

## Educação do Campo e material didático: uma análise de livros didáticos de História<sup>i</sup>

Cicero da Silva<sup>iii</sup>, Ilário Dias Cardoso Filho<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Tocantins - UFT. Departamento de Educação do Campo. Avenida Nossa Senhora de Fátima, 1588. Céu Azul. Tocantinópolis-TO. Brasil. [cicolinas@yahoo.com.br](mailto:cicolinas@yahoo.com.br). <sup>2</sup>Universidade Federal do Tocantins - UFT.

**RESUMO.** Neste artigo, o objetivo é analisar Livros Didáticos de História (LDH) utilizados no Ensino Fundamental (6º ano) em escolas do campo situadas no município de Tocantinópolis-TO. Considerando que a formação na perspectiva da Educação do Campo possibilita reconhecer e valorizar os saberes e a cultura, buscando a emancipação dos camponeses, o estudo do material didático selecionado compreende uma análise dos seguintes elementos das obras: (1) conteúdos; (2) atividades; (3) interação professor-aluno; e as (4) imagens. A pesquisa é de natureza bibliográfica, de abordagem qualitativa. O *corpus* é constituído por dois LDH: um produzido para o Programa Escola Ativa e, outro, destinado às escolas situadas no meio urbano, mas adotado também por escolas do campo do contexto da pesquisa. Tendo em vista a realidade das escolas do campo e do contexto social, político e econômico em que vivem os camponeses, o estudo revelou que apenas um dos LDH analisados atende aos princípios defendidos pela Educação do Campo.

**Palavras-chave:** Livro Didático, História, Educação do Campo.

## **Rural Education and teaching material: an analysis of History textbooks**

**ABSTRACT.** In this paper, the aim is to analyse history textbooks (LDH) used by Elementary School (6th grade) in rural schools located in the municipality of Tocantinópolis-TO. Considering that the training in the Rural Education perspective has made it possible to recognize and value knowledge and culture, seeking the emancipation of the peasants, this investigation of the selected teaching material includes an analysis of the following elements of the textbooks: (1) contents; (2) activities; (3) teacher-student interaction; and (4) images. The research is of bibliographic nature and qualitative approach. The corpus consists of two LDHs: one produced for the Programa Escola Ativa and another for schools located in urban areas, but also used in the rural schools of research context. In view of the reality of rural schools and the social, political and economic context in which the peasants have lived, the research results have revealed that only one of the LDHs analyzed follows the principles defended by Rural Education.

**Keywords:** Textbook, History, Rural Education.

## Educación Rural y material didáctico: un análisis de libros didácticos de Historia

**RESUMEN:** En este artículo, el objetivo es analizar Libros Didácticos de Historia (LDH) utilizados en la Enseñanza Fundamental (6º año) en escuelas rurales situadas en el municipio de Tocantinópolis-TO. Considerando que la formación en la perspectiva de la Educación Rural posibilita reconocer y valorar los saberes y la cultura, buscando la emancipación de los campesinos, el estudio de material didáctico seleccionado comprende un análisis de los siguientes elementos de las obras: (1) contenido; (2) actividades; (3) interacción maestro-alumno; y las (4) imágenes. La investigación es de naturaleza bibliográfica, de abordaje cualitativo. El corpus está constituido por dos LDH: uno producido para el Programa Escola Ativa y, otro, destinado a las escuelas situadas en el medio urbano, pero adoptado en escuelas rurales del contexto de la investigación. En vista de la realidad de las escuelas rurales y del contexto social, político y económico en que viven los campesinos, el estudio reveló que sólo uno de los LDH analizados atiende a los principios defendidos por la Educación Rural.

**Palabras clave:** Libro Didáctico, Historia, Educación Rural.

## Introdução

A luta e resistência dos movimentos sociais que representam os camponeses – contra a opressão e a negação de direitos – têm surtido efeitos. As “Conferências Por Uma Educação Básica do Campo”, realizadas no país desde a primeira que aconteceu em 1998, na cidade de Luziânia-GO, sinalizam nesse sentido. A partir disso e, sob forte pressão dos movimentos sociais do campo, o governo brasileiro tem estabelecido ações objetivando apoiar técnica e financeiramente os Estados, Municípios e o Distrito Federal na execução da política pública de Educação do Campo para atender as demandas dos povos do campo, embora a gestão atual esteja reduzindo drasticamente os recursos destinados a essa política pública.

Para promover essa Política educacional específica com a finalidade de atender as demandas (no ensino básico) dos camponeses, o Governo Federal implantou alguns programas, como: Programa Escola Ativa (1997), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (1998), Projovem Campo – Saberes da Terra (2009), só para citar alguns. Além disso, também foram criados programas voltados à formação de professores da Educação do Campo, assim como a distribuição de alguns materiais

didáticos (MD) específicos para atender as escolas do campo. Obviamente, esse conjunto de ações visa a ampliar o acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior aos povos do campo. Porém, defendemos a premissa de que o sucesso da formação na perspectiva da Educação do Campo também depende de MD construídos com base na realidade do contexto do campo.

Assim, o objetivo deste estudo<sup>iii</sup> é analisar livros didáticos de História utilizados no 6º ano do Ensino Fundamental da Educação do Campo em escolas do campo e em programa de formação de camponeses no município de Tocantinópolis-TO, microrregião do Bico do Papagaio. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza bibliográfica, de abordagem qualitativa. O *corpus* é constituído por dois exemplares diferentes de Livros Didáticos de História (LDH) selecionados para análise, a saber: *Caderno de Ensino Aprendizagem: História 5 – LDH 1* (do Programa Escola Ativa) e *Vontade de Saber História – LDH 2*, do 6º ano (produzido para escolas situadas no meio urbano, mas adotado também por escolas do campo de Tocantinópolis-TO).

Com base na abordagem teórico-metodológica assumida na pesquisa, na análise desse material didático do 6º ano

do Ensino Fundamental focalizamos aspectos constitutivos de ambas as obras, como: (1) conteúdos; (2) atividades; (3) interação professor-aluno; e as (4) imagens, cuja intenção é compreender diferenças/particularidades entre os conteúdos apresentados pelos LDH analisados em relação aos propósitos da Educação do Campo.

O trabalho está organizado em duas partes. A primeira, além desta *Introdução*, traz uma síntese de pesquisas desenvolvidas sobre Livro Didático (LD) da Educação do Campo, inclusive, da produção e distribuição de LD pelo Ministério da Educação (MEC). Já a segunda parte apresenta aspectos metodológicos da pesquisa, caracterização das obras analisadas, bem como a discussão dos dados da pesquisa. Ao final, apresentamos algumas considerações a respeito do estudo.

### **O Livro Didático (LD) na Educação do Campo**

O Livro Didático (LD) consiste numa multiplicidade de conhecimentos reunidos e selecionados, condicionados por teorias sociais, crenças, valores e intencionalidade ideológica numa quantidade limitada de folhas de papel (cf. Arboit & Pacheco, 2013). Geralmente, é dividido por área de conhecimento

(História, Geografia, Matemática, Biologia, língua) e funciona como um guia que roteiriza o percurso do processo ensino-aprendizagem dos professores e alunos, com os conteúdos que carrega.

Considerando que o nosso objeto de investigação é LD de História do Ensino Fundamental, não trataremos de livros de outras disciplinas neste artigo. Pesquisas a respeito da produção, circulação e usos de material didático (MD<sup>iv</sup>) de História do Ensino Fundamental, sobretudo nas escolas do campo, ainda apresentam um número reduzido. Destacamos aqui os trabalhos de Arboit e Pacheco (2013), Costa (2014) e Berbat e Feijó (2016).

O estudo de Arboit e Pacheco (2013, p. 140) tem como objetivo “... conhecer como o cotidiano de vida e trabalho do meio rural é retratado pelos livros didáticos utilizados nas escolas rurais e urbanas”. Segundo os autores, os resultados da pesquisa revelaram que o LD difunde estereótipos, os quais favorecem a perpetuação de uma visão dicotomizada, veiculando crenças que supervalorizam o urbano, como meio natural e único de desenvolvimento, sucesso econômico e progresso. Já o contexto rural no LD é minimizado, evidenciando dificuldades, vida sofrida, trabalho árduo e baixa remuneração. Ainda segundo os autores, urge ressignificar as políticas públicas educacionais com o intuito de estabelecer

nos LD “... uma política de valorização a diversidade, capaz de apontar novos paradigmas, que despontam no horizonte como proposta de superação das desigualdades sociais, impregnadas nesse sistema capitalista, visando promover a inclusão social”. (Arboit & Pacheco, 2013, p. 151).

Já a pesquisa de Costa (2014, p. 10) tem como objeto de estudo LD do 5º ano do Ensino Fundamental do Programa Escola Ativa, cujo objetivo é “... identificar as estratégias discursivas voltadas para a contextualização desses livros preparados especificamente para a Educação do Campo avaliando os pressupostos orientadores das escolhas que os caracterizam como incluídos em uma realidade específica”. Nas análises, a autora utiliza dois LD do 5º ano do Ensino Fundamental do Escola Ativa, sendo um exemplar de Língua Portuguesa e um de História.

Diferentemente do que revelou o estudo de Arboit e Pacheco (2013), os achados da investigação de Costa (2014) mostraram que há uma tentativa nas obras analisadas de privilegiar as experiências dos alunos camponeses, além de acrescentar a elas novas visões a respeito do contexto do campo e trazer temas vinculados às lutas dos movimentos sociais pela terra e a Reforma Agrária, à luta a favor da policultura em contraposição a

monocultura, à defesa do trabalho coletivo realizado pela família na comunidade e sua participação na escola, bem como a necessidade de políticas públicas específicas voltadas para atender as demandas do campo.

Berbat e Feijó (2016) também desenvolveram uma investigação sobre MD, cujo propósito é identificar a relevância ou não do LD do campo em relação à realidade educativa de uma escola rural da rede pública municipal de ensino situada em um município do interior do estado do Rio de Janeiro. A investigação leva em consideração o espaço cultural e social vivido pelos alunos. Os dados dessa pesquisa incluem LD utilizados pelos alunos, entrevistas com uma professora e alunos da escola-campo.

Segundo Berbat e Feijó (2016), os resultados do estudo revelaram que, embora o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) tenha como meta distribuir obras que contemplem as especificidades do campo, tendo em vista a realidade do contexto investigado “algumas obras não consideram a organização multisseriada, nem se relacionam de forma pertinente ao contexto camponês nas suas lutas, formas de reprodução da existência, identidade e cultura” (Berbat & Feijó, 2016, p. 476).

Portanto, são constatações que preocupam e precisam ser resolvidas.

Em relação à política pública voltada a MD, o Governo Federal instituiu, em diferentes momentos da trajetória da educação brasileira, comissões e programas vinculados ao Ministério da Educação (MEC) com a atribuição de viabilizar a avaliação, compra e distribuição de LD para a educação básica em todo o país (cf. Freitas & Rodrigues, 2008; Filgueiras, 2013). Embora recente, merece destaque o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo), o qual faz a distribuição de LD (inclusive de História) para as escolas situadas no campo. Esse programa tem como principal objetivo

... considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental (seriado e não seriado), de escolas do campo, das redes públicas de ensino (Brasil, 2012, p. 9).

Trata-se de uma política pública de fundamental importância, já que pode fomentar a produção de LD que contemplem as especificidades do contexto do campo, embora a pesquisa de Berbat e Feijó (2016) tenha revelado em suas análises inadequações em LD do PNLD Campo.

Além do PNLD Campo, nos últimos anos os Programas do MEC voltados para Educação do Campo também produzem e distribuem alguns materiais didáticos (LD, apostilas, entre outros) para as escolas do campo. A Coordenação Geral de Educação do Campo, por exemplo, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e o MEC, elaborou os LD do Programa Escola Ativa<sup>v</sup> destinados às séries iniciais do Ensino Fundamental, da Educação do Campo. Esses LD fazem parte da coletânea *Cadernos de Ensino Aprendizagem*, a qual traz volumes específicos de: História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Alfabetização (cf. Brasil, 2010). Os LD do Escola Ativa tiveram sua primeira edição publicada no ano de 2010, com temáticas pedagógicas e orientações teórico-metodológicas voltadas para o trabalho em turmas multisseriadas. Portanto, um dos LD de história analisados nesta pesquisa faz parte da referida coletânea.

### **Metodologia da pesquisa**

A pesquisa, de abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) e análise interpretativa de dados, é caracterizada como bibliográfica. Entendemos que a revisão bibliográfica permite apresentar definições do quadro conceitual, dando

sustentação às análises tecidas a respeito dos dados selecionados no estudo. Além disso, na abordagem investigativa qualitativa “... tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

O *corpus* da pesquisa é constituído por dois exemplares diferentes de Livros Didáticos de História (LDH) utilizados no 6º ano do Ensino Fundamental da Educação do Campo em escolas do campo e programas de formação de camponeses no município de Tocantinópolis-TO, microrregião do Bico do Papagaio, a saber: *Caderno de Ensino Aprendizagem: História 5* – LDH 1 (do Programa Escola Ativa) e *Vontade de Saber História* – LDH 2 (produzido para escolas situadas no meio urbano, mas adotado também por escolas do campo de Tocantinópolis-TO).

Embora existam outros elementos que mereçam atenção dentro de pesquisas sobre LD, o estudo do material didático (MD) escolhido envolve a análise dos seguintes elementos de ambas as obras: (1) conteúdos; (2) atividades; (3) interação professor-aluno; e as (4) imagens, cuja intenção é compreender diferenças/particularidades entre os conteúdos apresentados pelos LDH analisados em relação aos propósitos da Educação do Campo.

### **Do material didático (MD) escolhido para a pesquisa**

Tendo em vista a proposta formativa da Educação do Campo, a importância do ensino de História e o MD utilizado no Programa Escola Ativa no contexto da pesquisa, o LDH 1 escolhido para análise é o *Caderno de ensino e aprendizagem – História 5*, do 6º ano do Ensino Fundamental, publicado em 2010 pelo MEC/SECAD (Silva, 2010). A autora dessa obra é Lulia Queiroz Silva, a mesma que escreve os demais livros da área de História para as séries iniciais do Ensino Fundamental do Programa Escola Ativa.

Os Cadernos de Ensino e Aprendizagem do Escola Ativa, usados pelos educadores da Educação do Campo, da área de História, compõem uma série de 05 (cinco) volumes. Segundo as diretrizes do referido programa, a Coleção foi elaborada para ajudar o estudante a desenvolver suas atividades em sala de aula e na comunidade, favorecendo também o desenvolvimento de sua autonomia (Brasil, 2010).

No que diz respeito à escolha do segundo livro de História adotado nas escolas situadas no campo, no município de Tocantinópolis-TO, também foi selecionado um LDH do 6º ano do Ensino Fundamental. No entanto, o LDH 2 não foi produzido exclusivamente para as escolas



do campo, além de não integrar o Guia de Livros Didáticos: PNLD-Campo 2013 (cf. Brasil, 2012). Apesar disso, esse livro é utilizado pelos professores que lecionam nas escolas situadas na área rural do referido município.

O LDH 2 selecionado para análise faz parte da Coleção *Vontade de Saber História*, que é composta por quatro volumes (vai do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental). Esse LDH é de autoria de Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg e foi publicado pela Editora FTD em 2012. Trata-se de uma obra que integra o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014. Ela foi avaliada e escolhida por professores de diversas escolas da rede pública de ensino de todo o Brasil, para ser trabalhada nos anos de 2014, 2015 e 2016 (Brasil, 2013).

Durante coleta do MD para pesquisa, verificamos que o LDH 2 é usado por crianças do 6º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas da rede urbana de ensino e algumas escolas situadas em áreas rurais do município de Tocantinópolis-TO, embora não tenha sido produzido em atenção às diretrizes da Educação do Campo. Essas escolas da rede pública de ensino receberam esse LDH por meio do PNLD, cuja distribuição é feita pelo MEC, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

## Discussão e análise dos dados

Seguindo uma característica comum dos MD, em ambos os LDH os autores/autoras fazem – no espaço reservado à apresentação – uma prévia dos conteúdos e deixam uma mensagem sobre a importância do estudo da História. No LDH 1, *Caderno de Ensino Aprendizagem: História 5*, há uma mensagem de aproximação com o cotidiano da criança do campo, na qual procura-se situá-la em um universo de responsabilidades quanto aos conteúdos que irá estudar. No LDH 2, *Vontade de Saber História – 6º ano*, os autores(as) também comentam sobre a finalidade do estudo da história, para que se perceba o respeito à diversidade cultural, como fundamento para o exercício da cidadania e construção de um mundo melhor.

O LDH 1 *Caderno de Ensino Aprendizagem: História 5 – 6º ano* – está organizado em quatro unidades, divididas em dezesseis capítulos (cf. Silva, 2010). Em cada unidade, a autora apresenta uma “Introdução” dos temas que serão estudados e uma proposta de atividade a ser desenvolvida pela(s) criança(s). Os capítulos sempre começam com perguntas sobre os temas que serão discutidos pelos estudantes, apresentando-se em seguida uma breve introdução do conteúdo com textos-base, com uma sequência de

exercícios, montagem de painel ou documentários. Ao final da conclusão das unidades, a autora parabeniza o educando e conclama para que seja realizado na escola um evento sobre o assunto que foi estudado no capítulo. Esse evento é denominado “Dia da conquista”, em que os educandos apresentam os trabalhos (desenvolvidos) para os demais colegas e educadores da escola ou convidam alguém da comunidade para contar experiências acerca do tema. O final do livro é composto por um *Caderno de Avaliação*, com um questionário objetivo e discursivo relacionado a cada uma das unidades estudadas.

Já o LHD 2, *Vontade de Saber História – 6º ano*, está organizado em doze capítulos (cf. Pellegrini, Dias & Grinberg, 2012). Os capítulos sempre se iniciam com duas ou mais imagens (fotografia, pintura, desenho) sobre o tema principal a ser estudado, seguidas da seção “Conversando sobre o assunto”, que consiste de um pequeno questionário. Após essa introdução, os autores desenvolvem os conteúdos, e, ao final de cada capítulo, é apresentada a seção “Explorando o tema”, espaços relacionados a curiosidades, bem como as “Atividades”. E, por último, na subseção “Refletindo sobre o capítulo”, os alunos são convidados a realizar uma autoavaliação de seu aprendizado.

## **Conteúdos dos LDH e relação com a Escola do Campo**

A Escola do Campo apresenta uma proposta formativa inovadora a qual, por intermédio de uma modalidade de educação com fundamentos específicos, tem o propósito de formar cidadãos conscientes. Porque cidadãos conscientes politicamente e sabedores de seus direitos são capazes de, na união coletiva, lutar em defesa dos ideais do campo e dos camponeses. A escola preconizada pelos camponeses valoriza suas vivências geradoras e saberes como elementos de organização de sua estrutura pedagógica e curricular.

Assim, a luta pela construção da Escola do Campo, a valorização da cultura, dos saberes e da identidade dos camponeses, deve passar também pela seleção dos conteúdos (Arroyo, 2013), pois as teorias presentes nos conteúdos não são neutras. Elas possuem finalidade política, que pode estar vinculada a um projeto que mascara as injustiças sociais produzidas pelo capitalismo, principalmente no campo, mostrando-nos a necessidade da luta contra a opressão (Caldart, 2000).

Considerando-se os dois LDH selecionados para análise e respectivos conteúdos, *Caderno de Ensino Aprendizagem: História 5 – LDH 1 e Vontade de Saber História – LDH 2*, o

primeiro livro (LDH 1) traz conteúdos voltados à compreensão da formação da sociedade brasileira, iniciando com perguntas sobre: “Como os seres humanos ocuparam todo o planeta?”, “De onde vieram os primeiros povos das Américas?”, “Como a espécie humana chegou ao Brasil?”, até chegar ao período da colonização. O livro traça um percurso histórico a partir do uso, ocupação e domínio das terras brasileiras, em suas variadas vertentes. Portanto, no LDH 1 Silva (2010) procura demonstrar como cada povo tem sua relação com a terra, a começar pelos índios, portugueses e os africanos, considerando que estes últimos foram trazidos para o Brasil como escravos.

Nos capítulos do LDH 1, as narrativas históricas sobre cada assunto estudado são breves, pois neste volume explora-se intensivamente o uso de exercícios, atividades em grupo, atividades com a família, cuja finalidade é fazer da sala de aula um espaço reservado aos debates, para que por meio das experiências partilhadas todos (alunos e professor) enriqueçam seus conhecimentos. Como é um LD voltado exclusivamente para as crianças do campo, Silva (2010) trabalha instigando a desconstrução de alguns conceitos, que do ponto de vista historiográfico serviram para legitimar a dominação política e o

controle das terras pelos portugueses, como “o descobrimento do Brasil”.

Ao demonstrar a diferença entre os conceitos, como, por exemplo, latifúndio e minifúndio, remontando à colonização portuguesa no Brasil à época das Capitânicas Hereditárias, o LDH 1 mostra os contrastes sociais resultantes dos conflitos agrários no país. Com isso, a criança pode perceber o sentido político da luta de seus pais no assentamento e no movimento social. No entanto, é importante salientar que a discussão e o aprofundamento desses assuntos dependem da maneira como o professor irá abordá-los com seus alunos.

Diferentemente do que Arboit e Pacheco (2013) constataram em sua pesquisa, é importante ressaltar que, em nenhum momento, no LDH 1 *Caderno de Ensino Aprendizagem: História 5* o campo é apresentado como um lugar de atraso, mas como um lugar marcado por uma rica diversidade cultural, devido à presença dos índios, ribeirinhos, meeiros, quilombolas, pescadores, entre outros.

Já o LDH 2 – seguindo a tendência dominante presente nos LD –, aborda conteúdos voltados para o estudo da história clássica, difundindo conhecimentos e descobertas das culturas Ocidental e Oriental. O livro começa com o estudo sobre “A origem do ser humano”, como se deu a evolução dos seres humanos

ao longo dos períodos Paleolítico e Neolítico, ou seja, o desenvolvimento cultural que começa com o pleno contato do homem com a natureza. A obra também apresenta algumas descobertas, como o fogo e a invenção da escrita, e com o crescimento populacional no planeta terra a vida vai se tornando mais complexa, surgindo os primeiros povoados, e depois, as cidades. De fato, essa história descreve que, com o passar dos tempos, o homem tende a negar a natureza/campo de onde veio.

Em ambos os LDH (1 e 2), os autores(as) abordam a evolução do homem. Retratam as possíveis hipóteses que descrevem como o homem ocupou ou chegou ao continente americano. Discorrem, ainda, sobre a *Hipótese da Rota de Bering*, *Hipótese da Rota Costeira*, *Hipótese da Rota Transpacífica*, *Hipótese da Migração Atlântica*. Esses cenários são descritos no LDH 1, por exemplo, mostrando como aconteceu a dominação das Américas.

Por sua vez, no decorrer dos capítulos do LDH 2 essa obra focaliza outros povos, apresentando as transformações históricas e culturais das seguintes sociedades: “Os povos da Mesopotâmia”, “Os antigos gregos”, “Os antigos romanos”, “Os antigos chineses”, dentre outras (Pellegrini, Dias & Grinberg, 2012). Os capítulos do LDH 2 estão

organizados por conteúdos cuja narrativa histórica aprofunda bastante cada tema abordado, sendo acompanhados de muitos conceitos, glossário localizado à margem do texto e várias imagens. As narrativas gravitam em torno de aspectos sociais, políticos, econômicos, religiosos e culturais das sociedades estudadas. De certa forma, isso permite ao estudante acumular conhecimentos cuja finalidade é a preparação para o mercado de trabalho, e não uma formação com base em conteúdos pensados para realidade camponesa.

No LDH 2, quando há referências ao campo e à cultura camponesa, elas aparecem em conexão com as sociedades egípcia, grega, fenícia e chinesa. Portanto, muito distante do contexto político, social e cultural das comunidades campesinas brasileiras, marcado principalmente pelos conflitos agrários. Uma das poucas possibilidades de contextualização do conteúdo com a realidade do Brasil aparece na seção reservada aos exercícios, em que constam algumas perguntas sobre a política, a cultura, a religião e a música brasileiras.

### **As atividades dos LDH**

O LDH 1 *Caderno de Ensino Aprendizagem: História 5* sistematiza, para estudantes e professores, como as atividades devem ser desenvolvidas

durante as aulas. Ao longo da obra, há ícones que fazem referência à forma como cada atividade deve ser realizada. Ao todo, são propostas seis modalidades diferentes de atividade, como: “Atividade individual”, “Atividade em dupla”, “Atividade em pequenos grupos”, “Atividade coletiva”, “Atividade em casa” e “Leitura” (Silva, 2010, p. 6).

A “Atividade em casa”, por exemplo, ressalta a importância da Pedagogia da Alternância (PA), que no percurso formativo a criança passa um tempo na escola e outro tempo com seus familiares, na comunidade, compartilhando os saberes apreendidos na escola (cf. Silva, 2011). A “Atividade coletiva” demonstra para a

criança o sentimento de participação, que o conhecimento é ampliado quando compartilhado em grupo na troca de experiências de vida e saber. Isso nos orienta que, para reforçar a concepção de trabalho e/ou formação nos movimentos sociais, nos assentamentos e nas comunidades, a luta é coletiva. Por isso, os alunos são motivados a aprender trabalhar coletivamente.

Os capítulos do LDH 1 sempre começam com a seção: “Atividade coletiva”, que introduz o conteúdo com um bloco de questões, como se vê no exemplo da Figura 1:

Figura 1 – Tipologia de questões de atividades – LDH 1.



**O que é uma capital?  
Qual foi a primeira capital do Brasil?  
Como era essa primeira capital?**

Fonte: Silva, 2010, p. 117.

No geral, as perguntas são introduzidas pelos pronomes *quem, o que, por que, como, qual*. De certa forma, requerem habilidades cognitivas e cuja solução, às vezes, pode ser encontrada no texto, além de tais perguntas motivarem a socialização das respostas entre os estudantes (cf. Costa, 2014).

No conjunto, o LDH 1 apresenta um total<sup>vi</sup> de 43 “Atividades individuais”, 41

“Atividades coletivas”, 83 “Atividades em dupla”, 27 “Atividades em pequenos grupos” e 05 “Atividades em casa”. A proposta metodológica dessas atividades envolve: discussão em grupos, leitura de pequenos textos, realização de pesquisas, resolução de questionários, análise de mapas, gráficos, desenhos e obras de arte que constam no livro. No que diz respeito as “Atividades em casa”, consideradas

importantes por envolverem a participação dos familiares, percebemos que o livro traz um número reduzido.

Outro aspecto relevante do LDH 1 é que ele traz algumas atividades que

objetivam retratar a vida e a trajetória de luta dos povos do campo, conforme ilustra a Figura 2:

Figura 2 - Sistematização de Atividade – LDH 1.



**2 Recorte de revistas e jornais, ou faça desenhos, fotos mostrando como você vê, no seu entorno, o território do campesinato e o território do agronegócio.**

Fonte: Silva, 2010, p. 74.

Esse tipo de atividade apresentado na Figura 2 contempla a concepção de Educação do Campo proposta pelo Programa Escola Ativa, pois

... é entendida como forma de ação político-social, em oposição à tradicional educação rural, transposição empobrecida da educação construída para as áreas urbanas. No contexto da Educação do Campo, a escola passa a ser reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vida e, sobretudo, de um novo projeto político de desenvolvimento (Brasil, 2010, p. 18).

Ainda no LDH 1, os exercícios de fixação do conteúdo exigem habilidades e conhecimento para resolvê-los, que

consistem em recordar ou reconhecer informações no texto ou de um fato (Costa, 2014). Algumas questões exigem pesquisa em outros livros, revistas e jornais, pois os textos dos capítulos da obra são resumidos.

Analisando outras atividades, observamos que essa obra também demonstra, por exemplo, como deve ser realizada a atividade de análise de mapas, que aparece seguida de uma “Atividade em pequenos grupos”. Ou seja, as imagens não estão no livro apenas com finalidade de ilustração; por exemplo, após apresentar dois mapas do Brasil que mostram a distribuição dos povos indígenas no território nacional: um de 1500 e outro atual, o livro propõe a seguinte atividade a respeito dos mapas:

Figura 3 - Atividade: Análise de Mapas – LDH 1.



#### 4 Converse sobre:

- De acordo com os textos e os mapas, o que aconteceu com os povos indígenas de 1500 para os tempos atuais?
- Há índios morando onde você mora, ou próximo de onde você mora?
- Procure saber mais sobre a história desses índios.
- Convide um deles para uma entrevista na escola. Prepare antes o que vocês irão perguntar.

Fonte: Silva, 2010, p. 24.

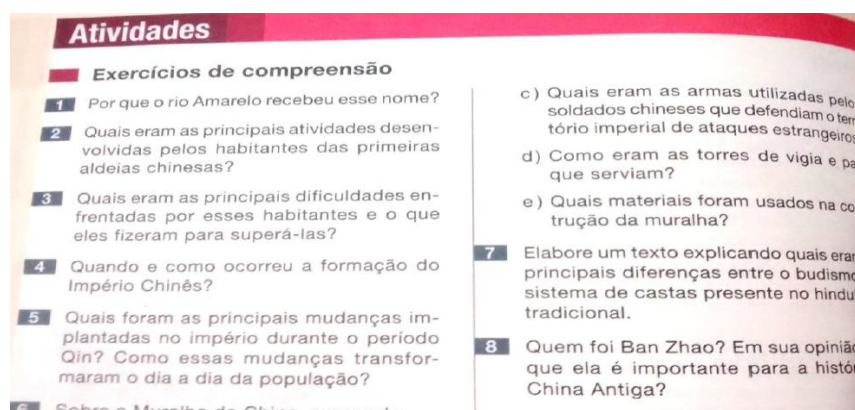
Segundo Carie (2008, p. 30), esse formato de atividade “propõe o debate e o exercício de habilidades que envolvem o julgamento e a crítica, a relação entre passado e presente, permitindo aos alunos se posicionarem diante dos temas estudados”. Depreende-se também que as atividades de análise de mapas trazem uma proposta de interdisciplinaridade, pois se relacionam, de forma direta, com textos trabalhados em Geografia, principalmente no que se refere ao conceito de território.

Quanto à proposta ou formato de atividades presente no exemplar do LDH 2 *Vontade de Saber História*, verificamos que elas aparecerem divididas em duas seções. A primeira seção – “Conversando sobre o assunto”, inicia-se com a introdução dos capítulos, em que são

apresentadas duas ou mais imagens sobre o tema central a ser estudado. As imagens são seguidas de questões, sendo comum o uso de pronomes para introduzi-las: *o que, que, quem* ou palavras como *compare, descreva, identifique*, cuja finalidade é provocar a reflexão sobre os contrastes entre o passado e o presente.

Na seção “Atividades” do LDH 2, são propostos vários exercícios compostos de aproximadamente 20 questões objetivas (cada um) a respeito do conteúdo do capítulo estudado. Depreende-se que resolver tais atividades significa, de certa forma, localizar no texto as informações pedidas.

Figura 4 - Sistematização de Atividades – LDH 2.



Fonte: Pellegrini, Dias & Grinberg, 2012, p. 152.

Cabe-nos destacar que a seção “Atividades” desse LDH está dividida em cinco subseções: “Exercício de compreensão”, “Expandindo o conteúdo”, “No Brasil”, “Discutindo a história” e “Refletindo sobre o capítulo”. Os autores – na subseção “No Brasil” – numa tentativa de aproximar o conteúdo da realidade brasileira, relacionam o tema estudado com algum fato do Brasil. Por exemplo, ao se estudar a democracia grega é solicitado que os alunos façam uma pesquisa para conhecerem como funciona a democracia brasileira; no estudo sobre a sociedade romana e sua luta pela expansão territorial, a conexão é feita destacando-se a importância da reforma agrária no Brasil. Porém, como destaca Costa (2014) em sua pesquisa, os LD precisam apresentar novas abordagens a respeito do contexto do campo e trazer temas vinculados às lutas dos movimentos sociais, como a luta pela terra e a Reforma Agrária. Obviamente, a

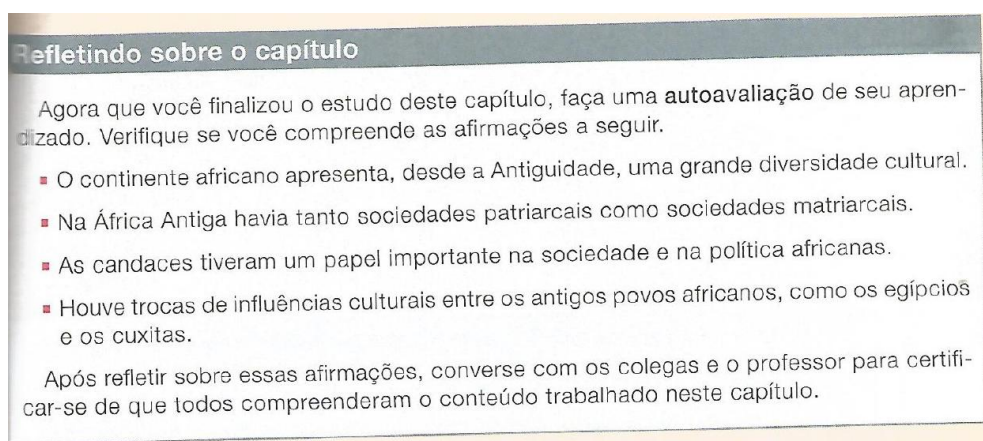
luta e o acesso a terra perpassam pela democracia.

Percebe-se também que na seção “Atividades” do LDH 2 não há uma proposta clara para que as mesmas sejam realizadas em grupo, dupla, coletivamente, nem mesmo atividades para casa, ainda que o Guia do PNLD recomende que “nas atividades, contemplam-se trabalhos individuais e em grupos que auxiliem na aprendizagem dos conceitos importantes para a história” (Brasil, 2013, p. 131).

Por fim, na subseção de atividade denominada “Refletindo sobre o capítulo” os estudantes são convidados a realizar uma autoavaliação de seu aprendizado adquirido sobre o capítulo estudado, verificando se conseguiram compreender os conteúdos. A Figura (5) abaixo demonstra como são feitas as perguntas de avaliação do aprendizado ao final de cada capítulo:



Figura 5 - Sistematização de Atividade: Refletindo sobre o capítulo - LDH 2.



Fonte: Pellegrini, Dias & Grinberg, 2012, p. 93.

Segundo a proposta ilustrada na Figura 5, as informações devem ser compartilhadas com colegas e professor. Apesar de ser uma atividade sistematizada para o “coletivo”, podemos apontar que esse livro prioriza pouco a construção do conhecimento de maneira coletiva na interação com o outro, por exemplo. Embora o professor seja o ator responsável por conduzir a abordagem do texto e das atividades propostas no LD em sala de aula, a contribuição que esse tipo de atividade do LDH 2 pode proporcionar aos camponeses parece-nos bastante limitada considerando a propósitos formativos da Educação do Campo.

### **Interação professor-aluno**

Nas interações estabelecidas entre professor-aluno em situações de ensino-aprendizagem na sala de aula e que envolvem o LD, este tipo de MD cumpre o

papel de intermediador desse diálogo na educação básica, pois nele, espera-se que estejam contidos os conteúdos/conhecimentos necessários a serem apreendidos. Por outro lado, o professor atua como intérprete das informações presentes no LD, visto que durante a formação universitária e continuada o docente deve ter acumulado conhecimentos teórico-metodológicos suficientes para realizar a “transmissão” dos saberes necessários à formação dos estudantes.

No LDH 1 *Caderno de Ensino Aprendizagem: História 5*, a estrutura organizacional dos conteúdos e atividades mira o debate e a leitura em sala de aula. Por isso, são propostas inúmeras atividades em grupos, coletivas e na comunidade (cf. Silva, 2010). O papel do professor é mediar as discussões; aos educandos, cabe seguir as orientações contidas nesse LD sinalizadas pelos ícones ou palavras,

como por exemplo, quando for momento de leitura é apresentada a dica: “Leia”.

Para responder certas atividades, os educandos interpretam e encontram algumas respostas no texto, enquanto outras exigem reflexão mais ampla. Logo, compete ao professor a tarefa de estimular os estudantes para o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia, na busca de respostas para solucionar os problemas.

O LDH1, considerando a relação professor-aluno, traz todas as orientações que indicam como trabalhar em

determinados momentos os conteúdos, pois o material é bastante interativo com figuras, mapas, desenhos, quadrinhos, o que contribui para facilitar o acesso às informações. Principalmente quanto ao uso de desenhos de crianças apresentando alguma informação, como numa história em quadrinhos, uma pergunta sugerindo uma pesquisa. Esse aspecto da obra é demonstrado na imagem abaixo:

Figura 6 - Interação professor-aluno – LDH 1.



Fonte: Silva, 2010, p. 43.

O processo ensino-aprendizagem no LDH 1 é focado no estudante, tendo em vista que este é tratado ao longo da obra como sujeito ativo e construtor do conhecimento. Esse educando é o que vive no contexto do campo e partilha com seus familiares inúmeros conhecimentos ligados à terra, à natureza e à cultura camponesa. Os conteúdos do LDH 1 também trazem uma abordagem ligada à História Geral do Brasil. Com base nos conteúdos presentes

na obra e dependendo da forma como estes forem desenvolvidos em sala de aula pelo professor, é possível que a criança compreenda os conceitos ligando-os ao processo de luta pela reforma agrária, pela Educação do Campo, o porquê da existência de tanta concentração fundiária atualmente no país, por exemplo.

Os textos do LDH 1 também apresentam uma linguagem que é muito peculiar àquela que encontramos nos

movimentos sociais do campo. Silva (2010) emprega palavras ou expressões como “ocupação do território brasileiro”, “lutas dos grupos sociais”, “valorização da contribuição das culturas”, “mobilização”. Essa linguagem é a linguagem do movimento social, que fala de diversas maneiras, com os rituais e a mística, com as crianças, com os símbolos (Arroyo, 2011), posto que as palavras não são apenas caracteres simbólicos, mas carregam consigo um significado de mundo político e ideológico, libertador ou opressor. Ademais, essas palavras são relacionadas nas atividades de forma objetiva ao contexto dos camponeses, favorecendo a interação aluno-professor e aluno-campo-movimento social.

Por outro lado, depreende-se que a abordagem professor-aluno constante no LDH 2 *Vontade de Saber História* está centrada, principalmente, na figura do docente como detentor do saber. Isso pode ser constatado com base na forma como esse LD está organizado, iniciando o conteúdo dos capítulos com uma reflexão geral, seguida de vários títulos e subtítulos que trazem uma narrativa histórica (cf. Pellegrini, Dias & Grinberg, 2012) em que o professor assume o papel de realizar a análise conteudista e os conceitos que se apresentam. Mas, nas orientações do PNDL,

A proposta pedagógica valoriza o professor mediador e aproxima-se da proposta sociointeracionista. Propõe trabalhar com a leitura e a interpretação de imagens favorecendo a construção do conhecimento histórico. Nas atividades, contemplam-se trabalhos individuais e em grupos que auxiliam na aprendizagem dos conceitos importantes para a história (Brasil, 2013, p. 131).

Como o LDH 2 não apresenta um roteiro sistematizado a ser seguido quanto ao ensino de conteúdos, isso dá autonomia para que o professor utilize a metodologia mais adequada à sua prática educacional: leitura individual, leitura em dupla, fichamento de texto, resumo de texto, seminários.

Nas análises, também foi constatado que as atividades do LDH 2 seguem a mesma tendência, apresentando uma linguagem formal nos textos e o enfoque volta-se à definição de muitos conceitos que surgem ao longo do livro. Isso torna a figura do professor central em sala de aula, uma vez que os alunos podem encontrar dificuldades para compreensão dos textos.

Como os conteúdos do LDH 2 são extensos, na leitura dos textos, os alunos podem carecer de determinados conhecimentos prévios para interpretação. Portanto, o professor pode utilizar, como recurso didático, a leitura em grupo para facilitar a compreensão, o que possibilita melhorar a interação professor-aluno.

### ***As imagens nos LDH***

O uso das imagens nos LD justifica-se também pelo papel que assumem de “transportar nossa imaginação” para um passado histórico, uma realidade atual ou um momento futuro. Elas dão fundamentação visual e imagética, enriquecendo a capacidade cultural dos educandos e educadores, além de favorecer a interação lúdica com os conteúdos.

Além disso, apresentar imagens em MD é uma forma de legitimar discursos historiográficos (Ströher, 2012), ou seja, elas validam com provas visuais aquilo que está sendo dito, mesmo que não faça parte da realidade cotidiana do educando. As imagens compostas por fotografias, charge/caricatura, cartaz, página de jornal, revista, mapa e gráficos, educam a nossa maneira de pensar e perceber o mundo a nossa volta, pois a mente humana é “formada” por palavras e imagens. Por isso, conseguimos ler o mundo por intermédio tanto das palavras como das imagens, atribuindo significado e conceitos as coisas que nos cercam. Nesse processo dialético, transformamos o mundo e a nós mesmos.

Segundo Ströher (2012), podem-se estabelecer três categorias de análise de como as imagens são usadas metodologicamente nos LD, a saber:

***Imagem-ilustração***, com função unicamente decorativa, sem relação direta com os textos que a acompanham ou que são desnecessárias para a compreensão do mesmo;

***Imagem-prova***, apresentada como retrato do passado, confirmando ou reafirmando o que o texto argumenta, atuando como elemento confirmatório do discurso do autor;

***Imagem-monumento***, que problematiza a fonte e a questiona, mas sem tomá-la como a única verdade do passado (Ströher, 2012, p. 51, negrito no original).

Seguindo esse critério, verificamos que o LDH 1 é um volume rico em iconografias. O propósito delas na obra parece ser proporcionar aos estudantes situações de aprendizagem mais descontraídas, apresentando a eles a “Turminha do Campo”, que irá acompanhá-los em todo o percurso formativo nas séries iniciais. Essa Turminha é apresentada já no primeiro exemplar da Coleção Cadernos de Ensino Aprendizagem História, volume 1. O nome, Turminha do Campo, é uma designação que reforça a identidade da cultura camponesa no imaginário social da criança, que desde cedo pode aprender a valorizar seu povo, sua cultura e o local onde vive. A figura abaixo ilustra os atores que compõem a Turminha do Campo:

Figura 7 - Turminha do Campo – LDH 1.



Fonte: Silva, 2010, p. 7.

Conforme verificamos em outras partes do LDH 1, o uso de fotografias, mapas, gráficos, pinturas e charges (contemporâneos ou não) também se apresenta como um recurso para fazer referência direta ou indiretamente ao assunto estudado em cada capítulo. Por se tratar de um volume cuja temática é desenvolvida especificamente para os alunos do campo, boa parte das imagens são usadas com o intuito de desenvolver a consciência crítica nas crianças para a compreensão, por exemplo, de como se deu o domínio territorial do Brasil, a escravidão, o desenvolvimento das cidades e as conquistas dos direitos sociais.

Contudo, algumas imagens presentes no LDH 1 parecem estar simplesmente dispostas na obra a critério de ilustração (*imagem-ilustração*), tornando-se desnecessária a presença das mesmas para o entendimento dos textos. Em alguns casos, não é disponibilizado para certas imagens o recurso metodológico adequado à interpretação das mesmas, isto é, não é proposta nenhuma atividade que possa envolver a interação em sala de aula, como é o caso da imagem (Figura 8) usada quando o assunto do texto é o *homo sapiens* (homem inteligente, que sabe, que pode conhecer):

Figura 8 - Pinturas Rupestres – LDH 1.



Sítio Arqueológico - Lapa do Frei Canuto, Chapada dos Guimarães, MT



Inscrições rupestres próximas do Complexo do Janelão entre Itacarambí e Januária, norte de MG.

Fonte: Silva, 2010, p. 12.

Apesar disso, considerando o escopo geral da obra, podemos afirmar que a maioria das imagens do LDH 1 apresentam boas propostas reflexivas, sugestão de atividade individual ou em dupla, representação com colagem ou desenho. Por exemplo, quando o tema de estudo é o crescimento das cidades, são apresentadas fotografias precedidas por um breve conteúdo explicativo sobre o desenvolvimento das cidades brasileiras, enquadrando-se dentro do critério de *imagem-prova* (Ströher, 2012), o que valida a narrativa do texto. Paralelamente, propõe-se uma atividade para analisar as imagens, ponto bastante positivo desse LD.

É importante salientar que algumas imagens do LDH 1, como mapas, fotografias e pinturas, não possuem uma descrição aprofundada quanto a sua abordagem teórica, a fim de facilitar o

entendimento do conteúdo, embora sejam importantes para realização de exercícios. Podem instigar as crianças a discutirem (“Converse sobre”) as questões a partir daquilo que é ilustrado; ou seja, levando-se em consideração a realidade do campo, o professor pode ajudar os alunos a aprofundarem a discussão sobre determinado tema vinculado ao campo brasileiro.

Nos textos sobre território, o LDH 1 também apresenta imagens que possibilitam levar os estudantes a compreenderem que, no campo, há diferentes formas de ocupação da terra. A Figura 09, por exemplo, traz as diferenças entre os territórios do campesinato e do agronegócio:

Figura 09 - Diferentes territórios – LDH 1.



O território do campesinato com o sistema de policultura e pequena criação



O território do agronegócio com todo seu poderio econômico, a monocultura e os grandes criatórios.

Fonte: Silva, 2010, p. 74.

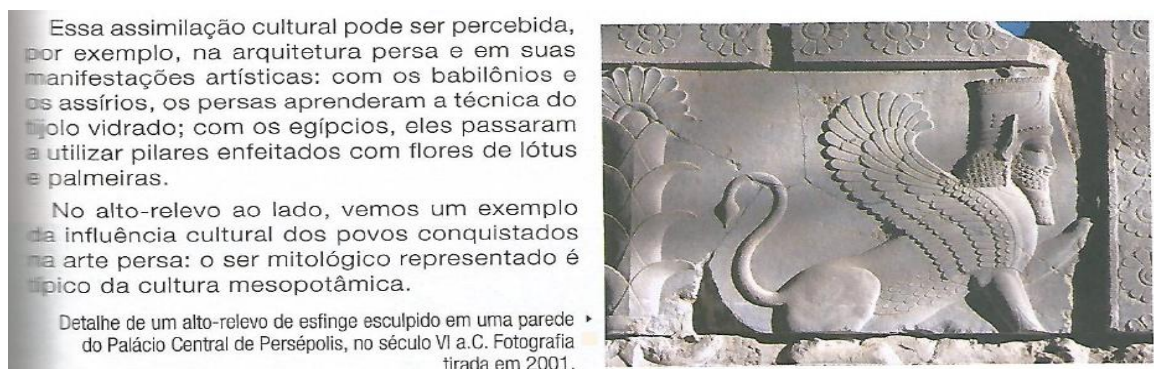


Essas imagens da Figura 09 revelam que os espaços rurais assumem variados contextos culturais, sociais e de empoderamento de acordo com a forma de ocupação pelo homem. Neste caso, o papel do professor é fundamental, pois ele pode explorar nas leituras e discussões com os alunos: a história do MST na luta pela Reforma Agrária no país, a importância da agricultura familiar que emprega mais do que o agronegócio, a importância da policultura para a agricultura familiar, entre outros aspectos.

O outro livro de nosso estudo, o LDH 2 *Vontade de Saber História – 6º ano*, também é rico em imagens, fotografias, desenhos, mapas. A

identificação de algumas pinturas e fotografias é feita pelo uso de legendas, como é o caso das imagens que aparecem na introdução dos capítulos, seguindo da seção “Conversando sobre o assunto”. A figura apresentada abaixo demonstra como a *imagem-prova* é usada no sentido de comprovar a veracidade das narrativas que se desenvolvem em torno dos conteúdos. Todavia, é importante salientar que, “apesar de não serem somente ilustrações, uma vez que as imagens comprovam os dados transmitidos pelo texto e complementam suas ideias, não há um trabalho de análise mais aprofundada delas” (Ströher, 2012, p. 56).

Figura 10 - Imagem-prova – LDH 2.



Fonte: Pellegrini, Dias & Grinberg, 2012, p. 131.

O recurso das imagens é bastante utilizado no LDH 2. Todavia, grande parte das imagens parece ser meramente ilustrativa, sem a intenção de elucidar ou instigar o debate em sala de aula, como se pode observar na Figura 10. Para Ströher (2012, p. 47), “Apesar do bom tratamento

visual das imagens, cabe ressaltar que a função que estas ocupam em relação aos textos que a acompanham é, muitas vezes, o de meras ilustrações, ou como de provas que embasam e confirmam as informações escritas”. Muitas vezes a obra não oferece ao educador e ao educando elementos que

possibilitem problematizar a leitura adequada das imagens a fim de aprofundar a discussão dos textos.

Ainda no LDH 2, é frequente o uso das imagens na seção “Atividades”, mas não com a finalidade de produzir uma interpretação densa das mesmas, pois o que geralmente é proposto com o uso delas é a observação, perguntas sobre o conteúdo, questões para compará-las e descrever as diferenças entre elas.


No que diz respeito à categoria *imagem-ilustração* (Ströher, 2012), as iconografias abaixo apresentam detalhadamente o tipo de imagem-ilustração comumente usado no LDH 2, quando abordada em uma atividade acompanhando o conteúdo:

Figura 11 - Imagem-ilustração – LDH 2.

Em 2007, uma tradicional escola de samba do Rio de Janeiro, a Acadêmicos do Salgueiro, prestou uma homenagem às candaces em seu samba-enredo. Leia um trecho da letra.

**Candaces**  
Majestosa África  
Berço dos meus ancestrais  
Reflete no espelho da vida  
A saga das negras e seus ideais [...]  
Candaces mulheres, guerreiras  
Na luta... Justiça e liberdade  
Rainhas soberanas  
Florescendo pra eternidade

Dudu Botelho e outros. Candaces.  
In: *Sambas de Enredo 2007 – Rio de Janeiro*.  
Universal, 2006, faixa 11.



No Carnaval de 2007, a Salgueiro procurou valorizar a influência cultural africana no Brasil.

a) Quem foram as candaces?  
b) Em sua opinião, por que rainhas africanas da Antiguidade foram homenageadas por uma escola de samba brasileira?

Fonte: Pellegrini, Dias & Grinberg, 2012, p. 90.

De acordo com Ströher (2012), pode haver redimensionamento das imagens para comprovar as concepções ideológicas que os textos apresentam. A maneira como determinados autores se posicionam diante dos conteúdos demonstra a sua corrente de pensamento. Uma frase, um conceito, uma fotografia, uma pintura, uma charge e um

mapa, podem ser usados “tendenciosamente” no intuito de reforçar um pensamento ou ideia preconceituosa, dependendo da forma como será trabalhada a interpretação pelo autor.

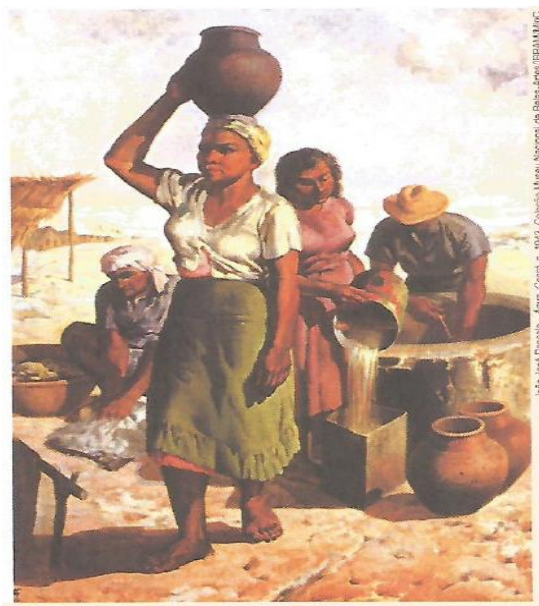
A Figura 12, apresentada abaixo, mostra um grupo de sertanejos do Nordeste dos anos de 1940. Essa imagem retrata as



agruras da vida no sertão, o trabalho árduo para retirar água do poço, a mulher descalça com um vaso de água sobre a

cabeça, deixando explícita a dificuldade de se viver no sertão nordestino:

Figura 12 - Imagem-ilustração – LDH 2.



Fonte: Pellegrini, Dias & Grinberg, 2012, p. 21.

Analisando como a Figura 12 aparece no LDH 2, nota-se que há a ausência de um texto que explique o porquê de essas pessoas retratadas na imagem estarem vivendo nessa situação. Trata-se, portanto, de uma tentativa de corroborar ou legitimar a visão de que o campo é lugar de sofrimento, ainda que não seja a intenção do autor.

## Conclusão

A escola, os livros didáticos e o currículo da Educação do Campo, conforme defendido pelos movimentos sociais do campo, devem trabalhar a

pedagogia do movimento social, a cultura camponesa, a identidade dos camponeses. Por isso, analisamos neste artigo dois livros didáticos de História do 6º ano do Ensino Fundamental, levando em consideração os seguintes elementos: conteúdos, atividades, interação professor-aluno e imagens.

O LDH 1, *Caderno de Ensino Aprendizagem: História 5*, tem seu projeto gráfico desenhado para as escolas multisseriadas do campo. É um material didático cujos textos base para comentar a respeito de determinado assunto são reduzidos, já que explora como recurso metodológico os inúmeros exercícios, que

podem ser feitos por meio de atividades em dupla ou em coletividade (por meio dos exercícios e de algumas imagens o campo é abordado no livro). A obra atende, ainda que parcialmente, o anseio dos movimentos de lutas sociais do campo (sem-terra, ribeirinhos, quilombolas, atingidos por barragens, extrativistas), pois alguns temas desse livro permitem trabalhar a cultura, a identidade e a luta camponesa. Contudo, sabemos que em alguns casos o LD é o único material didático do professor que leciona no meio rural.

Já o LDH 2, *Vontade de Saber História*, é um livro preparado para uma escola urbana, para formar sujeitos portadores de um saber instrumental e técnico. Os conteúdos desse LD e suas atividades não instigam o aluno a questionar a realidade atual, permeada pelas injustiças sociais, pois o livro favorece a memorização de conceitos, datas e fatos do passado. Portanto, o LDH 2, quando utilizado como instrumento de ensino em escolas do campo, principalmente naquelas escolas próximas à cidade, não apresenta subsídios teóricos e metodológicos que favoreçam o fortalecimento da identidade camponesa, a luta da classe trabalhadora, a reforma agrária, a desconstrução de estereótipos. Como sabemos, o conhecimento científico não é neutro, mas deve dialogar com as

múltiplas contradições vividas pelos povos do campo, que buscam novos caminhos para superação das injustiças sociais criadas pelo sistema capitalista.

A pesquisa também reforça que o sucesso do material didático em sala de aula, independentemente do contexto social da escola e da comunidade, também depende do professor e da metodologia de ensino implementada, incluindo-se os objetivos mirados e a visão docente sobre o processo ensino-aprendizagem.

Com essas linhas, percebemos que a defesa dos movimentos sociais por uma Educação do Campo vem acompanhada de uma escola que seja *do e no* campo, em que o desafio é ainda maior: “Quando se discute o que ensinar nessas escolas?”; “Como organizar um currículo que respeita a diversidade cultural?”; “Como elaborar os livros didáticos respeitando os vários contextos rurais que existem no Brasil?”.

## Referências

Arboit, A. A., & Pacheco, L. M. D. (2013). Exclusão social no mundo rural: ideologia e poder nos livros didáticos. *Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI*, 9(16), 140-152.

Arroyo, M. G. (2011). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 08-86). Petrópolis, RJ: Vozes.

Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Berbat, M., & Feijó, G. (2016). Diálogos com a Educação do Campo: o livro didático em questão. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(2), 476-494. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p476>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brasil. (2010). *Escola Ativa: Projeto base*. Brasília, DF: MEC/SECAD.
- Brasil. (2012). *Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013 - ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC/SECADI.
- Brasil. (2013). *Guia de livros didáticos: PNLD 2014 - história: ensino fundamental: anos finais*. Brasília, DF: MEC/SEB.
- Caldart, R. S. (2000). A escola do campo em movimento. In Benjamin, C., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Projeto Popular e escolas do campo* (pp. 24-48) Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo.
- Carie, N. S. (2008). *Avaliações de Coleções Didáticas de História de 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental: um contraste entre os critérios avaliativos dos professores e do Programa Nacional do Livro Didático*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Costa, P. F. S. (2014). *Análise do discurso dos livros didáticos para a Educação do Campo: aspectos semiolinguísticos da contextualização*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Filgueiras, J. M. (2013). A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. *Revista Brasileira de História*, 33(65), 313-335.
- Freitas, N. K., & Rodrigues, M. H. (2008). O Livro Didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. *Pesquisa*, 3, 26-33.
- Pellegrini, M., Dias, A., & Grinberg, K. (2012). *Vontade de Saber História – 6º ano*. São Paulo, SP: FTD.
- Silva, C. (2011). *Pedagogia da Alternância: um estudo do gênero Caderno da Realidade com foco na retextualização*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Tocantins.
- Silva, L. Q. (2010). *Caderno de Ensino e Aprendizagem: História 5*. Brasília, DF: MEC/SECAD.
- Silva, W. R., et al. (2014). O que são materiais didáticos? Uma abordagem na Linguística Aplicada. In SILVA, W. R., Santos, J. S., & Melo, M. A. (Orgs.). *Pesquisas em Língua(gem) e demandas do ensino básico* (pp. 263-293). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Ströher, C. E. (2012). Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. *Aedos*, 11(4), 46-70.

---

qualquer participação no processo de avaliação do manuscrito.

---

<sup>i</sup> Agradecemos aos dois pareceristas anônimos da RBEC pelas contribuições ao trabalho.

<sup>ii</sup> **Conflitos de interesse:** Cícero da Silva é membro do Conselho Editorial Nacional da Revista Brasileira de Educação do Campo, porém, não teve

<sup>iii</sup> Esta pesquisa integra as atividades científicas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo – Gepec (UFT/CNPq).

<sup>iv</sup> Estamos compreendendo material didático (MD), segundo Silva *et al.* (2014, p. 264), como “...

artefatos incorporados ao trabalho do professor, servindo de auxílio para o processo de ensino e aprendizagem em contextos de formação.”

<sup>v</sup> O Programa Escola Ativa é implantado no Brasil em 1997, por intermédio do Projeto Nordeste do Ministério da Educação com o Banco Mundial, sendo adotado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola FNDE/FUNDESCOLA (Brasil, 2010). A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) é a responsável pela gestão programa. O Brasil adotou esse programa tendo como modelo a experiência da Colômbia, país no qual o Escola Ativa foi lançado em 1975 (a partir de 1986, o programa recebe recursos financeiros do Banco Mundial para expandir-se) (Melo & Souza, 2013). Dos 5.565 municípios brasileiros, 3.106 aderiram ao Programa em 2008. O Escola Ativa destina-se as turmas multisseriadas, ou escolas pequenas, em locais de difícil acesso e com baixa densidade populacional, com apenas um professor. Os estudantes são organizados juntos numa mesma sala de aula e devem trabalhar em grupos, facilitando a circulação da informação, que será compartilhada pelas demais séries (Brasil, 2010).

<sup>vi</sup> Como a “Leitura” envolve diretamente o desenvolvimento de muitas atividades vinculadas a excertos de textos históricos, jornalísticos e literários ao longo dos capítulos do LDH 1, não precisamos o número total de atividades da modalidade “Leitura” nessa obra.

Recebido em: 22/08/2017  
Aprovado em: 15/09/2017  
Publicado em: 15/12/2017

**Como citar este artigo / How to cite this article /  
Como citar este artículo:**

APA:

Silva, C., & Filho, I. D. C. (2018). Educação do Campo e material didático: uma análise de livros didáticos de História. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(1), 76-103.

ABNT:


SILVA, C.; CARDOSO FILHO, I. D. Educação do Campo e material didático: uma análise de livros didáticos de História. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 76-103, 2018.

**ORCID**

Cícero da Silva

 <http://orcid.org/0000-0001-6071-6711>

Ilário Dias Cardoso Filho

 <http://orcid.org/0000-0003-3972-3698>