



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: TECENDO DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE CULTURAL

Autor (1) Hayana Crislayne Benevides da Silva; *Graduada em Pedagogia /mestranda pela
Universidade Estadual da Paraíba, hayana_benevides@yahoo.com.br*

Co-autor (1) Profa. Doutora Patrícia Cristina de Aragão Araújo/ Orientadora pela Universidade
Estadual da Paraíba, patriciacaoa@yahoo.com

Co-autor (2) Ana Claudia Dias Ivazaki *Graduada em Pedagogia /mestranda pela Universidade Estadual
da Paraíba, anaivazaki@gmail.com*

Co-autor (4); Michelle Santino Fialho *Graduada em História /mestranda pela Universidade Estadual da
Paraíba, michelle-fialho@hotmail.com*

O livro didático ainda é um dos instrumentos educacionais mais presentes e utilizado no cotidiano de alunos e professores, principalmente, nas escolas públicas, onde o mesmo se configura como o principal, senão, o único suporte de trabalho para muitos docentes subsidiarem suas aulas. Desse modo, a presente comunicação teve como objetivo principal, analisar como as imagens e os conteúdos referentes à temática diversidade cultural estão sendo representadas/abordadas em um livro didático adotado por uma escola do campo localizada em Campina Grande–PB, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental da disciplina de história. Para tanto buscamos suporte teórico em: Bittencourt (2011), Fernandes; Arroyo (1999), Silva (2011), Moreira; Candau (2007), dentre outros, e ainda em documentos oficiais que versam sobre a temática em estudo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais volumes 8 e 10 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. A partir das análises constatamos que o referido livro apresenta algumas lacunas e estigmas no que diz respeito à inserção da diversidade cultural do povo brasileiro e na concepção de educação do campo, abordando de maneira superficial os conteúdos referentes ao povo negro e ainda associando as crianças do campo em sua maioria à práticas rurais rudimentares. Assim, apontaremos ao longo deste artigo algumas sugestões e revisões que consideremos necessárias para o trabalho com as temáticas da diversidade cultural e educação do campo.

Palavras – chave: Livro didático de história, Educação do campo, Diversidade cultural.



INTRODUÇÃO

Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas

(CHOPPIN, 2004, p.48).

O livro didático ainda é um dos instrumentos educacionais mais presentes e utilizado no cotidiano de alunos e professores, principalmente, nas escolas públicas, onde o mesmo se configura como o principal, senão, o único suporte de trabalho para muitos docentes subsidiarem suas aulas.

O livro didático materializa os conteúdos, pois, imprime em suas páginas o tipo de currículo, sociedade, valores e sujeitos que se pretende formar. É através também deste material que muitas ideias e representações são veiculadas, havendo a comunicação dos mais diversos tipos saberes, dentre eles, os culturais, religiosos, científicos, políticos, locais e globais.

Díaz (2011, p.611) nos aponta que em relação ao currículo “o livro didático associa-se às determinações do estado acerca dos saberes legítimos ensinados na escola, atuando neste caso como um dispositivo de gestão político-cultural institucionalizado”.

Nesse prisma, notabilizamos que não podemos conceber o livro didático como instrumento neutro no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que este apresenta em sua própria composição um conjunto de conteúdos, imagens, saberes e representações advindas de um currículo.

Vale salientar, que os professores como principais responsáveis para desenvolver este currículo no cotidiano da escola são desconsiderados ou exercem pouca influência em sua construção e ainda que tais currículos persistem em transmitir um modelo engessado e homogêneo de conceber a educação e os sujeitos, tomando como referência os padrões europeus.

No que concerne o livro didático de história, estas questões acima descritas ainda são mais agravantes, pois se percebe que os mesmos em sua maioria não contemplam de maneira valorativa a cultura e a história dos sujeitos do campo, este tentam reproduzir uma visão estereotipada da criança do campo, relacionando-



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

a apenas as práticas do mundo do trabalho, como se não houvesse outras possibilidades além dessa a serem introduzidas no debate do livro didático.

Nesta direção entendemos que o educador tem papel fundante na desconstrução desses estereótipos e estigmas, e ainda é esse profissional que poderá mediar na construção identitária e no reconhecimento dos mesmos como sujeitos que não só reproduzem, mas, sobretudo são produtores da sua própria história. No entanto, Fernandes e Arroyo apontam que “não adianta querer formar o aluno como sujeito da história, se nós, professores, mostrarmos a eles que estamos de costas para a história”. (Fernandes; Arroyo, 1999, p.40).

Assim, o professor precisa também enxergar-se como sujeitos da história e cultura, disposto a promoção de uma educação para a equidade e o respeito, pautada no reconhecimento do outro, desse outro que é diferente de mim, mas que precisa ser valorizado em suas particularidades.

Livro didático de história e a temática diversidade cultural

Neste momento, consideramos relevante traçarmos um breve percurso a respeito do ensino de história correlacionando ao livro didático com pressuposto de refletir como a partir das mudanças ocorridas no supracitado ensino este material foi tomando novas configurações e reformulações em suas propostas pedagógicas, principalmente no que concerne a inserção da temática diversidade cultural para alunos dos anos iniciais. Para tanto delinearemos de maneira breve este percurso, partindo do contexto da Ditadura Militar até os dias atuais.

Ressaltamos que no período militar o ensino de história assim como seus materiais pedagógicos tornou-se alvo do controle e da vigilância que se instalou no país diante este contexto, tal fato repercutiu sobre a produção dos materiais didáticos, dentre eles, o livro. Além disso, muitos professores, dentre eles os de história que tiveram suas disciplinas incorporadas à disciplina de Geografia que nos anos iniciais, primário na época, passou a ser chamar Estudos Sociais.

Pedro Demo alega que:

Introduzir as disciplinas sobre civismo significava impor a ideologia da ditadura reforçada pela extinção da Filosofia e diminuição da carga horária de História e Geografia, o que exerce a mesma função de diminuir o senso crítico e a consciência política da situação (Demo, 1997, p.94).

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



Dessa maneira, constatamos que tal ensino estava a serviço da *reprodução dos aparelhos ideológicos do Estado* e na construção de uma identidade nacional, tomando como referência as ações dos considerados “grandes heróis da nação”, entre esses se destacavam, principalmente, os governantes e religiosos (diga-se de passagem, brancos), desconsiderando assim a história dos demais sujeitos sociais.

Após diversos questionamentos a respeito da substituição da história e geografia pelos Estudos Sociais e a criação de cursos para a profissionalização dessa área, vários professores se organizaram em busca do retorno da história e geografia como disciplinas independentes.

Foi assim que, com o processo de redemocratização nos anos de 1980, iniciaram-se as discussões sobre o retorno da história e geografia como disciplinas autônomas a partir das séries iniciais da escolarização. Além disso, Bittencourt (2008) aponta que esta mudança também “visava superar um ensino de História que se fundamenta na construção de um tempo histórico homogêneo, determinado pelo eurocentrismo” (BITTENCOURT, 2011, p.23).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Geografia, elaborados nos anos 90, trouxeram contribuições significativas para se pensar outras possibilidades de se ensinar história, uma história que contemplasse as diversas realidades presentes em nosso país e conteúdos que fossem mais significativos para os educandos. Bittencourt (2011) revela que “um dos objetos centrais do ensino de História na atualidade, relaciona-se à contribuição na constituição de *identidades*” (2001, p. 121, grifo do autor). Desconstruindo assim, a concepção centrada no modelo eurocêntrico de compreender o povo brasileiro a partir de uma identidade única.

Em suma verificamos que a compreensão que se tem hoje sobre o que é história e qual a sua função social se difere bastante daquela entendida pela historiografia tradicional, baseada na memorização, história dos grandes heróis, verdades absoluta e respostas prontas, embora alguns traços desta história ainda possam ser percebidos.

Analisando o Livro Didático de História: Um Olhar Sobre as Imagens e os Conteúdos

O livro analisado foi da coleção: *Novo Girassol saberes e fazeres do campo: Letramento e alfabetização (2014)*, do 2º ano (Ensino Fundamental) da disciplina de história confeccionado pela editora FTD, tendo como autoria,



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Tânia Maria Mares Figueiredo e Suely Almeida Porto Miranda.

O referido livro é integrado por três disciplinas: Letramento e alfabetização, geografia e história. A partir desta divisão já podemos identificar a fragmentação e redução dos conteúdos que o livro apresenta, principalmente nas disciplinas de história e geografia, uma vez que essas estão desenvolvidas em apenas 78 páginas, sendo 39 laudas para cada uma das disciplinas, enquanto português ocupa o espaço de 95 páginas.

Quando analisamos estes dados a impressão que temos é que as páginas dedicadas as disciplinas de geografia e história não apresentam a mesma e devida importância que é dada as demais disciplinas

Como mencionado anteriormente, o livro é de autoria Tania Maria Mares Figueiredo, licenciada em Estudos Sociais e história, mestre em Educação e especialização em História. Doutoranda em Ciências da educação e atua como professora e pesquisadora em Educação do Campo no Instituto Federal de Minas Gerais. Suely Almeida Porto Miranda, licenciatura em Pedagogia, especialização em educação do Campo e atua como coordenadora do Centro de Formação de Professores do Campo do município de Almerada-MG.

Percebemos assim, que as duas autoras têm formação em educação do campo e uma delas tem a formação na disciplina a qual o livro se destina (história), além disso, é pesquisadora. Estes são aspectos bastante significativos, pois a formação específica e a vivência em grupos de pesquisas permitem uma visão mais abrangente e crítica sobre a história. O estudo em educação do Campo é outro fator relevante, na medida em que, tendo conhecimento sobre o cotidiano do campo, subentende-se que as mesmas conhecem os limites e as possibilidades presentes nos livros didáticos, podendo assim buscar a melhor maneira de sistematizar as imagens e os conteúdos. O livro se organiza por unidades temáticas, essas são elencadas da seguinte forma: Unidade I (Minhas vivências) Unidade I (Saberes e fazeres da terra) Unidade III (O campo e sua história) Unidade IV (Cidadão do Campo).

A partir das análises constatamos que no livro do 2º ano as imagens são mais evidenciadas do que os conteúdos. Podemos observar imagens com cores fortes e em tamanhos relativamente grandes, enquanto os conteúdos são breves e sem muitos textos.

Vimos que no livro de história do 2º ano há uma quantidade considerável de imagens que retratam a pluralidade de nossa população. No entanto, será que os negros/as reconhecidos pelo Censo de 2010 do IBGE como maioria da população brasileira, se encontram como tal no referido livro didático?



No livro analisado encontramos imagens de crianças de diversificados grupos étnicos interagindo, brincando e se divertindo. Como podemos observar nas quatro imagens abaixo:

Figura 1



(FIGUEIREDO; MIRANDA, 2014, p.147; 150; 156)

A partir das reflexões das imagens supramencionadas, consideramos relevante o aparecimento de crianças negras em momentos de interação e descontração como esses, todavia como podemos observar os negros são minoria diante do grupo de crianças e ainda que, nenhuma imagem, o livro retrata o negro em momentos de estudos ou como protagonista de sua história.

Destacamos que é oportuna a preocupação dos livros didáticos na construção de ações afirmativas quanto à população negra, pois essa favorece não só as crianças negras, mas aos demais grupos étnicos na valorização da alteridade.

Assim, conceituamos que é a partir, das transformações das representações e dos conteúdos em relação aos negros/as nos livros didáticos, que os sujeitos passam a reconhecer os traços positivos de sua história e cultura. Este é “um grande passo para a construção/reconstrução da identidade étnico-racial e social da criança negra, bem como para o respeito, reconhecimento e interação com as outras raças/etnias” (SILVA, 2011, p.98). Ao passo que permite construir nas crianças negras como também nas não negras, uma nova percepção de sua imagem e conseqüentemente, gerar uma autoestima e autoconceito mais positivado. No primeiro capítulo do livro página 148, intitulado: *Quem sou eu*, as autoras apresentam um pequeno texto abordando que cada um de nós temos uma história e



que essa está ligada a outras pessoas. As autoras ainda trazem a seguinte imagem:

Figura 2



(FIGUEIREDO; MIRANDA, 2014, p.148,)

Percebemos que a imagem contempla de maneira plural algumas das atividades vivenciadas pelos alunos do campo, não fugindo desse cotidiano quando apresenta, por exemplo, uma criança ordenhando a casa, nem restringindo tais atividades quando retrata a criança utilizando o computador. Acreditamos que esse tipo de imagem poderia vim se desdobrando durante todo o livro didático, o que não acontece, pois assim permitiria as crianças do campo enxergar-se em diversas em situações diversas e não apenas aquelas associadas às práticas rurais.

O segundo capítulo, tem como título: Viver em Grupo. Neste as autoras trazem como proposta relacionar o aluno e suas relações sociais, com a família, vizinhos, amigos, comunidade e colegas. Contudo ao analisarmos o presente capítulo, notabilizamos que Figueiredo e Miranda ampliam muito a propostas e não conseguem trazer a compreensão dos alunos para o primeiro e principal grupo de convívio deles, a família. Ainda assim, fomos procurar nos demais capítulos do livro algum assunto que fizesse menção a família, todavia não encontramos nada.

A ausência deste tema no livro analisado nos trouxe a seguinte indagação: Será que os alunos do campo não têm família? Esta questão representa uma lacuna expressiva na apreensão das relações sociais e na compreensão da diversidade que constitui nossa sociedade, pois a partir do tema família há uma gama de possibilidades para o trabalho coma temática diversidade de gênero e etnicorracial,



como poderemos visualizar na seguinte imagem presente no livro do 2º ano da coleção aprender juntos do ano de 2013, ao abordar o tema família.

Figura 3



Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p. 35; 37).

Neste delineamento, trazemos como sugestão para se trabalhar a temática família a abordagem de imagens como essas expostas acima, ao compreender que essas representam um avanço significativo quanto à diversidade familiar, de gênero e racial, de ser homem/mulher, ao apresentar diferentes configurações familiares e ainda por retratar um casal homoafetivo no centro da primeira imagem, uma vez que ao inserir este novo modelo de família, está favorecendo o conhecimento e o respeito do aluno para esta nova realidade, que embora esteja presente em nossa sociedade, ainda são latentes os esforços para a ocultação e invisibilidade desta questão, principalmente nas instituições escolares e no âmbito do direito.

Os Parâmetros Curriculares de Pluralidade Cultural apontam que é primordial que se enfatize “a organização familiar como instituição em transformação no mundo contemporâneo, e as múltiplas formas em que se apresenta.” (BRASIL, 1997, p.43). Assim é suma relevância a inserção de textos e imagens que permitam a compreensão do educando quanto a seu primeiro grupo social e o respeito com as diversas possibilidades de família. Outro ponto a ser destacado é com relação às atividades abordadas no livro, essas são muito simplórias, não possibilitando que os alunos reflitam e se posicionem acerca dos conteúdos e das imagens que estão sendo abordados. Os textos também não dão margem para ao posicionamento dos alunos, uma vez que trazem atividades em que a maioria das perguntas exige do educando apenas respostas



objetivas e diretas, como veremos na imagem a seguir:

Figura 4

Perguntas	Respostas
Sua família é a primeira moradora nesta casa?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Talvez <input type="checkbox"/> Não
Há quanto tempo sua família mora nesta casa?	<input type="checkbox"/> Muito tempo <input type="checkbox"/> Pouco tempo
Quantas pessoas moram na sua casa?	_____ adultos _____ crianças _____ jovens _____ idosos
Sua família já se mudou de casa?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Se sim, notaram muitas diferenças entre as casas?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

(FIGUEIREDO; MIRANDA, 2014, p.163)

A partir da imagem inferimos que a atividade não suscita ao questionamento, por exemplo, ao pergunta: Quantas pessoas moram na sua casa, poder-se-ia indagar: Quem são essas pessoas, como são elas, entre tantas outras possibilidades que poderiam ser oportunizadas em uma atividade como essa. Nesse viés, se faz necessário repensar que ensino de história queremos, o ensino que só reproduz, ou aquele que o leva a reflexão, ao debate, ao questionamento e posicionamento diante do exposto?

Consideramos impreterível oportunizar a visibilidade do educando diante do processo de ensino-aprendizagem, uma vez o mesmo não pode ser entendido apenas como reprodutor, mas, sobretudo como construtor e ator social diante do conhecimento. Como nos salienta Silva “{...} a criança é capaz de aprender história e pensar historicamente.” (SILVA, 2011, p.19). Assim, é preciso considerar os educandos enquanto sujeitos históricos, dando-os vez e voz, mediando à construção do seu senso crítico diante do mundo que os cerca. Um aspecto que nos chamou atenção durante as análises, foi à alta representação de crianças associadas a situações de trabalho. Como podemos observar nas cinco imagens abaixo:

Figura 5



(FIGUEIREDO; MIRANDA, 2014, p.164; 173; 178; 179; 181)

Ainda a respeito da imagem é importante destacar que não existe no livro nenhuma imagem de crianças estudando ou em situações de aprendizagem que não sejam relacionadas ao mundo do trabalho. Esta constatação nos levou a seguinte indagação: Será que as crianças do campo já estão predestinadas a agricultura? Não existe outra possibilidade de futuro para essas crianças?

A fim de elucidar tais questionamentos refletiremos à luz dos estudiosos como Miguel Arroyo e Bernardo Fernandes (1999), quando estes salientam que:

Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver (Fernandes; Arroyo, 1999, p.28).

Diante do exposto, é urgente que a educação do campo e os livros didáticos oportunizem a promoção da equidade social, alicerçados em uma *pedagogia da esperança*, respeitando as especificidades do campo, mas sem restringir e negar o acesso aos demais conhecimentos. Ainda é importante destacar que entendemos que essa relação com o mundo do trabalho é necessária, no entanto não se pode supervalorizar essa em detrimento do mundo do lazer e dos estudos como identificamos no livro analisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Percebemos que o livro do 2º ano da coleção: *Novo Girassol saberes e fazeres do campo: Letramento e alfabetização (2014)*, apresenta algumas lacunas e estigmas no que diz respeito à inserção da diversidade cultural do povo brasileiro e na concepção de educação do campo.

O livro didático adotado nas escolas do campo, como este, que desenvolvemos nossa análise aborda de maneira superficial e sem problematizar as imagens e os conteúdos referentes ao povo negro e ainda, associando as crianças do campo em sua maioria à práticas rurais e rudimentares, não possibilitando que essas tenham uma visão mais ampla e *esperançosa* do seu futuro.

Percebemos que apenas na figura 2 deste trabalho as autoras abordam de maneira mais positivada o cotidiano das crianças do campo, apresentando essas, em diversas atividades, dentre elas, uma criança portando livros e outra utilizando o computador, possibilitando uma visão mais abrangente da educação do campo, não apenas vinculada ao mundo do trabalho e da produção.

Quanto à abordagem do conteúdo família, o livro analisado apresenta uma lacuna, pois não realiza nenhuma discursão a respeito do tema, nem tão pouco, traz alguma imagem que suscite ao debate. Assim, é imprescindível que a escola e o livro didático estejam vinculados as raízes de vivências das crianças, de suas identidades e núcleos familiares.

Ainda notabilizamos que embora o negro esteja retratado no livro, o mesmo ainda é minoria diante do grupo de crianças O que precisa ser superado, visto que a maioria da população brasileira é composta por pessoas negras.

Evidenciamos que o livro analisado não estimula a reflexão crítica do professor e do educando na medida em que traz atividades e textos que não suscitam ao questionamento e debate. Contudo, destacamos que a formação docente possibilitará condições para um trabalho mais crítico e consciente na superação das lacunas que o livro didático possam apresentar. Portanto, se faz necessário políticas públicas que invistam na formação docente, servindo como suporte fundamental para o conhecimento a respeito das temáticas.

REFERÊNCIAS



BITTENCOURT; Circe Maria. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p.549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>> Acesso em: 06 set. 2004.

DEMO, Pedro. A nova LDB: ranços e avanços. 3. ed. Campinas: Ed. Papirus, 1997, 111 p.

DÍAZ, Omar Rolando Turra. **A atualidade do livro didático como recurso curricular.** Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1935/193522070010/>>. Acesso em 20 de jul. 2016.

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

FIGUEIREDO, Tânia Maria Mares; MIRANDA, Suely Almeida Porto. **Novo Girassol saberes e fazeres do campo: Letramento e alfabetização: Geografia e História, 2º ano.** São Paulo, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

SILVA, Ana Célia da. **A representação do no livro didático: o que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.