornar mendigos nas cidades [...]. Por outro lado, o contrabando de escravos se manteve ativo até os anos oitenta do século XIX (BENJAMIM, 2006, p. 131).

Questionamos, quantos dos escravos eram “beneficiados” com a lei dos sexagenários, vivendo sobre as severas condições de brutalidade, castigos, tarefas pesadas e forçadas?

Mas, sobre intensas lutas, rebeliões, movimentos, fugas, que marcaram todo um processo de resistência buscando liberdade é sancionada em 13 de maio de 1888 a abolição da escravidão através da chamada Lei Áurea, pela princesa Isabel, regente do trono, garantindo a abolição da escravatura de maneira imediata e sem reparação.

Os escravos que ganharam a sua liberdade, não foram destinados à medidas de integração social e econômica, levando-os a construção das favelas e ocupação dos espaços menos desfavorecidos, aconteceu que o negro continuou extremamente marginalizado na sociedade brasileira.

---

<sup>7</sup> Quilombo é uma palavra das línguas congo-angolanas e significa “acampamento na floresta”. No Brasil, quilombo foi a denominação dada ao refúgio que os escravos fugidos organizavam nas matas. As notícias mais antigas desses refúgios referem-se ao quilombo de Palmares [...]. (BENJAMIN, 2006, p. 122).

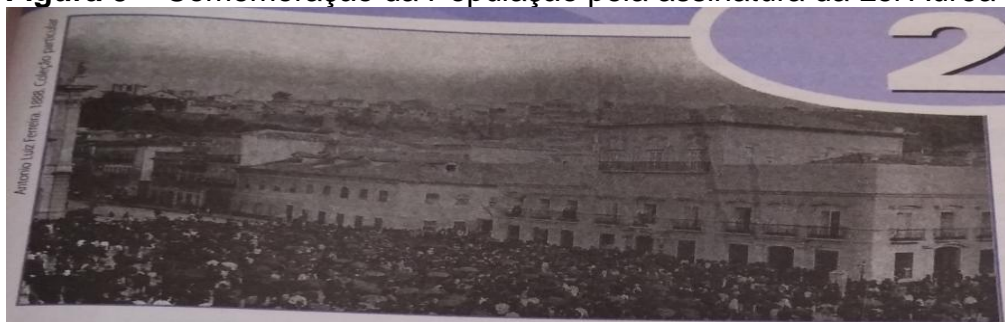
Aos antigos escravos não foi assegurado o acesso à terra, nem qualquer tipo de assistência social ou econômica. Em sua maioria, não tinham educação formal, isto é, não eram sequer alfabetizados, e não dispunham de qualquer formação técnico-profissional que lhes permitisse ascender socialmente, ficando, assim, como cidadãos de segunda classe, sem condições de participar da vida política. O direito ao voto do analfabeto somente foi conquistado cerca de 100 anos depois da abolição da escravidão (BENJAMIN, 2006, p. 131).

Sobre essa questão da legislação da abolição da escravatura, o livro do 5º ano trás no conteúdo de História, de forma bastante sucinta, cita a Lei de Terras de 1850, a Lei Eusébio de Queirós e a Lei Áurea.

A Lei de terras de 1850 (Lei nº 601) foi a primeira lei fundiária do Brasil. Tinha o objetivo de organizar a propriedade privada nos campos brasileiros. Nesse mesmo ano foi aprovada a Lei Eusébio de Queirós que proibia o tráfico negreiro e sinalizava o fim da escravidão. Neste período, a maioria da população pobre e composta de ex-escravos se viu despossuída de terras e trabalhos. Para prevenir conflitos entre antigos escravos e seus senhores o governo brasileiro assegurou aos latifundiários o reconhecimento oficial das propriedades de terras. Dessa forma, o governo de Dom Pedro II contribuiu para que a desigualdade social no campo fizesse parte da História do Brasil. Mesmo com a abolição da escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889), indígenas, negros e seus descendentes tiveram sua cidadania negada por muitos e muitos anos (CARPANEDA et al, 2012d, p. 187).

Ilustrado por duas fotografias – preto e branco –, de um lado a comemoração da população escrava pela assinatura da lei, e por outro uma família de afrodescendentes construindo os primeiros bairros periféricos após a abolição, pois não foram oferecidas condições necessárias para o negro viver sobre condições humanas.

**Figura 9** – Comemoração da População pela assinatura da Lei Áurea



**Fonte:** (CARPANEDA et al, 2012d, p.187)

**Figura 10** – Família de afrodescendentes pós assinatura da Lei Áurea



**Fonte:** (CARPANEDA et al, 2012d, p.187)

Portanto, temos a colonização do Brasil marcada por um intenso processo de trabalho forçado, primeiro a escravização do índio, seguida do tráfico de africanos para também escravidão, mas, afinal quando “isso” teve fim? A resposta para esta questão é simples e dolorosa, não teve fim, acontece que, no século XXI muitos trabalhadores ainda continuam a trabalhar em regime semelhante ao da escravidão. O livro do 5º ano no componente de geografia trás essa questão do trabalho escravo no Brasil ainda hoje.

Com a chegada dos portugueses ao território que atualmente chamamos de Brasil, os povos indígenas que aqui viviam foram obrigados a trabalhar no plantio e na colheita da cana-de-açúcar, como escravos. A partir do século XVII, os indígenas foram substituídos pelos africanos – que depois foram trabalhar também com o café –, que permaneceram na condição de escravos até 13 de maio de 1888, data em que foi abolida a escravidão no país.

Entretanto, mesmo após a assinatura da Lei Áurea, muitos trabalhadores do campo ainda continuam a trabalhar em regime semelhante ao de escravidão. E, infelizmente, a atividade econômica campeã em autuações feitas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) é a agropecuária que, além disso, desmata como forma de obter mais espaço e lucro.

A cooperação da Campanha Nacional de Combate ao Trabalho Escravo, órgão vinculado ao Ministério Público do Trabalho (MPT), estima que entre 20 e 50 mil pessoas trabalhem em regime semelhante ao da escravidão no Brasil, sobretudo nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. E a principal causa da submissão dessas pessoas é a miséria em que vivem (CARPANEDA et al, 2012d, p. 119).

Dessa forma, ampliaram-se os movimentos e lutas pelas causas sociais, que se perpetuam até os dias de hoje, lutam por causas justas, não adianta apenas libertar os escravos, mas investir na reparação dos prejuízos deixados pela escravidão, visto que, se nada for feito, esses descendentes continuam presos ao

abandono, mas sobre intensas resistências, o que mostra o quanto são fortes. Souza (2009, p.65) afirma que: “consideramos os movimentos sociais de hoje como resistência de um sonho que se sonha coletivamente”, contribuindo intensamente com as lutas populares, a luta da minoria, a luta do povo que sofre, seja os indígenas, os negros e seus descendentes, os camponeses, a massa que trabalha que tem direitos, cultura e identidade, e por isso merece reconhecimento, valor e igualdade.



## 5. A CONTRIBUIÇÃO INDÍGENA E NEGRA À CULTURA BRASILEIRA

Por muito tempo, os índios e os negros foram vistos na escola como “outros”, em função da concepção de que os portugueses conquistaram o território e esses povos foram perdedores, entretanto, documentos oficiais da educação já na década de 90 tentam reverter esse quadro, visando à valorização desses povos e suas influências que tanto contribuíram para a constituição do povo brasileiro, com tantas riquezas culturais atraídas pela miscigenação desse povo.

Ao definir cultura, Silva e Silva (2009) no dicionário de conceitos históricos, faz algumas considerações importantes, ao se referir a cultura como algo que está mais próximo do que conhecemos, tal conjunto de valores que vão sendo transmitidos de gerações em gerações.

Nesse sentido, Bosi afirma que cultura é o conjunto de práticas, de técnicas, de símbolos e de valores que devem ser transmitidos às novas gerações para garantir a convivência social. Mas para haver cultura é preciso antes que exista também uma consciência coletiva que, a partir da vida cotidiana, elabore os planos para o futuro da comunidade. Tal definição dá à cultura um significado muito próximo do ato de educar. Assim sendo, nessa perspectiva, cultura seria aquilo que um povo ensina aos seus descendentes para garantir sua sobrevivência (SILVA e SILVA, 2009, p.86).

Neves (2012, p.46) afirma que compreender a definição de cultura dessa forma, fica mais fácil perceber que esse é um dos conceitos fundamentais para o aprendizado de história. Isso porque, o ensino de história intrinsecamente está voltado para o estudo do passado, mas Miranda e Casadei (2010, p. 15) remete a palavra “história” “de origem grega que significa investigação, informação”, utilizada nos primórdios no “sentido de pesquisa e investigação para que os feitos humanos não fossem esquecidos”.

Esse interesse pelo passado está relacionado à necessidade de compartilhar a cultura com as crianças, transmitido a eles saberes e valores desenvolvidos e compartilhados pela sociedade na qual estamos inseridos. Além desse aspecto, precisamos considerar, ainda, que os alunos devem ser capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania (Neves, 2012, p. 19).

Ressaltar na sala de aula a questão da cultura trás em si a diversidade de nosso país fruto da influência dos vários povos que formaram o nosso território, no dicionário de significados da internet “diversidade significa variedade, pluralidade,

diferença” (DICIONÁRIO DE SIGNIFICADOS, s/d, s/p). Esse conceito diz respeito a pluralidade, divergência, multiplicidade onde o que ou quem contem vários e distintos aspectos, não é semelhante, mas é algo positivo. Nesta mesma direção identificamos o conceito com relação a diversidade cultural:

A diversidade cultural são os múltiplos elementos que representam particularmente as diferentes culturas, como a linguagem, as tradições, a religião, os costumes, a organização familiar, a política, entre outros, que reúnem as características próprias de um grupo humano em um determinado território (s/a, s/d).

Portanto, compreendemos que a diversidade cultural abrange tudo aquilo que perpassa a cultura, história e vida de um povo. Isto é, envolvem as formas de vida de um grupo, as variadas maneiras como um grupo se organiza que é plural, no caso do Brasil, a diversidade de grupos existentes de diversas etnias exigia reconhecimento.

Verificamos nos LD da coleção analisada a presença de aspectos relacionados à diversidade cultural dos povos indígenas e negros como influência na formação do povo brasileiro, merecendo destaque por suas formas de organização.

O PCN de história ressalta a importância de, “reconhecer o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre elas” (BRASIL, 1997b, p.33). No LD, será que se reconhecem suas culturas, seus modos de vida? Como são tratadas as influências destes povos na cultura brasileira?

No livro do 2º ano vários aspectos evidenciam a questão da diversidade, imagens e assuntos estão sempre presente no que diz respeito à cultura e diversidade, influenciadas pelos povos indígenas e negros em todas as áreas do LD. Em História, todas as unidades trás o indígena e o negro, além de que em todas as ilustrações aparecem aspectos relacionados à diversidade, conforme a imagem seguinte.

**Figura 11** – Ilustração de diversas ações de criança



Fonte: (CARPANEDA et al, 2012a, p.148)

Observa-se quatro crianças fazendo distintas atividades, sendo apenas uma negra, mas é a que exerce melhor posição quanto a modernidade, isto é utilizando de aparelho eletrônico moderno, o computador. Isso refere ao protagonismo negro, também destacado no livro do 4º ano, quando em uma ilustração de uma ação comunitária em um ambiente fechado, como uma sala de aula, um homem negro assumiu a posição de palestrante, pois está na frente de todos sendo ouvido pelas pessoas ali presentes.

**Figura 12** – O negro como palestrante



Fonte: (CARPANEDA et al, 2012c, p.182)

No livro do 2º ano questões se refere a brincadeiras, exemplificando crianças do continente africano brincando. Onde Carpaneda et al. (2012a, p.150) “Existem muitas maneiras de brincar. As brincadeiras também fazem parte da sua história e

do jeito de viver. Veja como brincam algumas crianças em dois países do continente africano”. Na página seguinte dando continuação ao tema, um quadro de cor lilás intitulado “Vai e Vem” refere a uma atividade de pesquisa em casa, com os familiares sobre brincadeiras. As crianças iram pesquisar em casa sobre as brincadeiras e brinquedos de seus parentes na infância, para socializar em sala de aula. Contudo, dentro do mesmo quadro da atividade, há duas fotografias que ilustram brincadeiras de indígenas, conhecida como “cama de gato” e “bolinha de gude”, ambas conhecidas pela nossa população brasileira, e que já destaca que é de origem indígena. Carpaneda et al. (2012a, p.169) destacam “os diferentes brinquedos e brincadeiras também fazem parte da nossa cultura. O pião e a peteca, por exemplo, são fabricados há muito tempo pelos povos indígenas e se tornaram conhecidos em várias regiões do Brasil”. Este assunto volta a repetir no livro do 4º ano no campo de língua portuguesa, a unidade 2 refere-se a brincadeiras e no primeiro capítulo um “trecho do livro de Daniel Munduruku sobre brincadeiras indígenas para leitura silenciosa” em sala de aula, seguido de atividades referente ao trecho (CARPANEDA et al. 2012c, p.32).

Também identificamos aspectos relacionados a moradia de indígenas e negros, identificando as “ocas” como moradias indígenas e as comunidades quilombolas compõem algumas questões. Todavia, destacamos que “cada povo constrói suas casas de acordo com seus costumes e necessidades” (CARPANEDA et al. 2012a, p.106). Isso é um ponto positivo, visto que, é preciso passar para as crianças que os indígenas atualmente não mora apenas em ocas, assim como os negros não estão apenas em quilombos, seus costumes devem ser valorizados, mas que eles também tem se apropriado da cultura dos “civilizados”.

No livro do 3º ano no componente de “Letramento e Alfabetização” a primeira unidade refere-se a “Um planeta de todos”, ilustrado por um mapa mundi e crianças as redor, formando as mais distintas características, desde a cor da pele, do cabelo, os olhos enfim, destacando que somos todos diferentes, mas que são essas diferenças que formam o mundo e que devem ser respeitadas. Completa também no livro do 4º no componente referente, Língua Portuguesa, “Delícias de cada região”, destacando a diversidade da culinária brasileira com a influência dos povos que formaram o Brasil. “A população Brasileira era formada, inicialmente, apenas por indígenas. Depois, com a chegada dos portugueses, muitos outros povos vieram para cá, formando a cultura brasileira. Dessa diversidade, resultou uma culinária

muito variada e rica” (CARPANEDA et al. 2012b, p.79). Uma imagem do mapa do Brasil identifica pratos típicos de regiões do Brasil, destaca-se na região Norte um prato com influência indígena, pois é na maioria das vezes peixes típico da região, o mesmo visivelmente é composto de camarão e mandiocas ao redor. No Centro-Oeste vê uma culinária cheia de influências, cores e texturas, assim como é definida a comida dessa região, aparentemente retrata o famoso arroz com pequi. O Nordeste recebe um toque de cada influência indígena e negra, destacando na imagem a tapioca. Diferentes pratos compõem a região Sudeste, e por ultimo as temperaturas baixas, muito churrasco e chimarrão caracterizam a região Sul.

No livro do 5º ano uma fotografia com vistas para o mar mostra uma mulher negra preparando aparentemente comidas tradicionais da cultura afro-brasileira<sup>8</sup>. A baiana trás um sorriso no seu rosto, veste roupa branca, turbante na cabeça, vários colares sobre seu pescoço, identificando assim a influência africana, que forma o povo brasileiro, desde a colonização, onde estava de um lado os indígenas e os negros, e de outro, os portugueses, representantes dos interesses de Portugal.

**Figura 13** – Mulher com cultura afro-brasileira



**Fonte:** (CARPANEDA et al, 2012d, p.162)

Especificando cultura e diversidade o livro do 4º ano a unidade 2 trás bastantes aspectos referentes, “lugar e cultura”, “grupos étnicos” e “Diversidade cultural brasileira”. Sobre o conceito de diversidade étnica identificou no dicionário de significados da internet que:

---

<sup>8</sup> Cultura denominada de afro-brasileira porque tem um grau de influência da cultura africana.

Diversidade étnica é a união de vários povos numa mesma sociedade. Etnia é um grupo de indivíduos que possuem afinidades de origem, história, idioma religião e cultura, independente do país em que se encontrem. O Brasil é um país com grande diversidade étnica, sua população é composta da miscigenação de vários povos que juntos formaram uma nova identidade cultural (s/a, s/d).

O livro didático também trás esse conceito que o povo brasileiro é formado por muitos povos, com origens diferentes, costumes, gostos, diferentes modos de viver, mas porque o Brasil compõe toda essa miscigenação? Essa pode/deve ser a indagação dos alunos.

O povo brasileiro é formado por três principais grupos étnicos: indígenas, africanos e portugueses. Os indígenas são os mais antigos habitantes do território que hoje constitui o nosso país. Quando usamos a palavra “indígenas” estamos falando, no entanto, de muitos povos, com línguas e culturas diferenciadas que habitam as diversas regiões do Brasil. Os africanos, por outro lado, foram trazidos como escravos pelos portugueses durante o chamado período colonial. Eles foram retirados dos lugares onde viviam, de suas comunidades no continente que hoje conhecemos como África. Este período foi marcado pela ocupação do território pelos portugueses, pela exploração natural e econômica do território e pela exploração do trabalho principalmente dos povos africanos e seus descendentes. Os povos indígenas, africanos e portugueses forneceram os traços culturais que estão presentes nos costumes dos brasileiros e podem ser percebidos em nosso vocabulário, na alimentação, na religiosidade, no artesanato, na música, na dança e em tantos outros aspectos (CARPANEDA et al. 2012c, p. 163).

Mesmo que sucintamente, o livro didático aborda esta questão, que é de fundamental importância, pois a questão do combate ao preconceito é tema de todos os dias em sala de aula, o dialogo com os alunos de que somos todos diferentes, ninguém é igual a ninguém, mas que somos todos seres humanos e precisamos respeitar uns aos outros, independente de cor da pele, do cabelo, dos olhos, enfim, de quaisquer características físicas, religião, costumes e valores. É preciso mostrar como um mesmo ambiente tem pessoas tão distintas, devido a esta miscigenação do Brasil, onde herdamos características e traços culturais dos nossos antepassados. Em seguida, no LD Carpaneda et al (2012c, p. 163) conceitua grupos étnicos como “conjunto de pessoas com origens, histórias, culturas e costumes comuns”.

Ao abordar essa questão da formação do povo brasileiro com as diversas influências indígenas, africanas e portuguesas em nossa cultura, o livro didático trás vários exemplos no que diz respeito a alimentos, vocabulário e costumes que foram

herdados de nossos antepassados até hoje – advindos do modo de viver no campo –, isto é, o cotidiano de povos de diversas comunidades do Brasil de alguma forma desfruta da contribuição dos nativos, dos portugueses e africanos.

O livro do 5º ano no conteúdo de História trás uma imagem da dança da capoeira-de-angola<sup>9</sup> entre negros, tradicionalmente discutida como herança cultural dos Africanos, entretanto Benjamim (2006, p. 59) afirma que “pesquisas realizadas na África não localizaram qualquer tipo de dança, jogo ou luta que se assemelhasse à capoeira”. Todavia, nas diversas regiões da África seus povos tinham rituais de dança ao som de músicas, quando chegaram ao Brasil sofreram com as práticas violentas dos colonizadores, sendo necessário desenvolver formas de defesa contra tantas repressões. De acordo com Soares (2004):

Os senhores de engenho proibiam os escravos de praticar qualquer tipo de luta. Logo, os escravos utilizaram o ritmo e os movimentos de suas danças africanas, adaptando a um tipo de luta. Surgia assim a capoeira, uma arte marcial disfarçada de dança. Foi um instrumento importante da resistência cultural e física dos escravos brasileiros (SOARES, 2004, s/p).

**Figura 14** – Capoeira entre negros



**Fonte:** (CARPANEDA et al, 2012d, p.179)

Sobre essa luta, Benjamim (2006, p. 59) acrescenta “nas rodas-de-capoeira se alimenta a informação de que o desporto foi inventado por Zumbi<sup>10</sup>, como técnica de luta para a defesa do quilombo de Palmares.” Atualmente, a capoeira é praticada por um bom público, em escolas, em grupos de rua, eventos, academia e

<sup>9</sup> Segundo Benjamim (2004, p.61) Sobre a realização da capoeira “É um círculo, que funciona como arena, onde os capoeiras jogam. Em um ponto desse círculo fica a música – berimbaus, tambores, pandeiros, o mestre dirige os trabalhos e tira o canto (as ladainhas) e os integrantes do grupo que aguardam a vez e fazem o coro. (...) a movimentação se faz em duplas. Para entrar no jogo, a dupla se coloca agachada junto à orquestra, em silêncio, um frente ao outro, imóveis, aguardando que lhe seja dada a senha para iniciar. O sinal para o início é dado pelo mestre, ou na própria música, por certas palavras, ou pela mudança de ritmo”.

<sup>10</sup> Zumbi dos Palmares – “Zumbi dos Palmares” em *Só História*. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2009-2019. Disponível: <<http://www.sohistoria.com.br/ef2/culturaafro/>>. Acesso em: 12 de fev. de 2019.

campeonatos de arte marcial, conquistando mérito de identidade cultural, o que valoriza ainda mais as raízes da cultura afro-brasileira.

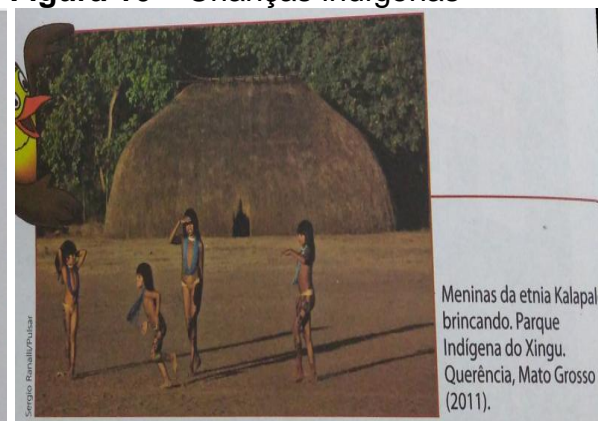
A questão das vestimentas dos indígenas e africanos também é um tema bastante saliente e que se torna destaque nas gravuras dos livros, conforme a identificação de que seja cada grupo étnico. Geralmente aparece o índio com poucas roupas, cabelos lisos e pele pintada, diferente do negro que faz uso de roupas, adornos pelo corpo, cabelos crespos e pele escura. As duas imagens seguinte representam essa divisão de um lado o negro e sua cultura e de outro o indígena.

**Figura 15 – Negro e Negra**



Fonte: (CARPANEDA et al, 2012c, p.163)

**Figura 16 – Crianças indígenas**



Fonte: (CARPANEDA et al, 2012a, p.106)

Em resumo, “não há lugar para o preconceito e a discriminação entre os brasileiros. A origem étnica não é motivo para o estabelecimento de comparações que levem a supor a existência de desigualdades. Os seres humanos são de uma mesma espécie” (Benjamin, 2006, p. 151). No entanto, com a existência de teorias raciais que classificavam as diferenças físicas e consideravam alguns mais capazes que outros, ainda hoje, encontram-se pessoas que se sentem superior a outra por conta da cor da pele, ou da textura do cabelo.



## 6. A EDUCAÇÃO DAS CULTURAS INDÍGENAS E AFRO-BRASILEIRA COMO PROCESSO DE RECONHECIMENTO

A história e a cultura dos povos indígenas e dos povos africanos são, efetivamente, parte da história do Brasil e, por isso deve fazer parte da educação brasileira, ao invés de privilegiar apenas a história dos colonizadores europeus – a propagação do homem ideal, sendo o homem branco europeu de melhor padrão genético, tido como o melhor de saúde, maior de beleza e competência civilizacional, em relação ao indígena e negro, sendo estes, portanto, alvo de preconceitos e discriminação – como sempre aconteceu. É preciso compreender a sala de aula como espaço de discussão e construção de conhecimento identificando nos conteúdos referentes ao reconhecimento do encontro cultural que construiu a nação brasileira, à recomendação do que institui a legislação, os documentos normativos e norteadores, e demais entidades, que são oriundos de grandes lutas, desafios, resistência dessa população.

Tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados pelo MEC em 1997, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica remidas de suas respectivas etapas e resoluções, e atualmente a Base Nacional Comum Curricular, já prevista desde a atual Constituição Federal. Documentos estes que visam orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, não se tratam de uma doutrina pronta e estabelecida para ser cumpridas em sala de aula, mas de propostas que devem ser de conhecimento dos profissionais da educação a fim de promover um ensino de qualidade, visando a realidade de cada contexto, conforme destaca Zucchi (2012, p.22) “munidos dessas informações teórico-metodológicas, possam planejar suas aulas de acordo com as demandas dos diferentes grupos de alunos com os quais trabalham”. Isso porque, o Brasil é um país com distintas características regionais, e sendo levado em consideração, um documento não contemplará cada realidade, devendo ser adequado a partir dos estudos da equipe pedagógica que compõe cada contexto.

De acordo com a perspectiva do PCN de Pluralidade Cultural este tema no processo de ensino aprendizagem

[...] oferece oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participante de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua auto-estima como ser humano pleno de

dignidade, cooperando na formação de autodefesas e expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais (BRASIL, 1997b, p. 51).

Sobre pressão dos Movimentos Negros no Brasil resultou na criação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no ofício da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Em outras palavras, a Lei nº 10.639/03 reformulou o Artigo 26-A da atual LDB para incluir a palavra “obrigatoriedade”, no que diz respeito, ao ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio. E declara em seu inciso 1º,

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Lei nº 10.639, 2003).

Levando em consideração a relevância do tema, a Lei nº 10.639/03 foi modificada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera novamente a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Isto é, a atual LDB passa por modificação no seu artigo 26-A, acrescida da palavra Indígena, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura dos dois grupos étnicos. Passando a declarar,

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Lei nº 11.645, 2008).

A esse respeito, Santana destaca (2011, p. 61) “Tentou-se, com isso, esclarecer e promover um novo olhar sobre duas vertentes da formação da sociedade brasileira, em todos os seus aspectos, principalmente o comportamental, e por meio deste, interferir na sociedade como um todo”. É uma forma de esclarecer, valorizar e reconhecer a verdadeira formação da sociedade brasileira, marcada por uma história de luta e resistência, onde sujeitos com uma identidade significativa

foram esquecidos, silenciados, colocados como inferiores nessa relação de construção.

Sobre essas leis, Zucchi (2012, p. 26) vêm dizer que são oriundas de reivindicação da sociedade civil, diferentemente da maioria das leis brasileiras, que são instituídas “de cima para baixo”, essas emergiram das demandas de grupos sociais considerados “minoritários”, da própria população brasileira, sejam eles ligados a cultura aos direitos dos afrodescendentes e dos indígenas, que “entendiam que a História e a cultura de seus povos não existiam ou “ficavam de fora” dos livros e do ensino das escolas de modo geral”.

O estudo da cultura e da História da África, dos Afrodescendentes e das diferentes nações indígenas na escola pode facilitar o contato com culturas diferentes (caso não conheçam). Ou, pelo contrário, o estudo desses temas pode ajudar a valorizar a cultura e a etnia dos alunos a elas pertencentes, tendo em vista que a maioria da população brasileira tem ascendência indígena e/ou africana. Nesse sentido, conhecer e comparar diferenças e semelhanças culturais e históricas constituem procedimentos pedagógicos importantes para valorizar o multiculturalismo (Zucchi, 2012, p. 26).

Cabe salientar que, os estudos dessas respectivas temáticas não só vão acontecer a partir da criação das leis, mas que, à alguns anos elas vem sendo contadas oralmente, por meio de literaturas, e em grande parte contada pela versão dos colonizadores, tão pouco encontra-se materiais didáticos e pesquisas científicas que reconheça a história e cultura desses povos, até mesmo, após as leis ainda muitas lacunas são destacadas, mas grandes avanços vem sendo tomados, a exemplo do aumento no número de pesquisas, se tornaram mais abundantes e acessíveis materiais didáticos de apoio ao professor, a presença dos temas com mais relevância nos livros didáticos, apesar que, como já mencionado, o meio como se vincula esses assuntos no livro didático e paradidáticos ainda precisa ser revisto, pois várias são as lacunas, assim como no que diz respeito a formação de professores.

No entanto, cabe mencionar a resolução nº 5/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 13/ 2012 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; O Parecer CNE/CEB nº16/2012 que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, definida pela resolução nº 8/2012; e, a resolução nº1/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Parecer CNE/CP nº 003/2004. Todas visam orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas da prática pedagógica de todas as redes de ensino do País, mas que acima de tudo completa a valorização, reconhecimento da história, cultura e identidade de cada povo específico.

## 7. CONCLUSÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida com o intuito de analisar uma coleção de livro didático e perceber como são tratados questões dos povos camponeses, indígenas e negros, e conseqüentemente, conduzir á uma reflexão e compreensão de como é, e como deveria ser, o reconhecimento, a diversidade e a inclusão desses povos, que apesar de assegurados em entidades legais, tampouco contemplam o mesmo quadro de pessoas consideradas dentro de “padrão normal”, mesmo que, se tente conscientizar que não fazemos parte de uma sociedade homogênea, mas composta por uma imensa variedade de costumes, valores, linguagens, cultura etc. E que todos contribuem grandemente para a formação desse mosaico brasileiro.

Nesta perspectiva, produzir este trabalho de conclusão de curso foi de suma importância para ampliar os nossos olhares sobre um tema tão presente na realidade. E, como futura professora dos anos iniciais, comprometer-se juntamente com a responsabilidade da escola em assegurar a valorização de todos os nossos povos.

No entanto, o desenvolvimento desta pesquisa possibilitou-nos perceber a necessidade do curso ampliar a formação dos estudantes no currículo de pedagogia, para que seja contemplada carga horaria maiores quanto às questões de Educação do Campo e História, isto é, é de fundamental importância a oferta de um componente curricular obrigatório que dialogue questões dos povos que moram em áreas rurais, visto que, esses povos têm direito a uma educação diferenciada, e não se trata apenas da noção de espaço geográfico, mas de direitos, que trás reconhecimento, valorização, possibilidades e desenvolvimento, pois apesar desta educação está instituída por uma Política Nacional, muitos desafios ainda estão em pauta na prática, expressivamente no que diz respeito à formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Ao mesmo tempo, também encontramos as lacunas do estudo da África como componente curricular do curso de Pedagogia, superficialmente a temática é abordada no componente “Ensino de História”, e posteriormente a Educação Étnico-Racial tratando da diversidade de um Brasil Indígena e Afro-Brasileiro, através do componente “Cultura Afro-brasileiras e Indígenas”, com carga horária de apenas 30 horas. Portanto, fica explicito a necessidade de ampliação da carga horária desses componentes no currículo de

formação de professores, assim como a formação continuada para os professores atuantes. Mas, será que os mesmos percebem essa necessidade? Será que estão atentos as lacunas de alguns conteúdos essenciais do Livro Didático? Será que estão preocupados com a valorização do trabalho, da identidade e do espaço que o homem do campo ganha no livro didático destinado à Educação do Campo? Mas, apenas o LD – é suficiente para contemplar a relação conteúdo e contexto, do camponês, do indígena e do negro?

Ressalva o comprometimento e profissionalismo das professoras ministrantes desses componentes supracitados, apesar da mínima carga horária, as mesmas são unânimes em tentar ampliar o espaço para estudo teórico e discussão desses temas relevantes para a prática. Assim também como a organização de grupo de estudo e pesquisa na academia, o qual instiga alunos sobre determinados assuntos relevantes. Tal como o grupo de pesquisa “Dialogando com a Diversidade Étnico-Racial”, o qual me fez desenvolver a pesquisa sobre qual o conteúdo da história e cultura do povo indígena e negro está representado nos livros didáticos de história dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por acaso em uma coleção destinada as escolas do campo. E que por isso, ampliamos a pesquisa destinando-a a este trabalho de conclusão de curso, ao perceber o olhar para a valorização do homem do campo. Como também, a escolha pelo componente eletivo e algumas palestras sobre Educação do Campo, percebendo essa amplitude e complexidade a respeito, e que, afinal contempla a questão indígena e negra, pois esses povos também estão no campo, lutam por reconhecimento e são deixados de lados nos conteúdos como se fossem “outros” povos.

Portanto, consideramos significativo intensificar os estudos e a formação inicial e continuada dos professores, propagando os direitos assegurados em leis, para que tenham consciência da importância das temáticas aqui apresentadas e que possam trabalhar o conteúdo de modo que os educandos reflitam sobre a importância das histórias, identidade e culturas que fazem parte de nossa sociedade, respeitando e dando o devido valor a quem tanto influenciou na formação brasileira, e que continua fazendo parte, além do sentido na prática pedagógica, fazendo-os se sentir sujeitos importantes, através do sentimento de pertencimento.

Diante de tudo que foi exposto, fica a nossa expectativa em contribuir com a efetivação do ensino de qualidade em escolas públicas do e no campo, a fim de garantir acesso e permanência dos sujeitos, pois terão sua identidade e cultura,

reconhecidas e conseqüentemente valorizadas, isto dá sentido á pratica de estar em sala de aula. Por isso, é necessário além de “documentos”, garantir a formação dos professores, para conhecer ao invés de excluir esses assuntos e esses povos. Além disso, esperamos também contribuir com futuros estudiosos do tema, que poderão refletir e aprofundar os estudos sobre a Educação do Campo, o livro didático “Girassol: saberes e fazeres do campo”, o camponês, o indígena e o negro, e assim contemplar a diversidade brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma História do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do Campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Revista Ciência & Trópico**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010. Disponível: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868/589>>. Acesso em: 29 de abril 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. vol. 2. Brasília, 1999. p. 12-42.

ARROYO, Miguel. **Nós da Educação – Miguel Arroyo (Parte 1 de 3)**. TV Paulo Freire, [S.l.], 2014. (16 min 55 s). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=R5V7\\_2V81bU](https://www.youtube.com/watch?v=R5V7_2V81bU)>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ Vozes, 2002. p. 189-217.

BELING, Helena Maria; da CUNHA, Alecsandra Santos. Educação do Campo e o fortalecimento da Identidade Camponesa: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, Viamão/RS. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa, v. 10, n. 3, p. 574-593, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/okara/article/viewFile/30084/16856>>. Acesso em: 08 de jan. de 2019.

BENJAMIM, Roberto Emerson Câmera. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira**. Editora Grafset, João Pessoa: PB, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. **Em foco: História, produção e memória do livro didático**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, set./dez. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000300007&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300007&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 11 de dezembro de 2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **PRONACAMPO: Programa Nacional de Educação do Campo**. Ministério da Educação, s/a. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **História**. Brasília, Ministério da Educação, s/d. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/acessibilidade/item/3860-hist%C3%B3ria>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.



BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985. **Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências.** Brasília, 1985. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 09 de maio de 2019.

BRASIL, Portal Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático – Campo.** s/a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35175>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 42 de 28 de agosto de 2012. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica.** Ministério da Educação, 2012. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3758-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-42,-de-28-de-agosto-de-2012-alterada-pela-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-44,-de-13-de-novembro-de-2013>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

BRASIL, Resolução nº 1, d 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** A Secretaria, Brasília: DF, 2004.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Pluralidade cultural/Orientação Sexual.** 3ª. ed. Ministério da Educação. Brasília: A Secretaria, 1997a. Volume 10.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: história e Geografia.** 3ª. ed. Ministério da Educação. Brasília: A Secretaria, 1997b. Volume 10.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.** Brasília: DF, 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 23/2007. **Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.** Brasília, 2007.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/conheca-a-presidencia/acervo/constituicao-federal>>. Acesso em 11 de dezembro de 2018.

BRASIL, Cadernos SECAD. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Cadernos SECAD 2. Ministério da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <<file:///D:/Meu%20TCC/ESCREVENDO/textos/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -**

**PRONERA.** Brasília: DF, 2010. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>.  
Acesso em: 11 de dezembro de 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: DF, 1996. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 11 de dezembro de 2018.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BRAZ, Júlio Emílio. **Griot – Histórias que ouvimos na África.** São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://editoramelhoramentos.com.br/v2/wp-content/uploads/2012/04/GRIOT.pdf>>. Acesso em: 05 de março de 2019.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. et al. Girassol saberes e fazeres do campo, 2º ano. – 1ª.ed – São Paulo: FTD, 2012a.

\_\_\_\_\_. Girassol saberes e fazeres do campo, 3º ano. – 1ª.ed. – São Paulo: FTD, 2012b.

\_\_\_\_\_. Girassol saberes e fazeres do campo, 4º ano. – 1ª.ed. – São Paulo: FTD, 2012c.

\_\_\_\_\_. Girassol saberes e fazeres do campo, 5º ano. – 1ª.ed. – São Paulo: FTD, 2012d.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. **Trabalho:** Origem da palavra trabalho. Link Online, s/a. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/trabalho/>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano; ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo.** Coleção Por uma Educação Básica do Campo, vol. 2. Brasília, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI Escolar:** O minidicionário da língua portuguesa. 4ª. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre os índios. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, v. 01, 2016.2. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=REPECULT&page=article&op=view&path%5B%5D=3529&path%5B%5D=2181>>. Acesso em: 05 de fev. de 2019.

KAMIYAMA, A. et al. **Percepção ambiental dos produtores e qualidade do solo em propriedades orgânicas e convencionais**. *Bragantia* vol.70 no.1, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.iac.sp.gov.br/areadoinstituto/posgraduacao/dissertacoes/ARACI%20KAMIYAMA.pdf>>. Acesso em: 26 de maio de 2019.

LUCIANO, GERSEM DOS SANTOS. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACHADO, Luane Cristina Tractz. Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, Curitiba, 2017. **Anais eletrônicos...** Curitiba, PR: Editora Universitária Champagnat, 2017. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113\\_12116.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf)>. Acesso em: 11 de dez. de 2018.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. In: *Coletando Dados Qualitativos*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MAIA, Raul. et al. História do Brasil: Unidade XII –Unidade XIII. In:\_\_\_\_. **Multimatérias**. São Paulo, DCL, 2008. P. 426-435.

MIRANDA, Lílian Lisboa. CASADEI, Silmara Rascalha. **Qual a história da História?**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, Ana Maria Bergamin. **Interações: raízes históricas brasileiras**. BAROUKH, Josca Carapeto (Coord.). ALVES, Maria Cristina Carapeto Lavrador. (Org.). São Paulo: Blucher, 2012.

PEREIRA, Andréa René. Evolução do trabalho e o trabalho em tempos globalizados. In: VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação no Século XXI, 6, UNESP-Marília. **Anais eletrônicos...** Marília, PB: Rede de Estudos do Trabalho, 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/andrearenenepereira.pdf>>. Acesso em: 18 de jan. de 2019.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 20. Ed. São Paulo, Contexto, 2009.

ROSSI, Rafael. GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini di. Paulo Freire e Educação do Campo: Da invasão à ocupação cultural para a liberdade. **Revista de geografia agrária**, v.9, n. 17, p. 652-671, 2014.

SALLES, André Mendes. Resenha de Circe Maria Fernandes Bittencourt, Livro didático e saber escolar (1810-1910). **Revista de História**, UFPB, v. 2, n. 2, p. 116-121, 2010. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/rhufba/article/view/27851/16542>>. Acesso em 03 de abril de 2019.

SÁNCHEZ, Sebastián. **História da Educação no Brasil**. Campina Grande, 2016.

SANTANA, Emerson. Brasil afro-indígena. **Revista: Construir Notícias**, Recife, PB: Editora Construir, v. 10, n. 57, 2011.

SILVA, Kalina Vanderlei. SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA FILHO, J. A. da. et al. Breve relato histórico sobre Educação no Campo: Reflexos no Município de Encanto-RN. In: SEMANA DE ESTUDOS, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS, 4, 2014, Pau dos Ferros. **Anais eletrônicos...** Pau dos Ferros, RN: Editora Realize, 2014. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_24\\_09\\_2014\\_14\\_51\\_01\\_idinscrito\\_702\\_9a126717f9a3a9f8815229f3b3bc42e0.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_24_09_2014_14_51_01_idinscrito_702_9a126717f9a3a9f8815229f3b3bc42e0.pdf)>. Acesso em: 11 de dez. de 2018.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. BORGES NETTO, Mário. Por uma Educação do Campo: percursos históricos e possibilidades. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. v. 2, n. 3, p. 45-60, 2011.

SOARES, Carlos Eugênio L. **História da Capoeira**. Editora Unicamp, 2004. Disponível em: <[https://www.suapesquisa.com/educacaoesportes/historia\\_da\\_capoeira.htm](https://www.suapesquisa.com/educacaoesportes/historia_da_capoeira.htm)>. Acesso em: 18 de fev. de 2019.

SOUZA, Manoel Alves de. **Brasil Indígena Afro-Brasileiro – A formação da sociedade brasileira: identidade e resistências**. Fortaleza, Editora IMEPH, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Perguntas e respostas: o que é e o que faz o FNDE?**. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-o-que-faz-o-fnde>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

ZUCCHI, Bianca Barbagalho. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: teoria, conceitos e uso de fontes**. São Paulo: Edições SM, 2012.