

BRASIL E A HISTÓRIA DO SEU “CHÃO”: “TRÊS HISTÓRIAS E UMA TERRA”:

Alcione Ferreira da Silva (Historiadora e Graduada em Serviço Social- UEPB
alcionefs@hotmail.com)

Magno da Nóbrega Lisboa (Pedagogo, graduando em Letras e Serviço Social – UEPB
magnonlisboa@hotmail.com)

O modo excludente como a estrutura fundiária brasileira se consolidou historicamente, é responsável por sérias conseqüências sociais, culturais e ambientais para o país. Entretanto, se verifica que os livros didáticos de história ainda não trazem discussões acerca da história agrária do Brasil, colocando grupos sociais que dependem da terra para seu sustento e/ou sobrevivência de aspectos culturais de seu grupo étnico, no silenciamento. Assim, objetivamos apontar caminhos metodológicos para a utilização da história em quadrinhos, “três histórias e uma terra” (que apresenta como sujeitos da história da terra os indígenas, negros e trabalhadores rurais), como uma alternativa de recurso didático que minore o silenciamento referido. Para tal, nos respaldamos teoricamente em Barbosa (2004), e Silva (1999). Os dados apresentados neste trabalho se sustentam metodologicamente em pesquisa bibliográfica. No tocante a teoria da história e ao ensino da mesma, é nosso suporte teórico, Chartier (1990), Certeau (2002), Stephanou (1998), Mendonça (2000) e Cardoso & Vainfas (1999).

Palavras-chave: História em quadrinhos. Juventude Rural. História agrária.

“Eu como lavrador trabalho prá sustento dos meus filhos
e o latifúndio invadiu o Brasil inteiro (...)
e eu sem nada, sem um paimo de terra prá trabalhá”¹

O Brasil é apontado por diversas instâncias sociais como um país de “vocaçãõ agrária”, entretanto a história de como se constituiu essa “vocaçãõ” e as implicações sociais que ela acarreta, no campo da educação formal, raramente é pensada sob uma ótica que privilegie grupos sociais que vivem na dependência da terra para seu sustento e/ou sobrevivência de aspectos culturais de seu grupo étnico.

1- Sobrevivente do massacre de corumbiara (Documentário: massacre em Corumbiara, direção de BOUADOUKAN, 1995, disponível em: WWW.youtube.com.br, acessado em fevereiro de 2010).

Tais grupos não podem ser pensados apenas sob uma ótica que os vitimizem, pois eles resistem e fazem do cotidiano a arte de sobreviver e recriar sua cultura. A beleza real fortes degradações ambientais e de múltiplas formas de violência ao homem/a do campo, uma vez que acarreta

desse movimento, que levou e leva a nova história cultural a produzir legítimas, enriquecedoras e belas pesquisas, não desautoriza a efetivação de produções mais voltadas para os problemas sociais vividos pelos camponeses, pois não se pode negar os problemas e conflitos que permeiam a história agrária do Brasil.

Lembremos que “o traçado da fronteira étnico-cultural no interior do Brasil/nação esteve, (...) sempre marcado pela preservação do território invadido e ocupado no processo colonial e por muitos conflitos de terra que remontam aos dias atuais” (LEITE, 2000, p. 333-334). Logo, não seria exagero afirmar que “o sistema latifundiário mantém até nossos dias, com muita firmeza, o controle de nossa economia agrária” (GUIMARÃES, 1989, p. 202).

Nessa perspectiva, é preciso que se considere que a terra no Brasil, e não apenas nele, se constitui num importante lugar de poder, já que de acordo com Lovell citado por Leite, 2000, p. 335,

O usufruto, a posse e a propriedade dos recursos naturais tornaram-se, ao longo do processo de formação brasileira, cada vez mais, moeda de troca, configurando um sistema disfarçadamente hierarquizado (...) passou mesmo a ser valor “embutido” no “negócio”. Processos de exploração reforçam a desigualdade destes “negócios”, de modo a ser possível hoje identificar nitidamente quem foram os ganhadores e perdedores e quem, ao longo deste processo exerceu e controlou a regras de quem tem o direito de se apropriar.

A estrutura agrária brasileira, secularmente, pautada no latifúndio e monocultura voltada para exportação, que fortalece a passos largos o processo de concentração fundiária, é responsável por efeitos negativos visíveis e crescentes, que se expressam principalmente na promoção de

(...) sérias conseqüências para o País, como a expulsão dos trabalhadores do campo, constantes violações de direitos trabalhistas e destruição ambiental. O modelo agrícola baseado na monocultura para exportação se contrapõe a propostas de políticas que garantam a soberania alimentar e a reforma agrária. A atual expansão desse cultivo em áreas de fronteira agrícola causa conflitos com povos indígenas e com pequenos agricultores (MENDONÇA, 2006, p. 5).

Um agravante dessa situação está no fato de que o macro poder político brasileiro, desde a colonização, tem como regra, o apoio ao latifúndio em detrimento da pequena propriedade, nesse contexto ainda na atualidade

A prioridade do governo brasileiro na OMC tem sido negociar acesso a mercados para grandes produtores rurais. Esta política se contrapõe às propostas defendidas pelos movimentos sociais para o fortalecimento do mercado interno (...). Em 2004, dez empresas transnacionais receberam cerca de \$4,5 bilhões de reais do Banco do Brasil. Este valor é maior do que o todo o crédito concedido aos pequenos agricultores através do PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar). No total, o governo disponibilizou \$37 bilhões de reais em crédito para grandes fazendeiros (MENDONÇA, 2006, p. 6 a 8).

Esse quadro fundiário, precisa ser discutido nos mais diferentes espaços, chegar às escolas, atingir a educação, pois a maioria da população só tem acesso a uma versão da história da terra, é necessário estender o direito de conhecer outras construções de verdade sobre o tema.

O que se percebe é que prevalece apenas uma versão de uma história que pode ser contada de maneiras mil. A versão que se sobressai é a do latifúndio, cotidianamente reforçada por ações coercitivas do Estado que, ao lado de um bem elaborado discurso midiático, busca criminalizar e desautorizar ações que se colocam contra a estrutura fundiária do país.

Se observarmos estudantes de nossas escolas públicas, contemplamos nordestinos de feições mestiças, filhos de trabalhadores assalariados, de desempregados, etc. Em paralelo se olhamos o currículo de história, vê-se claramente que não é da história desses cidadãos que ele fala, tanto maior é o abismo quanto mais nos aproximamos do campo, visto que a educação se pauta em padrões urbanos. Na educação formal, no tocante ao ensino de história, quase nada aparece sobre a estrutura agrária brasileira e suas consequências sociais. Quantos estudantes que terminam o ensino médio tiveram acesso ao mínimo de conteúdo sobre os problemas da concentração fundiária nacional? Pouquíssimos são sabedores de que, por exemplo:

A história do Brasil tem sido marcada por sérias violações dos direitos de trabalhadores/as rurais, em consequência da enorme concentração fundiária. O monopólio da terra gera pobreza, desemprego, exclusão social (...). O Brasil apresenta um dos maiores níveis de concentração fundiária do mundo (...). Segundo dados do INCRA, 70% dos imóveis acima de 2.000 hectares são improdutivos, representando 120 milhões de hectares. Dos 600 milhões de hectares cultiváveis no Brasil, 250 milhões são áreas presumivelmente

devolutas, ou seja, pertencentes aos estados e à União, mas a maior parte está sendo explorada por grileiros (MENDONÇA, 2006, p. 11).

A história agrária parece ainda não ter ganhado as graças do ensino, assim a população camponesa do país fica duplamente excluída do sistema educacional, primeiro por ela raramente aparecer como sujeito da história desse país de “vocação agrária”, que ainda conta uma história de si, nos bancos escolares, “silenciando” os camponeses/as,

Boa parte dos professores ainda não tem titula o e menos ainda forma o adequada para atuar nas escolas do campo. A educa o escolar, uniformizada segundo padrões urbanos, tem contribuído para submeter camponeses e camponeses a um grave processo de perda de identidade e de auto-estima (CONIC, 2006, p. 17).

Outra situa o de exclusão está nas dificuldades de ingresso e permanência no sistema educacional, que distanciam parte significativa da popula o do campo dos bancos escolares, de acordo com dados do Censo IBGE 2000 e do MEC/INEP do mesmo ano, se conclui que na cultura camponesa

(...) vista ainda como sinal de atraso (...). De cada três pessoas com mais de 15 anos, uma ainda   analfabeta; de cada quatro crianças, apenas uma está na pré-escola; há muitas escolas de educa o fundamental no campo sendo fechadas, muitas crianças permanecem mais tempo no transporte escolar do que na escola. A oferta de educa o de nível médio no campo não chega a 5% dos jovens de 15 a 17 (CONIC, 2006, p. 17).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) de 2004, na Paraíba de um total de 344. 915 crianças de adolescentes entre 0 e 17 anos da zona rural, quase um terço 106.239, não frequentavam a creche ou escola. Embora alguns anos nos separem dessa pesquisa, não há o que faça supor que essa realidade mudou substancialmente.

Mendonça (2009) ao discutir a rela o entre Estado, educa o rural e propriedade no Brasil, na primeira metade do século XX, aponta para a constru o de um modelo, por vezes, de alcance limitado, que ratifica o princípio dicot mico no qual o ensino secundário ocuparia o lugar de formador das elites condutoras do país e o profissional como preparador do povo conduzido, um modelo que se pauta na suposta subalternidade deste último.

Desse modo, pensar um ensino que d  mais ênfase a conhecimentos relativos   história agrária está para além de um ideal, configura-se numa necessidade. Não se pode, entretanto, se agir sobre a certeza de que o acesso a tais conhecimentos, por si significaria,

necessariamente, a construção de cidadãos que passem a se posicionar da maneira objetivada pelo educador, pois entre o texto e o leitor há um espaço, um momento criador e não um vazio absoluto, “os textos (...) não se inscrevem no leitor como o fariam em cera mole” (CHARTIER, 1990, p. 25), os sujeitos não são meros receptáculos de conteúdos, uma vez que

Os dispositivos, discursivos ou institucionais, que numa sociedade tem por finalidade (...) disciplinar os corpos e as práticas, modelar, pelo ordenamento regulado dos espaços, as condutas e os pensamentos (...) concedem necessariamente um lugar no momento em que são recebidos, ao distanciamento, ao desvio, a reinterpretação (CHARTIER, 1990, p.60).

Certeau (2002) nos apresenta uma perspectiva na qual os lugares institucionais de uma sociedade, nos quais podemos enquadrar a educação formal, buscam regular os homens ordinários, homens comuns, por meio de estratégias, mas estes resistiriam com as *astúcias* cotidianas. É “sempre bom lembrar que não se deve tomar os outros por idiotas (...) na inteligência e inventividade do mais fraco (...) em face das estratégias do forte, dono do teatro de operações, se esboça uma concepção política do agir (...)” (CERTEAU, 2002, p. 19).

Compreendendo que o lugar do educador não é “doutrinar” mentes e corpos, o que defendemos é que faz parte de sua função tornar acessíveis conhecimentos, essencialmente os que são silenciados por muitos lugares de saber.

Nessa perspectiva, torna-se legítimo e necessário repensar e socializar a história agrária brasileira. De acordo com Cardoso e Vainfas (1999) a história agrária, tal como a pensamos na atualidade, nasceu nas primeiras décadas do século XX, da junção da geografia humana e da história. As primeiras abordagens desse campo temático voltaram-se para o estudo das técnicas e ciências, forças produtivas; o estudo dos modos de uso e apropriação do solo estabelecidos pelo estatuto jurídico e social dos trabalhadores. Entretanto, “nas décadas de 1960 e 1970, surgiu uma perspectiva de análise mais ambiciosa, denominada (...) história da civilização rural abrangendo um largo espectro temático: técnicas, população, (...) sistemas de parentesco, revoltas agrárias, religião, folclore e etc.” (CARDOSO & VAINFAS, 1997, p. 247).

Em consonância com esta última perspectiva, tencionamos efetuar o que, de acordo com a historiadora Rosa Maria Godoy Silveira, é função do historiador; revirar o tapete da história, buscar o que está escondido debaixo dele, o que foi varrido para lá pela historiografia oficial e trazer a luz. Se há séculos o latifúndio é quem tem contado a história da terra no Brasil, “revirando o tapete”, encontramos outros sujeitos, outras vozes, outras possibilidades.

Nessa perspectiva cabe, em grande medida, ao docente produzir distanciamentos necessários em relação a algumas propostas de conteúdos nacionalmente padronizados e impostos, o que é de fundamental importância, pois em consonância com Carrero citado por Stepanou (1998, p. 18)

(...) os conteúdos históricos escolares repercutem não somente numa escola, mas em toda a sociedade. Uma evidencia disso é que “o ensino de história cumpre um papel de conformação de uma (determinada) identidade nacional em qualquer sistema educativo (CARRERO *apud* STEPANOU, 1998, p. 18).

Faz-se necessário ir além do livro didático, pensar estratégias para romper silêncios, propor novas discussões, pois

O livro didático pode ser o único material a que professores e alunos recorrem no cotidiano escolar ou pode ser apenas uma obra de consulta eventual. Mas é importante destacar que a distinção essencial entre essa prática de leitura e outras, reside na inferência do professor e sua mediação entre o aluno e o livro didático (BITTENCOURT, 2004, p. 317).

É frente a esse quadro que propomos a transformação da história em quadrinho, *Três Histórias e uma Terra*, em recurso didático, objetivando ampliar e/ou inserir conteúdos que versem a história da terra no Brasil.

O uso das chamadas “novas linguagens” (música, imagem, filme, etc.) em sala de aula é cada vez mais exigido do docente como forma de dinamizar o ensino de história. Entretanto, muitas vezes, a sua utilização se faz necessária para ampliação dos conteúdos propostos possibilitando a discussão a respeito de povos silenciados, “jogados para debaixo do tapete”.

Os quadrinhos, em todo o mundo, se configuram num meio de comunicação de grande aceitação popular. Tamaña popularidade fez deles, em alguns momentos, um vilão no sistema de ensino, pois

Cedo se tornaram objeto de restrição, condenados por muitos pais e professores no mundo inteiro (...). Os adultos tinham dificuldades para acreditar que, (...) os quadrinhos pudessem também contribuir para o aprimoramento cultural e moral dos seus jovens leitores (...) desconfiavam das aventuras fantasiosas das páginas multicoloridas das HQS, supondo que elas poderiam afastar crianças e jovens de “leituras mais profundas” (BARBOSA, 2004, p. 8).

Todavia, nas últimas décadas do século XX, a partir do ambiente cultural europeu, as representações que se tinham sobre as HQS, passaram a ser redefinidas conferindo-lhes uma

função artística e pedagógica, situação que levaria a inclusão da linguagem dos quadrinhos em livros didáticos brasileiros a partir de meados da década de 1990. No Brasil a utilização dos quadrinhos é reconhecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes de Base. Mas o uso das HQs em sala de aula deve ser respaldado de alguns cuidados metodológicos como, “o planejamento do desenvolvimento das atividades (...) deve-se buscar a interação dos quadrinhos com outras produções, (...) levar em conta os objetivos educacionais que se deseja alcançar (...) à idade e o desenvolvimento intelectual dos alunos” (BARBOSA, 2004, p. 27).

A HQ *Três Histórias e uma Terra* foi publicada pelo Fórum Nacional pela Reforma Agrária, que tem como coordenador nacional Dirceu Fumagalli da Comissão da Pastoral da Terra. O texto é de Patrícia Antunes e Diva Braga, sendo a primeira coordenadora do trabalho e a última responsável pelas ilustrações.

Em *três histórias e uma terra*, a história da terra é contada de maneira abrangente e sintética, desse modo, diferentes trechos podem ser usados para enriquecer discussões de diferentes conteúdos, aqui destacaremos apenas alguns. Na HQ em discussão, o primeiro ponto que chama atenção são as imagens gráficas, fontes em potencial para historiadores. Sobre o uso das iconografias, cabe perceber que

A imagem bela, simulacro da realidade, não é a realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações (...). Cabe a nós decodificar os ícones, torná-los inteligíveis o mais que pudermos, identificar seus filtros e, enfim, torná-los como testemunhos que subsidiam a nossa versão do passado e do presente, ela também plena de filtros contemporâneos (...) (PAIVA, 2002, p. 18).

Desse modo, é interessante perceber, nas imagens de *Três histórias e uma terra*, a preponderância de homens e mulheres negros/as, indígenas e pobres, possibilitando uma discussão dos motivos que levam esses sujeitos históricos a, nos raros momentos em que aparecerem nos livros didáticos, estarem sob um olhar que os estigmatizam.

Na revista, os protagonistas que contarão a história da terra, representam personagens de todo o Brasil que dependem a terra para sobrevivência e/ou manutenção de seu grupo étnico, é possível identificar representações de nordestinos/as, retirantes, gaúchos/as, indígenas, negros/as, cortadores de cana, etc. Nesse caso não há predominância de feições européias e masculinas, como se costuma observar nos livros didáticos, por vezes o único material a que os alunos da rede pública de ensino tem acesso. (SILVA 1999, p. 21), destaca que

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência.

A *apresentação* da HQ traz alguns dados da situação fundiária no Brasil e alguns problemas por ela gerados:

O Brasil é o segundo maior país do mundo em concentração de terras. Cerca de 3% do total de propriedades rurais do país são latifúndios e ocupam 56,7% das terras agricultáveis. Desde a colonização, há mais de 500 anos, existe uma elite agrária que baseia o seu poder no acúmulo de terras e exploram, sem limites, os recursos naturais. Eles não se preocupam em produzir alimentos e desrespeitam qualquer direito social, trabalhista, previdenciário ou político dos trabalhadores e trabalhadoras do campo (BRAGA, 2010, p. 4).

O enredo está dividido em quatro partes. Na primeira delas, *a expulsão*, uma índia fala sobre a expulsão do seu povo de terras que lhes pertenciam, pelos portugueses. Nesse momento, há elementos que permitem ao docente discutir sobre elementos da cultura indígena, como a importância da oralidade, o respeito à sabedoria dos mais velhos e a concepção e relação com a terra, como se percebe em alguns trechos da HQ como:

Mas aí chegaram os portugueses. Essa parte vocês conhecem, mas o que está escrito não chega perto do que me contaram. Começou ali nossa luta pela terra no Brasil! (BRAGA, 2010, p. 6).

Não era preciso guardar nada para amanhã, tudo já nasceu guardado na natureza - água da nuvem, a planta na terra, o fruto na semente e um bicho no outro e nós em nós mesmos (BRAGA, 2010, p. 5).

As frases acima mostram que há, pelo menos, outra forma de se pensar a história que não a escrita e oficial, pois muitas vezes o escrito não chega nem perto do que se pode ser aprendido através da oralidade e esta sabedoria, não pode ser negligenciada nos bancos escolares. Outro ponto a se destacar é que o modo de relação estabelecido com a terra é cultural, assim, não podemos julgar uma cultura através de valores de outra, a relação de grupos indígenas com a terra, por exemplo, não pode ser pensada tomando por base a concepção na qual ela é basicamente concebida como mercadoria, sendo distanciada de qualquer valor simbólico.

A história em quadrinhos abre também a possibilidade de se questionar a imagem dos “conquistadores” apreçoada pelo cinema de Hollywood, como se observa nas imagens 03 e 04:

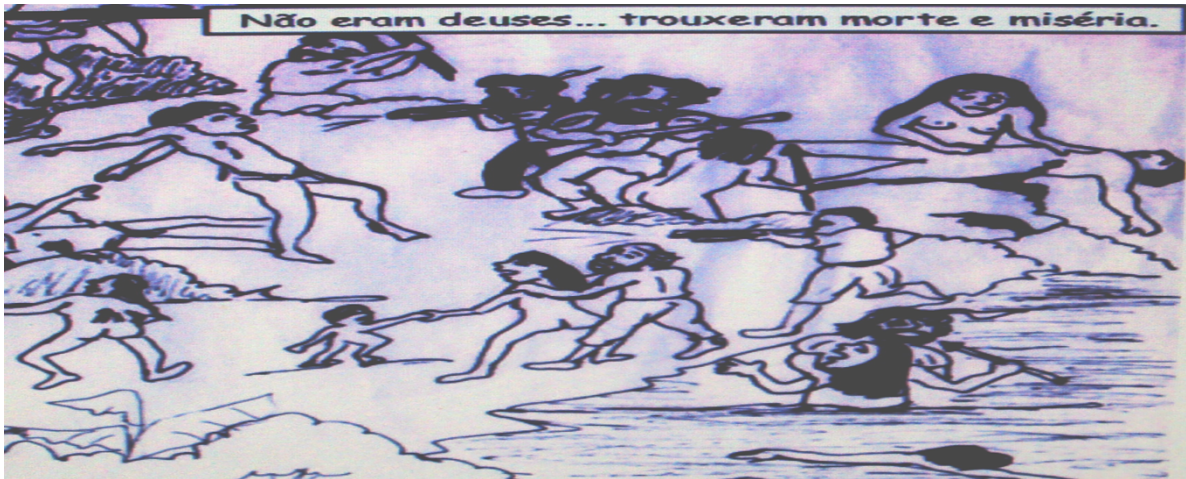


Imagem 04. Créditos: diva Braga.



Imagem 03. Créditos: diva Braga.

Essas imagens permitem questionar a hierarquização de culturas, que apresenta os europeus como civilizados em detrimento dos indígenas selvagens. Uma cultura não pode ser pensada como melhor que outra, apenas diferente, os modos de compreender essas diferenças é o que muda de que acordo com o ponto de vista. Se para os portugueses os índios eram “bárbaros”, para os índios a cultura europeia deveria, de igual modo, estar longe da perfeição. Ganha a educação, quando diferentes óticas são apresentadas.

A segunda parte dos quadrinhos, *a escravização*, conta como a partir dos interesses econômicos de portugueses, se estabeleceu a escravidão no Brasil, ganha destaque a resistência negra, pouquíssimo trabalhada em livros didáticos, a exemplo dos quilombos, onde o povo negro teria recriado e resignificado sua cultura e uma íntima relação da comunidade com a terra. O acontecimento evidenciado na história é a Lei de Terras, que tornou possível

que territórios antes habitados por comunidades negras fossem vendidos pelo Estado, cabendo ao comprador desocupá-las, a consequência disto, é expressa na HQ na imagem 05:



Imagem 05. Créditos: diva Braga.

A terceira história contada, *a exclusão*, é narrada por um trabalhador do campo, que assim define seu grupo:

Somos feitos dessa mistura sofrida (negros e indígenas), mas guerreira. Nesses mais de 500 anos de colonização. Formamos um povo novo, que não era escravo nem capitalista, os pobres nascidos aqui, impedidos pela lei de terras, de ser pequenos proprietários. Tudo isso em nome do latifúndio, do lucro, da concentração da terra e da riqueza (BRAGA, 2010, p. 14).

Ao longo da história contada pelo trabalhador rural percebe-se temas como, a busca pelo controle de sementes por transnacionais, soberania alimentar, direitos trabalhistas, conflitos por terra e êxodo rural, em falas que aparecem com teor de denúncia como:

Algumas empresas transnacionais (...) estão querendo dominar as sementes do mundo (...) nós sabemos que para o capitalismo é mais importante alimentar carros do que pessoas. Esse modelo de consumo mundial compromete a nossa soberania alimentar. utilizar alimentos como cana, mamona, soja para fazer biocombustível gera aumento dos preços dos alimentos (...). Todos os anos, centenas de trabalhadores são encontrados sem registro trabalhista, sem equipamentos e proteção, sem água e alimentação adequada, sem acesso a banheiro e em moradias precárias. Muitos morrem pelo excesso de trabalho. (BRAGA, 2010, p. 14-16).

A última parte da HQ traz a união dos três povos, das três histórias, objetivando a luta pelo que lhes haveria de comum: o direito a terra. A discussão posta nos quadrinhos pode ser um elemento, que ajude o docente a oferecer aos alunos uma visão sobre a temática

diferente das que monopolizam meios de comunicação, criminalizando movimentos que defendem outra estrutura agrária para o Brasil.

Em alguns momentos dos quadrinhos, como o que traz a fala, “somos brasileiros! filhos e filhas desses(as) negros(as) e desses(as) índios(as) violentados(as) pelos colonizadores” (BRAGA, 2010, p. 14), presente na terceira parte, cabe ao docente, cuidado para não provocar nos discentes a perpetuação de equívocos cometidos pela historiografia tradicional, estabelecendo uma visão dicotômica dos acontecimentos que opõe herói/vilão, vítima/bandido...

É preciso mostrar que para a história são possíveis muitas interpretações, que apesar dela comumente ser “contada pelos vitoriosos”, existem outros pontos de vista. Talvez os “derrotados” vejam os acontecimentos de outros ângulos. É função do ensino de história fazer que se conheçam diferentes versões, revirar o tapete, não se conformar diante de uma única possibilidade de se pensar o mundo social.

A busca pela inserção de conteúdos que discutam a questão agrária pode contribuir para que novas possibilidades sejam apontadas para pensar o homem/a do campo, que não apenas as que lhes atribuem estereótipos e conduzem a instauração de (pré) conceitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBOSA, Alexandre. **Como usar histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. Documentos não escritos na sala de aula. IN: _____ . **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez. 2004 p. 353-400.

CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. 1997. Disponível em: <http://www.scribd.com>. Acessado em 14 de janeiro de 2010, às 15:00h.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1 – Artes de Fazer**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002

CHARTIER, Roger. **A HISTÓRIA CULTURAL: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel. 1990.

Conselho Nacional das Igrejas Cristãs. **Os pobres possuirão a terra**. São Paulo: Paulinas. 2006.

Fórum Nacional Pela Reforma Agrária e Justiça no Campo. **Três histórias e uma Terra**. 2010. Disponível em: www.cpt.org.br. Acessado em 15 de março de 2010, às 13:00h.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro séculos de latifúndio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. Revista Etnográfica. Vol. IV (2). 2000. p. 333-345.

MENDONÇA, Maria Luisa. **A OMC e os efeitos destrutivos da indústria da cana no Brasil**. 2006. Disponível em: www.cpt.org.br. Acessado em 15 de março de 2010, às 13:00h.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado, educação rural e Propriedade: história de um dilema. IN: MOTTA, Márcia Menezes (org). **História Agrária Propriedade e Conflito**. Guarapauva: Unicentro, 2009, p. 211 a 230.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DOMICILIAR: **Aspectos Complementares da Educação e Acesso a Transferência de Renda de Programas Sociais**. 2004. Disponível em: www.ibge.org.br. Acessado em 14 de abril de 2010, às 16:00h.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. (Org). **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. Brasília: Mec/Secad, 1999. P. 21-37.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **A formação do profissional de história para o século XXI**. Texto escrito para o XI Encontro dos Professores de História.

STEPHANOU, Maria. **Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar**. In: Revista Brasileira de História, v.18, n 36, p.15-38. 1998.