



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL DA CULTURA REGIONAL**

Danielle da Silva Ferreira

**O PATRIMONIO CULTURAL PERNAMBUCANO NOS LIVROS DIDÁTICOS
DE HISTÓRIA REGIONAL: tecendo a formação histórica nos anos iniciais da
educação básica**

Recife
2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL DA CULTURA REGIONAL**

Danielle da Silva Ferreira

**O PATRIMONIO CULTURAL PERNAMBUCANO NOS LIVROS DIDÁTICOS
DE HISTÓRIA REGIONAL:** tecendo a formação histórica nos anos iniciais da
educação básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito parcial obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Ângela de Faria Grillo.

Recife
2015

Ficha Catalográfica

F383p Ferreira, Danielle da Silva
Patrimônio cultural Pernambucano nos livros didáticos de história regional: tecendo a formação histórica nos anos iniciais da educação básica / Danielle da Silva Ferreira. – Recife, 2015.
198 f.: il.

Orientador (a): Maria Ângela de Faria Grillo.
Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de História, Recife, 2015.

Referências.

1. História –Estudo e ensino 2. Livros didáticos
3. Patrimônio cultural 4. Ensino fundamental I. Grillo, Maria Ângela de Faria, orientadora II. Título

CDD 372.89

AGRADECIMENTOS

Agradecer... sinônimo de gratificar, reconhecer, de dizer “obrigada”. Obrigada, particípio do verbo obrigar, *obligare* em latim, que remete a ideia de “ficar obrigado a” de “dever algo a alguém”. Portanto, agradecer ou dizer obrigada significa reconhecer uma dívida, no meu caso, uma dívida moral, ética, profissional e acima de tudo uma dívida afetiva.

Tantas pessoas estiveram comigo no tecer desse trabalho que seria muito egoísmo dizer que ele representa apenas uma conquista profissional pessoal.

Agradeço a minha família. Aos meus pais, Marcos e Jandira. A universidade nunca tinha feito parte da rotina deles antes que eu a trouxesse, talvez por isso sempre tiveram muitas ressalvas quanto a ela, ao mestrado, as idas e vindas ao Recife, à ideia de que eu me afastasse do convívio familiar cotidiano. A minha insistência, misturada ao ímpeto e a fé de que daria certo, aos poucos, terminou os fazendo aceitar e hoje eu sei que eles são muito orgulhosos da minha trajetória. Débora, minha irmã. Companheira, sempre me aguentou, cansou de escutar os lamentos dos momentos de cansaço, de rir das besteiras e de chorar comigo. Tia Gilva, incentivadora incondicional.

Karen e Alinson, um parágrafo é muito pouco para descrever o quão agradecida sou a vocês. Sempre de portas abertas para mim com “uma cama e um banho” em Recife, vocês me fizeram sentir que estava em família, amenizando o desconforto naquela rotina tão corrida que eu começava a desfrutar. Acompanhar, junto à vocês, em quase todas as fases, a chegada do pequeno Nicolas foi um presente de Deus. A grandeza d'alma, a irmandade, o cuidado, a cumplicidade e o carinho, as conversas, os conselhos... irei guardar na caixinha das lindas coisas que vivi e quero que se multipliquem mais e mais.

Á Marta, pela generosidade sempre. Para mim você é uma referência que ultrapassa em larga medida o campo profissional. Com carinho e sutileza, foi me orientando nos aspectos acadêmicos, nas coisas da vida, puxando a orelha quando necessário, elogiando quando merecido. Sempre crítica e cuidadosa com meu trabalho e com a minha vida, muitas vezes mais que eu, foi mais uma a me dar abrigo em Recife. Sua postura e competência profissional foram os maiores incentivos para que eu iniciasse e permanecesse nessa aventura que é

a carreira acadêmica. Seu zelo, fraternidade e amizade quero comigo para muito além desse trabalho.

A minha amiga Magda, a quem digo “Deus está convosco”, dedico um pequeno texto que resume bem nossa relação. Você é alguém que eu direi amém até ficarmos bem velhinhas.

Um amigo não racha apenas a gasolina: racha lembranças, crises de choro, experiências. Racha a culpa, racha segredos. Um amigo não empresta apenas a prancha. empresta o verbo, empresta o ombro, empresta o tempo, empresta o calor e a jaqueta. Um amigo não recomenda apenas um disco. Recomenda cautela, recomenda um emprego, recomenda um país. Um amigo não dá carona apenas pra festa. Te leva pro mundo dele, e topa conhecer o teu. Um amigo não passa apenas cola. Passa contigo um aperto, passa junto o reveillon. Um amigo não caminha apenas no shopping. Anda em silêncio na dor, entra contigo em campo, sai do fracasso ao teu lado. Um amigo não segura a barra, apenas. Segura a mão, a ausência, segura uma confissão, segura o tranco, o palavrão, segura o elevador. Duas dúzias de amigos assim ninguém tem. Se tiver um, amém. (Martha Medeiros)

Aos amigos Roberta, Adriana Lins, Adriana Ferreira, Sangely, Pedro e Jacqueline Paula que nunca deixaram de me apoiar, mesmo com a distância do contato físico, amenizada pela internet. Vocês foram muito importantes.

A professora Ângela Grillo, cuja orientação, confiança e incentivo foram fundamentais para a realização desse trabalho.

As oportunas sugestões da professora Margarida Dias no exame de qualificação.

À CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

Ao Memorial do PNL D pelo envio do material necessário a investigação.

Aos colegas de mestrado Kalhil, Diego, Giovane, Juarlyson, Juliana, Wagner, Viviane e Alexandre pelas experiências trocadas e o aprendizado vivido.

A coordenação do Programa de Mestrado em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco e ao secretário da pós-graduação Rafael, sempre disponível a resolver as questões burocráticas e evitar que eu viesse a Recife se não fosse de extrema necessidade.

O espaço restrito me impede de citar uma a uma, cada pessoa que torceu por mim e que merecia estar aqui, mas deixo meu muito obrigada e meu abraço fraterno a todos que fizeram parte desse caminho.



Schultz, Charles. **Snoopy e sua turma**. [S.l.: s.n.], 2007.

RESUMO

Esse trabalho teve por objetivo geral analisar as formas como os livros didáticos de História de Pernambuco organizam e interpretam, histórica e pedagogicamente, os conteúdos referentes ao Patrimônio Cultural do estado. Para alcançar o objetivo proposto seguimos alguns questionamentos: (i) Quais os aspectos que devemos levar em conta para conjecturar o perfil de fonte histórica que possuem os livros didáticos de História, neste caso, os livros didáticos regionais? (ii) Qual o lugar ocupado pelo Patrimônio Cultural nas obras didáticas regionais?; (iii) Como o livro didático regional organiza suas estratégias didáticas e as perspectivas históricas para subsidiar o trabalho docente com o Patrimônio Cultural nas aulas de História?; (iv) A abordagem pedagógica das obras contribui para o desenvolvimento do saber histórico relacionado ao Patrimônio Cultural como espaço vivido e apreendido cotidianamente?; (v) Como as obras fomentam noções de identidade e memória no trabalho com o Patrimônio Cultural do estado?. Para responder a tais questões analisamos 7 obras didáticas referentes a todas as publicações presentes nos Guias do Livro Didático desde a inserção desse tipo de obra na publicação (2004, 2007, 2010, 2012). Sistematizamos as contribuições de CHOPPIN (2004) e FREITAS (2009) para pensar o livro didático e o livro didático regional, CHOAY (2004), CHARTIER (1991) e FONSECA (2009) na construção das noções de Patrimônio Cultural e Representação, e COOPER (2012), CAINELLI (2006), OLIVEIRA e CAIMI (2014;2013) e CAIMI (2010) para discutir as demandas do ensino de História Regional/Local. Diante dos empreendimentos investigativos aqui realizados, foi possível compreender que as obras didáticas regionais, em sua maioria, apresentam o Patrimônio Cultural do estado de Pernambuco como criação simbólica, inerente a produção histórica humana, estando ele presente em momentos distintos da narrativa didática. Analisamos também que abordagem pedagógica preconiza o caráter informativo do conteúdo sobre os patrimônios, ao passo em que desprestigia o caráter de problematização ofertado pelo objeto em estudo.

ABSTRACT

This work was generally analyze the ways in which history books, Pernambuco organize and interpret, historical and pedagogical, content regarding the status of Cultural Heritage. To achieve the proposed objective follow some questions: (i) What are the aspects that we take into account the historical source for conjecture profile that have the history books, in this case, regional textbooks? (ii) What is the role played by cultural heritage in regional textbooks?; (iii) As the regional textbook organizes their teaching strategies and historical perspectives to support the teaching work with the Cultural Heritage in history classes?; (iv) the pedagogical approach of the work contributes to the development of historical knowledge related to cultural heritage as living space and seized daily?; (v) As the works foster notions of identity and memory in working with the Cultural Heritage status?. To answer these questions we analyzed seven textbooks on all the publications present in Guides Textbook since the inclusion of this type of work in the publication (2004, 2007, 2010, 2012). Systematize the contributions of CHOPPIN (2004) and FREITAS (2009) to think the textbook and the regional textbook, CHOAY (2004), CHARTIER (1991) and FONSECA (2009) in the construction of Cultural Heritage notions of representation, and COOPER (2012), CAINELLI (2006), and CAIMI and OLIVEIRA (2014; 2013) and CAIMI (2010) to discuss the demands of teaching regional history/location. Before the investigative projects carried out here, it was possible to understand that regional textbooks, mostly present the Pernambuco State Cultural Heritage as a symbolic creation, inherent human historical production, while it was present at different times of the didactic narrative. We also analyzed that pedagogical approach calls for the informative content about the heritage, while that discredits the character of questioning offered by the object under study.

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Banco de teses e dissertações.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação

FUNDARPE – Fundação do Patrimônio Artístico e Histórico de Pernambuco

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

SNH – Simpósio Nacional de História.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Quantidade de obras por ano.....	19
Gráfico 2 – Quantidade de obras por área.....	20
Gráfico 3 – Lugar de produção das obras.....	21
Gráfico 4 – Temática das produções.....	22
Gráfico 5 – Livros regionais aprovados.....	41
Imagem 1 – Monte das Tabocas	88
Imagem 2 – Igreja de Nossa Senhora dos Prazeres.....	88
Imagem 3 – Sítio da Trindade	89
Imagem 4 – Praça da Soledade	89
Imagem 5 – Mercado de São José	91
Imagem 6 – Teatro de Santa Isabel e Palácio do Governo	93
Imagem 7 – Seção “Você sabia?” Sobre o Caboclinho	102
Imagem 8 – Seção “Valorizando a memória” Sobre o Caboclinho	102
Imagem 9 – Sinagoga.....	104
Imagem 10 – Carnaval	107
Imagem 11/12- Seção “Agora é com você”	113
Imagem 13 – Influência portuguesa.....	118
Imagem 14 – Gente Pernambucana.....	121
Imagem 15 – Sobre a xilogravura	123
Imagem 16 – Festas populares	129
Imagem 17 – Lugares de memória	138
Imagem 18 – Sítios arqueológicos.....	140
Imagem 19 – A arte do barro em Pernambuco.....	142/143
Imagem 20 – A arte do barro em Pernambuco	146
Imagem 21 e 22 – A feira de Caruaru.....	147
Imagem 23 – Sobre a Tapioca	150
Imagem 24 e 25 – Sobre a Tapioca	151
Imagem 26 – O carnaval de Pernambuco	156

SUMÁRIO

Introdução	12
1. Historicizando o livro didático	29
1.1. Livros didáticos: uma caracterização geral	31
1.2. Imersões no livro didático regional de História.....	42
1.3. Regional ou Local?: uma questão de (in) definição)	49
2. Patrimônio Cultural e Ensino de História nos anos iniciais: para que te quero?	54
2.1. Sobre a trajetória de construção sócio histórica do Patrimônio.....	57
2.2. Premissas para o Ensino de História nos anos iniciais e o tratamento pedagógico do Patrimônio Cultural.....	69
3. O Patrimônio Cultural nos livros didáticos Regionais de Pernambuco	82
3.1 Livro “História de Pernambuco”	84
3.2. Livro “História – Interagindo e Percebendo Pernambuco” e “Pernambuco: interagindo com a história”	95
3.3. Livro “História – Pernambuco”	115
3.4. Livro “Pernambuco de muitas histórias – História do estado de Pernambuco”	134
Considerações Finais.....	163
Referências	170
Apêndices	182
Anexos.....	197

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo analisar as formas como os livros didáticos de História de Pernambuco organizam e interpretam, histórica e pedagogicamente, os conteúdos referentes ao Patrimônio Cultural do estado de Pernambuco. Os livros didáticos regionais são destinados aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e são publicados no Guia do Livro Didático a partir de 2004, fazendo parte do nosso universo de pesquisa todas as obras regionais de Pernambuco publicadas desde então.

A presença do livro didático no contexto educativo brasileiro é secular. Ele é um objeto quase que indissociável do movimento de ensinar e aprender no imaginário de pais, professores, alunos e demais envolvidos no universo escolar. Hoje, nem mesmo a ascensão dos livros digitais ou *e-books* conseguiu desbancar o posto de “materialização do saber” e orientador de algumas rotinas de sala de aula, que as obras didáticas ocupam. Objeto de críticas e de devoção, a presença dos livros didáticos é tida como certa na maioria das escolas do nosso país.

Pensando na minha relação com os livros didáticos, não consigo falar de experiências escolares sem a presença deles, pois sempre estivemos muito próximos. Aluna de escola pública durante toda a vida escolar, nos primeiros anos relutava bastante em devolver os livros que usávamos no decorrer do ano letivo, porque gostava de folheá-los mesmo que não fosse em situações de sala de aula.

Estudei na Escola de Aplicação da Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns, da chamada 5ª série ao 3º ano do ensino médio. Na segunda etapa do ensino fundamental (1998-2001) tínhamos livros disponibilizados pelo Estado, já durante o ensino médio (2002-2004) não dispúnhamos de livros didáticos, pois ainda não tínhamos sido contemplados pela Resolução nº 38 de 15 de outubro de 2003 do Fundo Nacional de Educação que dispõe sobre o provimento de livros didáticos para os alunos de ensino médio das escolas públicas.

A direção da escola então não exigia, mas indicava que os livros adotados pelos professores deveriam ser adquiridos pelos alunos. Meus pais faziam grande esforço, mas nunca conseguiram comprar os livros de todas as disciplinas. Felizmente isso nunca chegou a ser um problema.

Nessa época uma tia, muito presente na minha educação, trabalhava em uma hospedaria próxima a escola onde eu estudava. Na hospedaria ficavam alojados representantes de editoras que iam às escolas particulares da cidade oferecer os seus livros e estocavam muitas obras no depósito da hospedaria, a fim de ter um bom mostruário de divulgação. Ao final do expediente ou da estadia na cidade os representantes iam embora e não levavam os livros que sobravam.

Na hospedaria os livros seriam descartados, entretanto minha tia, sabendo que eu precisava deles, me chamava para que eu escolhesse o livro que desejasse. Por sorte a maioria dos livros eram compatíveis aos indicados pela escola. Os livros que eram diferentes eu também levava para casa, já que os temas trabalhados na maioria das obras do ensino médio eram semelhantes e, na efervescência dos vestibulares, o conteúdo se sobressaía sobre quaisquer outros aspectos, como abordagem pedagógica ou indicação dos professores.

Além de levar para casa os livros didáticos que eu usaria na escola durante o ano, também me apossava de outras publicações que me agradassem: revistas, atlas, folhetos, dicionários, livros de línguas. Minha mãe ficava enfurecida, pois já não havia lugar para pôr tantos livros. Eu tinha várias e várias coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, Geografia e História. Muitos eram de séries que eu já tinha cursado. Os queria só pelo prazer de tê-los, folheá-los, senti-los perto de mim.

As publicações literárias também faziam parte do meu “acervo particular”, mas não me apeteciam tanto quanto os livros didáticos. Talvez fosse um presságio dos caminhos acadêmicos futuros. Passaram-se anos até que eu tivesse coragem de me desfazer deles. Desfiz-me com muito pesar, apenas por ter que dispor de espaço para os livros acadêmicos.

Ao ingressar na universidade, no curso de Pedagogia, a afinidade com os livros didáticos, em princípio, não tomou caráter acadêmico. Fui conquistada por outra preferência: os estudos sobre Patrimônio Cultural em diálogo com ensino de História nos anos iniciais. Os estudos relacionados ao patrimônio foram cultivados a partir do contato com as disciplinas de prática e metodologia do ensino de História e na participação em um projeto de extensão que problematizava a relação do conhecimento sobre Patrimônio Cultural da cidade de Garanhuns com a prática docente dos professores dos anos iniciais das escolas públicas do município.

Outro fator que aguçava a curiosidade em conhecer o ensino de História nessa etapa era a ausência dessa disciplina na minha trajetória escolar durante os anos iniciais, pois entre 1991 e 1997, anos em que cursei educação infantil a antiga 4ª série, não estudei História. Nesta época eram preconizadas as orientações dos Estudos Sociais, pois a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dentre outras coisas também decide sobre a implementação da disciplina de História para essa etapa, ainda estava em processo de implantação.

Na universidade as experiências na graduação com trabalhos que problematizassem o ensino de História e o Patrimônio Cultural motivaram a participação em monitorias nas disciplinas de História, a produção de resumos, apresentações, resumos expandidos e artigos publicados em anais de eventos científicos. O maior desdobramento dessa trajetória acadêmica até então foi a produção da monografia de conclusão de curso intitulada “Dialogando com os saberes e com as práticas dos professores dos anos iniciais sobre Patrimônio Histórico Local”. Nesse trabalho busquei refletir sobre o que os professores compreendiam enquanto patrimônio da cidade de Garanhuns e como esse conhecimento poderia se refletir no trabalho docente.

A monografia de graduação denotou um relativo desconhecimento docente em relação ao Patrimônio Cultural da cidade de Garanhuns, assim como a sua ausência enquanto temática trabalhada em sala de aula. A partir disso foi possível pensar os motivos para tal ausência e, dentre outras questões, qual o material para subsídio teórico-metodológico e quais os livros didáticos que esses professores dispunham. Talvez este tenha sido o *start* para o trabalho da dissertação.

Ao pensar o projeto de mestrado vários temas vieram à cabeça. Uma questão suscitada foi pensar as especificidades da formação e atuação do pedagogo como professor de História nos anos iniciais. A problematização do patrimônio também deveria estar presente nesse projeto, pois era um desejo continuar na mesma linha da graduação.

E, refletindo um pouco mais sobre as dimensões do processo educativo que poderiam ser investigadas, ao atentar para essa qualidade de quase “onipresença” do livro didático no universo da escola, me senti instigada pelo desejo de conhecer os itinerários que este faz na práxis escolar. Foi então que,

compartilhando dessa inquietação com amigos mais próximos e tentando associar as experiências de vida às pesquisas acadêmicas, a ideia de inquirir as perspectivas educativas relacionadas ao Patrimônio Cultural dentro do livro didático regional foi sendo ampliada e amadurecida.

Do projeto a produção da dissertação

Para a elaboração desse trabalho foi necessário avaliar as contribuições que uma pesquisa sobre livro didático regional traria para o cenário acadêmico, assim como avaliar esta produção enquanto um bem social, assumindo a responsabilidade de colaborar para a reavaliação constante do processo educativo, considerando a obra regional elemento dessa ação.

O livro didático regional, de maneira geral, aborda a construção sócio histórica de um dado espaço, considerando os aspectos da produção sociocultural, política e econômica dos sujeitos na diversidade de suas ações e criações. A perspectiva do regional é orientada por fronteiras estaduais ou municipais, nos livros que contemplam cidades, circunscritas dentro do cenário político-administrativo do país. As temáticas são abordadas a partir de uma divisão do estado ou do município, contempladas de acordo com microrregiões.

Ao reconhecer esses predicados supomos que o livro regional possa agregar o trabalho pedagógico que aborde a temática patrimonial na escola, pois a obra regional possui atributos para estabelecer um diálogo mais próximo com as expressões da cultura regional no cotidiano escolar e problematizá-las.

O patrimônio como um bem cultural é uma preocupação que aparece nas prerrogativas das políticas culturais implementadas a nível institucional no estado. A Fundação do Patrimônio Artístico e Histórico de Pernambuco (FUNDARPE) desenvolve desde 1973 ações relacionadas às políticas públicas de cultura como produção de eventos culturais, reconhecimento, manutenção e tombamento dos patrimônios, publicações de livros, promoção de iniciativas pontuais voltadas para a educação patrimonial. Essas ações são desenvolvidas no sentido de contribuir para o resguardo e o reconhecimento da população das suas expressões artístico-culturais. Por isso a “missão” da FUNDARPE é

formular e implementar a política cultural do Estado; promover ações articuladas e integradas entre o Estado e as esferas do governo, conselhos, fóruns, organismos nacionais e internacionais; orientar o desenvolvimento de diversas linguagens e manifestações culturais; preservar, pesquisar, conservar e fiscalizar as intervenções nos ativos culturais, incluindo o patrimônio artístico e cultural, bem como os equipamentos pertencentes ao Estado; dinamizar e apoiar o desenvolvimento cultural por meio de ações regionalizadas, articuladas e integradas com os demais órgãos e esferas de poder; supervisionar e fiscalizar a restauração de ativos culturais; e desenvolver programas permanentes de formação voltada para a cultura¹.

Como vemos, o foco das políticas públicas culturais desenvolvidas pela FUNDARPE possui interesses, relações e objetivos diferentes do trabalho pedagógico engendrado na escola, ainda que indiretamente as iniciativas da instituição estadual contribuam e possam ser relacionadas ao trabalho escolar.

Para além do trabalho desenvolvido pela FUNDARPE, é preciso ampliar as estratégias e iniciativas que contemplem o Patrimônio Cultural como objeto de ensino nos processos didáticos escolares. Trata-se de projetar a gestão educativa a fim de ofertar aos alunos mecanismos para problematizar os espaços onde vivem, questionar a sua experiência histórica com esses espaços, perceberem-se inseridos em uma dinâmica social que possui manifestações culturais específicas e que eles são construtores dessas manifestações.

Com efeito, hoje consideramos o Patrimônio Cultural como uma declaração histórica, ou seja, como uma criação simbólica, que apresenta sinais de experiências históricas. Essas experiências são nutridas por perspectivas culturais, socialmente estabelecidas, ligadas a uma temporalidade e a uma espacialidade.

O patrimônio nas obras regionais pode aparecer como elemento edificado, símbolo de poder e exclusão, prática secularizada, uma manifestação festiva popular, um grupo social que mantém um saber específico com um arquétipo democrático ou pode não aparecer. As formas como ele vai surgir, ou não, estão relacionadas as perspectivas e escolhas teórico-metodológicas dos autores das obras.

¹ MENEZES, José Luis Mota. **Ainda chegaremos lá**. História da FUNDARPE. Recife: FUNDARPE, 2008, p. 16.

O trabalho didático com o patrimônio também abre espaço para discussões que englobam questões de identidade e memória. Entendemos que identidade se constrói nas “formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam²”, essas representações se depositam ao longo do tempo no imaginário dos sujeitos construindo formas de reconhecimento e pertencimento, além da memória como um campo de experiências simbólicas³ onde a identidade se legitima. Embora nem sempre direta, essa construção acontece de forma conflituosa, pois é semeada por diferentes sujeitos, a partir de diferentes perspectivas socioculturais e múltiplos interesses.

Além de reconhecer as noções de patrimônio, memória e identidade importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, foi preciso saber o que está sendo desenvolvido atualmente sobre livros didáticos de História no cenário acadêmico do Brasil, qual a orientação metodológica das pesquisas, lugar de produção, temáticas investigadas, etc. Isso foi importante para localizar e demonstrar o lugar e a relevância dessa pesquisa diante do que vem sendo produzido no nosso país.

Para isso, utilizamos como procedimento metodológico inicial um levantamento das obras em nível de mestrado e doutorado, publicadas em duas bases de dados digitais: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴ e o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵. A BDTD e o Banco de Teses da CAPES agregam teses e dissertações desenvolvidas em instituições de ensino superior brasileiras, estimulando o registro e a publicação de tais obras em meio eletrônico, tornando-se importantes ferramentas de divulgação de trabalhos e de fontes para pesquisas acadêmicas⁶.

² HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 13

³ GABRIEL, Carmen Teresa. Memória e Ensino de História. In. Ministério da Educação. **Espaços educativos e ensino de História**. Boletim 02, abril. Secretaria de Educação a Distância, Brasília: 2006.

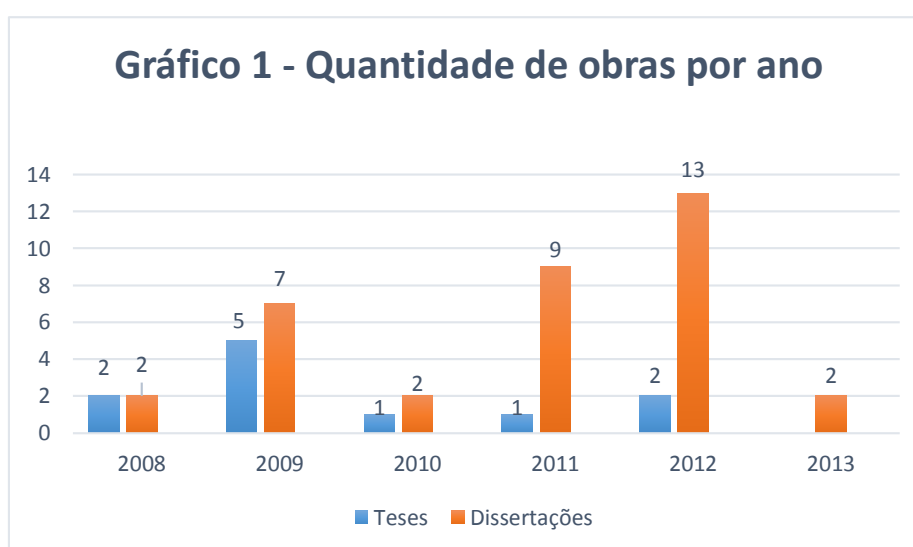
⁴ <http://bdttd.ibict.br/>

⁵ <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

⁶ É importante destacar que as bases de dados têm autonomia para inserir novas obras que vão sendo disponibilizadas na medida em que seus autores autorizam. Portanto, os números da quantidade de pesquisas apresentadas podem variar de acordo com a data de sua realização. Os números a partir de agora apresentados comportam as pesquisas publicadas até os meses em que foi realizado o levantamento, março e abril de 2014. Lembramos que os resultados das pesquisas também podem variar de acordo com os termos pesquisados.

Em busca de trabalhos que contemplassem nosso objeto/fonte foram usados os termos “Livro Didático de História”, tanto no que se refere a termos específicos quanto a termos genéricos, necessários para atender as especificidades das ferramentas de pesquisa exigidas nas bases de dados. O recorte temporal desse levantamento foi definido a fim de dar continuidade a estudo anterior de Caimi⁷, que inventariou as obras publicadas em bases de dados digitais num recorte temporal de 1998-2007.

Portanto, tomamos como foco as pesquisas realizadas a partir de 2008 até 2013. As bases de dados publicaram 35 dissertações e 11 teses relacionadas ao livro didático de História em um período de 6 anos (2008-2013), distribuídas no gráfico a seguir.



Fonte: Produção da pesquisa

Os dados expostos no gráfico acima denotam uma oscilação na quantidade de dissertações sobre o tema, com uma significativa produção no ano de 2012. É possível perceber uma pequena quantidade de teses e inclusive a ausência desse tipo de produção no ano de 2013.

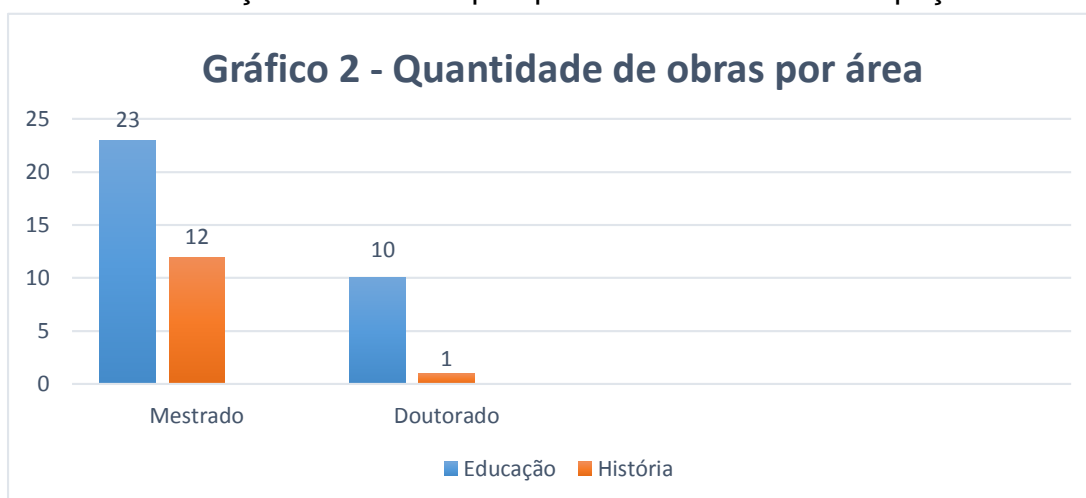
No levantamento inicial realizado para esse trabalho, encontramos pesquisas que elegeram o livro didático como fonte de leitura analítica seja na língua portuguesa, na geografia, na matemática, na química e certamente devem

⁷ CAIMI, Flávia. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de história: estado do conhecimento, tendências e perspectivas. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo. **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre Livro Didático de História**. Campinas: UNICAMP, 2013.

existir estudos relacionados às demais disciplinas escolares. Entretanto, embora teoricamente direcionados às perspectivas de campos pontuais, os estudos em sua maioria não são desenvolvidos em programas de pós-graduação específicos de cada área, o que acontece também no cotejamento entre História e Educação.

No que se refere ao nosso objeto de análise, observamos que a grande maioria das dissertações relacionadas ao livro didático de História defendidas nos últimos seis anos foram produzidas nos programas de pós-graduação em Educação (23), enquanto pouco mais da metade (12) saíram dos programas de pós-graduação em História. Sobre as teses os números são mais contundentes, 10 produções em doutorados em Educação e 1 em História.

Podemos supor algumas razões para justificar a quantidade maior de investigações sobre o livro didático de História nos cursos de pós-graduação em Educação do que nas pós-graduações em História. Talvez essa diferença seja produzida em consequência da quantidade de programas de pós-graduação em Educação (138) ser bem maior se comparada aos programas de pós-graduação em História (77)⁸. Outra justificativa a ser pensada é a abertura que as investigações que focam no ensino encontram em ambas as áreas, visto que, na História, há um reduzido número de linhas de pesquisa⁹ que contemplem os processos didático-pedagógicos inerentes ao trabalho do professor de História, diferente da Educação onde essas pesquisas encontram mais espaço.



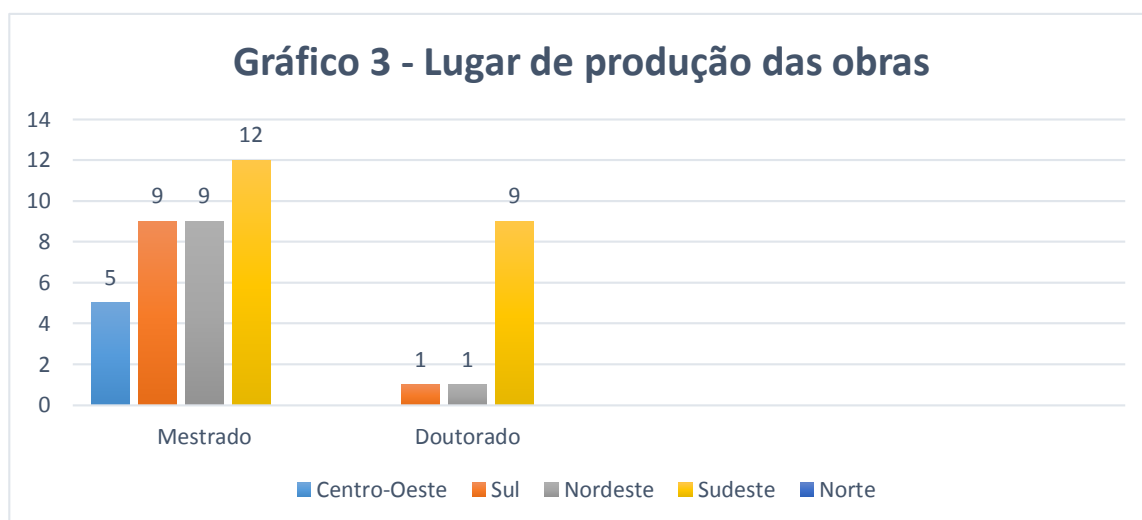
Fonte: Produção da pesquisa

⁸ CAIMI, Flávia. Op. cit.

⁹ Encontramos 4 programas de pós-graduação em História que possuem linhas de pesquisa específicas sobre o Ensino de História – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Estadual de Londrina.

Quanto a localização geográfica de produção das obras¹⁰ observamos uma predominância das regiões Sul e Sudeste como berço das dissertações e teses que se debruçam sobre a literatura didática escolar em História no Brasil. Destacamos as produções dos estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, pois são nessas regiões que também se concentram o maior número de programas de pós-graduação e linhas de pesquisa que trabalham a temática do ensino de História e/ou do livro didático. Observamos uma ascendência da região Centro-Oeste com algumas produções em Goiás e no Distrito Federal.

Com destaque apontamos a quantidade crescente de produções no Nordeste, com 9 produções de dissertação e 1 tese. Em particular, salientamos os trabalhos desenvolvidos no estado do Rio Grande do Norte, com a única tese da região sobre a égide do livro didático de História¹¹. É lá também onde se encontra o Memorial do Programa Nacional do Livro Didático¹².



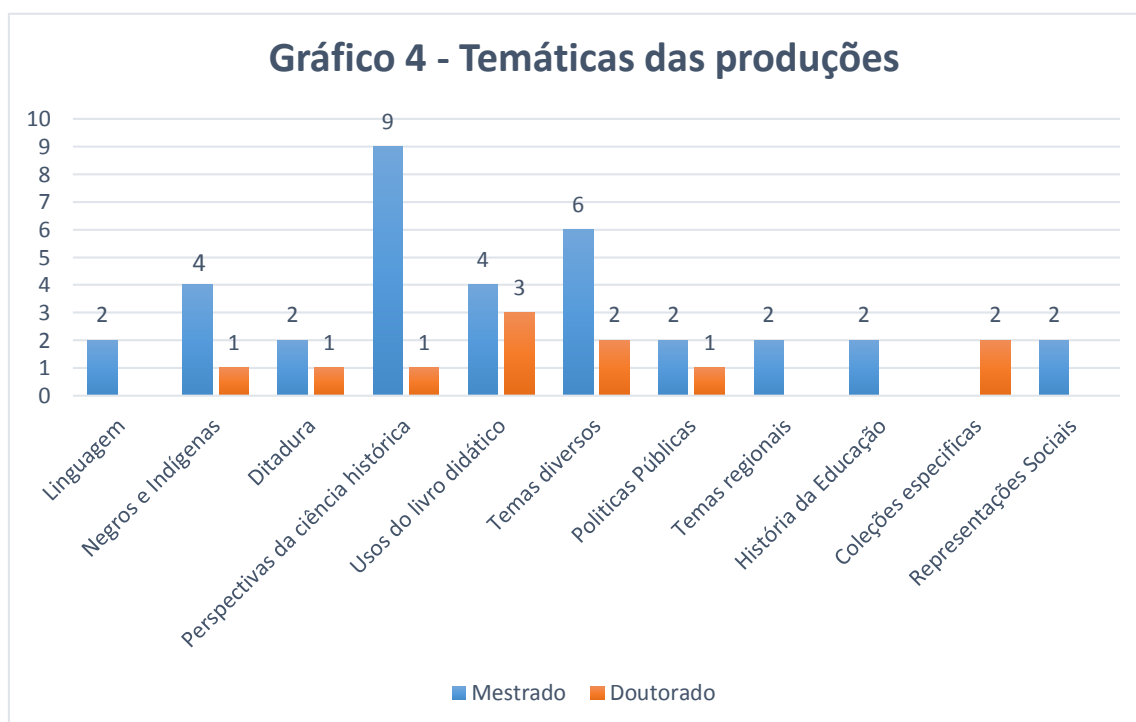
Fonte: Produção da pesquisa

¹⁰ Não encontramos produções da região Norte.

¹¹ No apêndice consta o nome do trabalho, autor, universidade de defesa e ano, assim como estão listadas todas as teses e dissertações pesquisadas.

¹² O projeto do Memorial do Programa Nacional do Livro Didático foi implementado pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte entre os anos de 2009 e 2011. Seu objetivo é catalogar, higienizar e digitalizar todas as obras avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático de 1997 a 2010 dos componentes curriculares de Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Geografia e História do Ensino Fundamental. Também fazem parte do acervo os Guias publicados pelo MEC desde 1997 e os Editais que regeram as avaliações a partir de 2004. Fonte: SOARES, Jandson Bernardo; SOUZA, Wendell de Oliveira. **Memorial do PNLD: Elaboração, Natureza e Funcionalidade**. In: Anais eletrônicos da XIX Semana de Humanidades. Natal, 2011.

Com relação às temáticas abordadas a grande ênfase atualmente está nos estudos sobre as perspectivas da ciência histórica na literatura didática, que buscam compreender temas como a concepção de cotidiano, cultura histórica e as formas de escrita da História empreendidas nas obras (9). Negros e indígenas no livro didático de História também aparecem de forma significativa (4), assim como os estudos que focam nas interpretações e nos usos dos livros em sala de aula, seja na perspectiva do aluno ou do professor (7).



Fonte: Produção da pesquisa

As temáticas anunciadas nos títulos das obras indicam a dilatação atual dos referenciais de pesquisa, apontando para uma ampliação da mobilidade das fronteiras epistemológicas do conhecimento histórico. Nos títulos observamos novos campos, métodos e olhares sobre as mais variadas criações históricas empreendidas no livro didático. Nesse sentido, há uma releitura constante desse material como realização da sociedade em um tempo e uma espacialidade definidos.

Em se tratando dos trabalhos sobre perspectivas regionais, podemos ver que estes ainda acontecem de maneira tímida. Por outro lado, a inserção de novas formas de análise do livro didático indica uma tentativa de superação

dessa “historiografia da falta”, como nomeou Oliveira¹⁵ ao se referir a ausência de outros tipos de investigações sobre os materiais didáticos. Acreditamos que com a ampliação dos programas de pós-graduação e linhas de pesquisa a especificidade do regional apareça mais como mote de pesquisas.

Num primeiro momento, trabalhos como os sobre livros didáticos de história, centrados nas denúncias de uma “ideologia dominante” contida nestes, da ausência de determinados temas nos mesmos, ou até, de tratamentos errados de alguns temas ou fatos pelos autores de livros didáticos, foram importantíssimos, pois mapearam um elemento que se tornou indispensável nas escolas. Hoje, porém, essa “historiografia da falta” requer novos enfoques: a formação inicial dos professores e a relação autores/editoras/indústria cultural têm sido uma amostra desses novos caminhos. Esse deslocamento tem sido proporcionado também pelo fato de que as pesquisas sobre ensino de História têm migrado para os cursos de pós-graduação nesta área. Embora não seja uma tendência massiva, esse deslocamento é já bastante sensível, tendo o nosso programa (Universidade Federal de Pernambuco/ Universidade Federal da Paraíba) sido pioneiro, incluindo na área de Metodologia da História, uma Linha de Pesquisa sobre Ensino de História.¹⁶

Dimensionar esse tipo de pesquisa em seus variados ângulos nos faz melhor compreender o tratamento empreendido em relação ao conhecimento histórico nas obras didáticas hoje. As pesquisas que entendiam o livro didático indicando seus erros conceituais ou o seu aspecto apenas de inculcação e reprodução de valores foram produzidas em grande número nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Hoje compreendemos que o livro didático está inserido em uma lógica social, cultural e escolar que o engendram a partir de diretrizes e políticas públicas, elementos inseridos em um sistema educacional e de um mercado editorial.

A consolidação dos programas curriculares e o rigor estabelecido especialmente no Programa Nacional do Livro Didático, ao longo do tempo, contribuíram para um maior investimento na produção das obras. Em consequência os livros didáticos que circulam no cenário educacional brasileiro

¹⁵ OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**: Uma discussão necessária à formação do profissional de História. Recife: UFPE, 2003. Tese de Doutorado em História, 325 f.

¹⁶ OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Op. cit. p. 129.

são mais qualificados, possuem menos erros conceituais e falhas de natureza técnica.

Esse panorama, nos faz reconhecer cada vez mais que o livro didático de História no Brasil é entendido como um produto cultural, dimensionado para/no processo educativo, portador de conteúdos de uma unidade disciplinar, disseminado pelas práticas educativas escolares. O livro didático tem sua validação social fundada no uso feito por alunos e professores, nas atividades da escola, entendida aqui como um espaço legitimado pela sociedade por seu caráter de criação e formação.

Os saberes que circundam a sociedade são sistematizados e reelaborados pela escola, enquanto esfera socioeducativa que gira em torno das demandas sociais. Há também a institucionalização da cultura e das disciplinas escolares que contribui para a ritualização desses saberes na escola ao longo do tempo.

Assim, para a formulação do que deve ser inserido no livro didático, ou melhor, para pensar a inserção do Patrimônio Cultural como objeto de ensino presente nas obras didáticas, há de se considerar algumas questões: Primeiro, a construção do conhecimento escolar, quais os fatores sociais que exigem do aluno tal conhecimento? Quais são as ações que a escola pode desenvolver para produzir e incorporar tal saber?; Segundo, qual a função social desse saber? De que maneira ele vai incidir sobre a sociedade?; Terceiro, como esse conhecimento vai incorrer sobre a formação dos alunos? Esses questionamentos nos ajudam a observar a dinâmica própria de criação do conhecimento escolar, dissipando a ideia desse tipo de conhecimento enquanto vulgarização de um saber acadêmico.

Não podemos esquecer que o saber escolar, nele englobando o conhecimento histórico sobre o Patrimônio Cultural, é resultado de uma ação pedagógica historicamente situada, ou seja, localizada em um espaço e um tempo que orientam a produção da percepção em relação a determinado conhecimento. Esta percepção se constitui em um regime de inteligibilidade, em nosso caso validado pelo campo disciplinar da História, inclinado pela historicidade de seu tempo. Nesse ponto entram as formas de ver e dizer as práticas da construção da historiografia, conformando os procedimentos, a forma

de compreensão e desenvolvimento do conhecimento histórico, seja ele no âmbito acadêmico ou no âmbito escolar.

Até aqui tentamos situar a nossa pesquisa dentro de um panorama nacional das produções acadêmicas, já que, no levantamento realizado, não há nenhuma referência as pesquisas que se dediquem a investigar o livro didático regional de História. É importante dizer também que a análise aqui empreendida além de considerar a importância do livro didático regional como fonte de pesquisa, privilegia também o conhecimento histórico escolar e as investidas pedagógicas nas obras didáticas regionais direcionadas a um tema específico: o Patrimônio Cultural.

Assim, diante dessa atmosfera, os livros didáticos regionais por nós eleitos como fonte estão circunscritos em um recorte temporal orientado pela trajetória do Guia do Livro Didático. O primeiro Guia a contemplar a especificidade da área de História para os anos iniciais foi o de 2003¹⁷. Os Guias anteriores consideravam os livros das áreas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, indicando que as disciplinas de História e Geografia ainda não eram contempladas com livros específicos¹⁸.

Sendo assim, escolhemos não utilizar os livros de Estudos Sociais no nosso universo de pesquisa, pois a restrita especificidade histórica que esses livros carregam e o tratamento de saberes amalgamados entre diversas áreas, sem necessariamente estarem articulados numa perspectiva interdisciplinar, nesse momento, não contribuiriam para esta pesquisa

Selecionamos aqui especificamente os livros didáticos regionais, que se apresentam em livros exclusivos para 4º e 5º anos e não constituem coleções didáticas. Fizemos essa escolha principalmente para destacar a especificidade da obra, uma vez que ela se destina a explorar a História Regional, entendida aqui como História do estado.

Assim, listamos as obras circunscritas em nosso universo de análise: História de Pernambuco de Célia Siebert (2001) Editora FTD; História –

¹⁷ BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2003: história. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.

¹⁸ Informações retiradas do site do MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12637%3Aguas-do-programa-nacional-do-livro-did%20. Acesso em: 20 mai. 2012.

Interagindo e Percebendo Pernambuco de Lilian Sourient, Lielba Ramos e Kátia Olszewski (2001), Editora do Brasil; Interagindo com a História de Roseni R. C. Nascimento, Lilian Sourient e Rosiane de Camargo (2005) Editora do Brasil; História – Pernambuco de Francisco Teixeira, Editora Ática 1ª edição (2006), 2ª edição (2008) e 3ª edição (2011); e Pernambuco de muitas histórias – História do Estado de Pernambuco”, escrito por Erinaldo Cavalcanti, (2011) Editora Moderna.

O foco central da nossa problemática de investigação refere-se a como os livros didáticos regionais de História de Pernambuco trabalham o Patrimônio Cultural do estado na perspectiva da formação histórica de crianças na educação básica?

Dessa interrogação desdobram-se outras como: (i) Quais os aspectos que devemos levar em conta para conjecturar o perfil de fonte histórica que possuem os livros didáticos de História, neste caso, os livros didáticos regionais? (ii) Qual o lugar ocupado pelo Patrimônio Cultural nas obras didáticas regionais?; (iii) Como o livro didático regional organiza suas estratégias didáticas e as perspectivas históricas para subsidiar o trabalho docente com o Patrimônio Cultural nas aulas de História?; (iv) A abordagem pedagógica das obras contribui para o desenvolvimento do saber histórico relacionado ao Patrimônio Cultural como espaço vivido e apreendido cotidianamente?; (v) Como as obras fomentam noções de identidade e memória no trabalho com o Patrimônio Cultural do estado?

Encaramos essas questões como apontamentos para estabelecermos uma comunicação entre os objetivos a serem alcançados em cada capítulo, dispostos abaixo, e as respostas produzidas a partir da sensibilidade e do rigor metodológico na leitura dos dados coletados. Nessa perspectiva, esta pesquisa se organiza sob três capítulos.

No primeiro capítulo temos o objetivo de refletir sobre o livro didático regional enquanto fonte e objeto de pesquisas históricas e educacionais destacando, sobretudo, o potencial investigativo que possui. Para isso realizamos a historicização do livro didático regional, de forma a contemplar a trajetória de construção do perfil do livro e das pesquisas sobre o livro didático

hoje, a partir do que diz Choppin¹⁹ e Freitas²⁰. Ao longo do capítulo destacamos a especificidade da obra regional e os aspectos que o definem diante da sua dimensão didático-pedagógica.

No segundo capítulo o objetivo foi identificar o Patrimônio Cultural como temática a ser estudada nos livros didáticos regionais de História, considerando o que confere às estratégias e ao trabalho pedagógico, bem como às abordagens históricas empreendidas nas obras. A leitura analítica nesse capítulo foi feita no sentido de reconhecer o potencial de formação histórica que comporta a temática do patrimônio dentro das premissas do conhecimento histórico local nos anos iniciais.

Ademais, nosso referencial teórico para o segundo capítulo se fundamenta no que diz Choay²¹ e Fonseca²² para nos ajudar a construir a noção de Patrimônio Cultural, a partir de sua caracterização como elemento secular e a construção de suas perspectivas na contemporaneidade. Chartier²³ contribuiu para pensarmos as diferentes formas de ler e interpretar o Patrimônio Cultural, através do movimento engendrado pelas práticas, apropriações e representações. Buscamos reflexões teóricas junto a Cooper²⁴, Cainelli²⁵, Oliveira e Caimi²⁶ e Caimi²⁷ e para discutir as questões relacionadas às demandas do ensino de história local nos anos iniciais e do livro regional, bem como fazer um paralelo ao tratamento pedagógico que pode ser ofertado ao

¹⁹ CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educ. Pesqui. [online]. 2004, vol.30, n.3, pp. 549-566

²⁰ FREITAS, Itamar. **História regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão (2006/2009)**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

²¹ CHOAY, Françoise. **Alegoria do Patrimônio**. São Paulo: UNESP, 2003.

²² FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

²³ CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados**. São Paulo: USP, vol. 5, nº 11, 1991. pp. 173 – 191.

²⁴ COOPER, Hillary. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais**: Um guia para professores. Curitiba: Base Editorial, 2012.

²⁵ CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica**: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. Ver. Educar, Especial. Curitiba: UFPR, p. 57-72, 2006.

²⁶ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. CAIMI, Flávia Eloisa. **A História ensinada na escola: É possível pensar/agir a partir do todo?** Campo Grande: Revista Interações, v15, n.1, p. 89-99, jan/jun. 2014.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. CAIMI, Flávia. Entre Paulas, Martas, Pedros, Anas... para entender as complexas relações sujeitos/saberes no contexto da aprendizagem histórica. **Antíteses**, v. 6, n. 12, p. 148-167, jul./dez. 2013.

²⁷ CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In. OLIVEIRA, Margaria Maria Dias. **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 71 (Coleção Explorando o Ensino v. 21)

Patrimônio e aos seus referenciais subjacentes – identidade e memória – cujos apontamentos direcionados ao ensino de História nos apoiamos em Monteiro²⁸.

Entendemos que discutir questões de memória e identidade é fundamental para a análise do trabalho pedagógico centrado no patrimônio. Nora²⁹ nos ajudou a compreender que a memória é construída no movimento de lembrar e esquecer, realizado no presente, se constituindo a partir de laços afetivos que os sujeitos constroem com os lugares e com as significações que compõem a identidade. Nesse sentido, o terceiro capítulo compreende a reflexão sobre o trabalho histórico e pedagógico acerca do patrimônio nas obras didáticas. Monteiro³⁰, junto as referências dos capítulos anteriores já mencionadas, contribuiu para alcançarmos o objetivo deste capítulo que foi analisar quais estratégias históricas e pedagógicas são mobilizadas para relacionar o Patrimônio Cultural do estado de Pernambuco as noções de memória e identidade, na perspectiva da formação escolar de crianças nos 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Por fim, reservar um espaço para concluir o trabalho seria restringir possíveis desdobramentos que possam surgir a partir das reflexões aqui empreendidas. Por isso, elegemos como lugar de fechamento desse texto as *Considerações Finais*, que registram uma breve retomada dos apontamentos feitos ao longo da dissertação, sintetizando as descobertas da pesquisa sobre as abordagens histórica e pedagógica do Patrimônio Cultural nos livros regionais no entrecruzamento destes dados com os nossos pressupostos teórico-metodológicos.

Depois de conhecer um pouco da trajetória da concepção desse trabalho e os caminhos percorridos para a sua escrita, expostos nessa introdução, vamos à leitura do texto.

²⁸ MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre História e Memória. In: Gilvan Ventura da Silva; Regina Helena Silva e Simões; Sebastião Pimentel Franco. (Org.). **História e Educação: territórios em convergência**. 1ed.Vitória(ES): GM/ PPGHIS/UFES, 2007, v. 1.

²⁹NORA, Pierre. Op. cit.

³⁰ Monteiro, Op. cit.

HISTORICIZANDO O LIVRO DIDÁTICO REGIONAL
CAPÍTULO I

A comunidade acadêmica hoje anima-se vigorosamente no empreendimento de esforços para analisar a literatura didática, seja no sentido de inventariar os usos e a produção de obras utilizadas ao longo do tempo ou de compreender seu papel no universo escolar atual. Essa assertiva pode ser observada na significativa ampliação das pesquisas acadêmicas que contemplam livros e materiais didáticos, disponíveis nos anais dos eventos científicos de diversas áreas, e, em parte pelo levantamento já apresentado sobre a produção de teses e dissertações nos diferentes programas de pós-graduação do país.

Os livros escolares adquiriram, ao longo do tempo, várias nomenclaturas: antologia, compêndio, cartilha, abecedário, livro. Assim, “constatamos que essa profusão léxica reflete a complexidade do estatuto do livro escolar na sociedade³¹” e mostra que o processo de definição ou conceituação de obras didáticas não é uma tarefa fácil.

Buscamos nesse capítulo refletir sobre a trajetória de construção do livro didático e, sobretudo, do livro didático regional de História enquanto artefato escolar, fonte e objeto de pesquisas históricas e educacionais, destacando seu potencial investigativo no campo do ensino de história e dos estudos regionais.

Os livros didáticos aqui aparecem a partir de um panorama geral, que caracteriza como eles são definidos por autores desse campo de investigação, assim como apresentamos algumas dimensões que o classificam como objeto cultural. Há também um espaço reservado para o diálogo com a política pública que regulamenta o processo de avaliação, seleção, aquisição e distribuição dos livros didáticos no Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

A discussão sobre o livro didático regional é contemplada a partir de suas especificidades, tanto no caráter pedagógico quanto histórico, bem como, em sua caracterização como fonte de pesquisa.

³¹ CHOPPIN, Alain. **O manual escolar: Uma falsa evidência histórica**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 20 Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.

1.1 Livros didáticos: uma caracterização geral

Ao historicizar o termo livro didático, Choppin³² faz uma incursão léxica ao longo do tempo para investigar os usos e as interpretações do que seria manual didático pelo mundo. O autor, parafraseando Henri-Irénéé Marrou, diz que os primeiros artefatos com indicação didática existiram na antiguidade, sobre o suporte do papiro, já Pierre Riché segundo Choppin, “relaciona o aparecimento do manual no início da era cristã”.

Caracterizar o livro didático é uma tarefa que demanda o diálogo entre esferas educativas, sociais, culturais e econômicas. O processo de mudança política e social por qual o Brasil passou, primeiro engendrado pelo “recente” regime ditatorial e posteriormente pelo movimento de redemocratização do país, exigiram uma ressignificação do regime de estruturação escolar. Assim, também os objetivos para os quais os livros tinham sido pensados precisaram ser reconfigurados a partir dos conteúdos e propósitos educativos a serem contemplados, o entendimento em relação ao processo de ensino-aprendizagem, a perspectiva de sociedade, de aluno e professor para os quais as obras destinavam-se.

O livro didático hoje é entendido como um objeto sedimentado na cultura escolar e que tem seu lugar garantido nas práticas educativas cotidianas. Essas obras são tidas enquanto representação das disciplinas escolares e do currículo, propagador de ideologias e perspectivas culturais, recurso permeado por ações de diversos agentes desde sua concepção, editoração, venda e utilização, voltado para situações e ações pedagógicas.

Para construir tal definição apoiamo-nos em Choppin³³ e Freitas³⁴ ao indicarem que o livro didático é dotado de múltiplas funções, situado em um contexto social, político, econômico e cultural, veiculando valores de natureza múltiplas, sendo instrumento efetivo na formação de crianças, jovens e adultos. Para Choppin³⁵ o livro pode ter duas faces, uma enquanto instrumento

³² Idem.

³³ CHOPPIN, Alain. Op. cit., 2009 e CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educ. Pesqui. [Online]. 2004, vol.30, n.3, pp. 549-566

³⁴ FREITAS, Itamar. **História regional para a escolarização básica no Brasil**: o livro didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. (A)

³⁵ CHOPPIN, Alain. Op. cit., 2004.

pedagógico que propõe metodologias, técnicas e estratégias de aprendizagem próprias e outra, como objeto fabricado, próprio do seu tempo, com limitações, regras de uso e dimensões comerciais.

Diante da profusão de denominações, o livro para ser caracterizado como uma obra didática deve seguir algumas diretrizes. Assim, afirma Choppin que:

...os manuais refletem manifestadamente as preocupações pedagógicas. O que significa que um manual não é simplesmente um livro utilizado na escola. É, de preferência, um livro que foi conscientemente concebido e organizado para servir aos objetivos da instrução³⁶.

E complementa:

...a intenção manifestada pelo autor ou editor de destinar expressamente a obra para uso escolar; a apresentação sistemática dos conteúdos; a adequação ao trabalho pedagógico, a complexidade dos conteúdos deve ser proporcional à maturidade intelectual e afetiva dos alunos; a conformidade com a regulamentação que há sobre os conteúdos de ensino, sua extensão e a maneira que eles devem ser tratados; a intervenção administrativa e política do Estado, pelo conjunto da regulamentação evocada anteriormente (seleção, hierarquização ou exclusão dos saberes e dos valores) e/ou da autorização explícita ou implícita definida após a publicação da obra.³⁷

Estas obras movimentam de forma significativa o mercado editorial, pois estão inseridas em uma lógica mercadológica atenta às exigências dos programas governamentais, seja no âmbito das estruturas de aquisição, avaliação e distribuição dos livros ou nas diretrizes curriculares. Para isso devem estar atreladas a um suporte e a um perfil.

Livro didático é, portanto, um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar³⁸.

³⁶ CHOPPIN, Alain. Op. cit., 2009.

³⁷ Idem.

³⁸ FREITAS, Itamar. Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix de. **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações**. Natal: Editora da UFRN, 2009, p. 14.

Entendemos que o livro didático e a História escolar nele materializada possuem um corpo teórico envolvido igualmente no escopo da operação historiográfica, ocupa-se do estudo dos homens no tempo, pois quem seleciona o que deve ser incorporado ao ensino e produz a narrativa histórica didática são sujeitos situados em um tempo e espaço localizados, seu contexto de vivência corrobora para a construção do discurso empreendido no livro. Seus autores escrevem dentro dos mesmos domínios da ciência de referência – dadas as devidas especificidades – situam-se nos âmbitos cultural, social, econômico, político, “aplicando as mesmas escalas (micro e macro), ritmos (lento e rápido) e durações (longa, conjuntural e breve) inventadas pela historiografia.³⁹”

Além disso, o livro e a escrita escolar são produzidos também por intelectuais, quer seja docentes da educação básica ou acadêmicos, que bebem na ciência de referência ao mesmo tempo em que a produzem. Conforme afirma Guimarães, “pensar o ensino da história implica necessariamente, segundo meu juízo, articular a escrita e ensino como parte da produção do conhecimento histórico⁴⁰”.

Assim, a escrita histórica do livro didático possui especificidades e singularidades consonantes ao público que visa atender, ligados aos objetivos didáticos específicos e constituídos com base em uma teia de relações de poder (Estado, sociedade civil, editoras), visando compor uma interpretação acerca do processo histórico experienciado ao longo do tempo, sem, no entanto, deixar de estar atento à organização e orientações curriculares destinadas aos contextos escolares.

Nesse sentido, o livro didático com suas abordagens e conteúdos, incorpora singularidades, a partir de noções da psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere às exigências do desenvolvimento cognitivo de crianças, jovens e adultos, bem como de direcionamentos didáticos, quanto às possibilidades de exploração de atividades, textos, imagens e demais recursos que contribuam para a aprendizagem da História.

³⁹ FREITAS, Itamar. **História regional para a escolarização básica no Brasil**: o livro didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Editora da UFS, 2009, p. 26.

⁴⁰ GUIMARÃES, Manoel. Escrita da história e ensino de história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 38.

Do mesmo modo, a produção da escrita da História escolar tem por essência o atendimento a demandas educacionais sobre uma narrativa do passado, tendo em vista as complexas exigências formativas enfrentadas pela educação escolar hoje, consequência da teia de processos sócio-histórico-culturais nos quais estamos envolvidos.

Destacamos a seara polêmica na qual o livro didático se situa, pois sempre esteve em discussões com posicionamentos radicais a favor ou contra, num perfil, conforme Oliveira⁴¹, maniqueísta. No Brasil, muitas das lacunas apontadas como vilãs dessas publicações foram em grande medida superadas pela incorporação das novas percepções em relação à História enquanto campo de conhecimento científico produzido na e para a escola. Essa superação ocorreu também em consequência da implementação de amplas políticas públicas direcionadas a universalização das obras e a melhoria de sua qualidade.

Como item mercadológico o livro visa atender a uma demanda de mercado, como objeto escolar uma de suas funções é a de contribuir na mediação do conhecimento, sendo usado e ressignificado de diferentes maneiras pelos sujeitos do processo escolar.

Para exemplificar os lugares ocupados pelo livro didático nos remetemos a alguns trabalhos investigativos que pesquisam a sua atuação no universo escolar. Escolhemos esses trabalhos por entendê-los como, entre os trabalhos mais recentes, os que podemos estabelecer um diálogo profícuo dentro das nossas escolhas teórico-metodológicas.

A pesquisa de Bandeira⁴² discute a compreensão do papel do livro didático no cotidiano escolar. Para isso a autora investigou apropriações e usos do livro por professores e alunos de turmas do 6º ano, em quatro escolas de diferentes municípios do Ceará, concentrando esforços em observar como os professores escolhiam os livros, as estratégias usadas na condução do processo pedagógico de utilização das obras em sala de aula e a forma como os

⁴¹ OLIVEIRA, Margarida. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo. **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre Livro Didático de História**. Campinas: UNICAMP, 2013.p 357-74.

⁴² BANDEIRA, Isaíde Timbó. **O livro didático de história: um caleidoscópio de escolas e usos no cotidiano escolar**. 2009, 271f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

estudantes lidavam com as orientações dos docentes. A análise implementada nesta pesquisa fundamentou-se nos conceitos de apropriação, prática e representação e nas noções de estratégias e táticas⁴³. Bandeira concluiu que, grosso modo, no campo da escolha, a maioria dos livros didáticos de História escolhidos pelos professores foi diferente da adquirida pelos órgãos governamentais e que na efetivação dos usos destes livros as habilidades de leitura e escrita foram preconizadas em detrimento da aprendizagem histórica.

Pádua⁴⁴ também investiga a dimensão do uso do livro didático, entretanto busca compreender como as políticas públicas de avaliação, aquisição e distribuição têm eco nas práticas de professores dos anos iniciais da escolarização básica, com foco nas estratégias de aceitação e resistência dos professores em relação às obras. Ela interroga sobre as mudanças empreendidas pelos docentes nos saberes instituídos pelo livro, os sentidos atribuídos aos saberes didáticos e como isso se reflete na prática. A autora mira no processo de articulação entre os saberes veiculados pelos livros, aprovados pelo PNLD, e os saberes docentes. Os sujeitos da pesquisa foram professores de quatro escolas públicas de Belo Horizonte que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental e não possuem formação específica em História. Pádua demonstra que os professores pesquisados não utilizam os livros apenas como suporte, mas que estes recriam as propostas empreendidas nas obras, selecionando aquilo que vai fazer parte do seu repertório didático ou não, desconstruindo a ideia de que o docente é mero reproduzidor do que o livro didático sugere como conteúdo.

Salles⁴⁵ trabalha com as definições e respectivos autores sobre a Guerra do Paraguai empreendidas nas publicações didáticas nacionais. Trata-se de um estudo comparativo, onde o autor discute o tema a partir do cotejamento entre livros e entrevistas com os autores de obras que passaram pelo que ele chama de revisionismo e neo-revisionismo historiográfico. As obras foram selecionadas,

⁴³ Defendidas por Chartier em “A história cultural: entre práticas e representações” e por Certeau em “A invenção do cotidiano”.

⁴⁴ FRANCO, Aléxia Pádua. **Apropriação docente dos livros didáticos de história das séries iniciais do ensino fundamental**. 2009, 281f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

⁴⁵ SALLES, André Mendes. **A guerra do Paraguai na literatura didática: Um estudo comparativo**. 2011, 168f. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

segundo Salles, por possuírem relevância no contexto educacional brasileiro do qual são contemporâneas, constituindo um arquétipo teórico de grande ressonância no país. Nesse sentido, o autor analisa outra dimensão do livro diferente das pesquisas citadas acima, a inserção das renovações da historiografia nos temas abordados pelas obras. Salles concluiu que parte dos livros analisados por ele assumiu algumas renovações recentes sobre a Guerra do Paraguai, em contrapartida, outras obras não incorporaram, por isso o autor aponta para a necessidade de revisão das obras didáticas para que elas estejam sempre de acordo com as atualizações historiográficas mais recentes.

Filgueiras⁴⁶ estuda os processos de avaliação do livro didático implementados antes do PNLD – de 1932 a 1984. Sua pesquisa discute a trajetória das políticas públicas para o livro didático nos diferentes contextos históricos, observando como as mudanças políticas do Brasil refletiram na formulação e implementação da avaliação das obras didáticas pelo Estado. A autora destaca o papel das instituições criadas ao longo do tempo para participar da análise do livro didático como a Comissão Nacional do Livro Didático, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, o Instituto Nacional do Livro e a Fundação Nacional do Material Escolar. Filgueiras aponta que as mudanças político-sociais em cada contexto histórico no Brasil foram decisivas na elaboração de políticas públicas e no consequente controle e produção de livros didáticos. Por outro lado, a autora destaca que em cada momento os intelectuais da educação nas respectivas épocas se colocavam resistentes às propostas governamentais e, depois de intensos debates e da reconfiguração política do país, ajudaram a redesenhar as escolhas dos conteúdos, da produção dos livros e das suas formas de avaliação. Assim, Filgueiras nos apresenta mais uma dimensão do livro didático ao lançar olhar sobre as inúmeras mudanças ocorridas em seu processo avaliativo, ao longo do tempo.

Esses trabalhos nos apresentam o livro didático como um objeto cultural complexo: sua atuação em diferentes esferas, criado e recriado para/pelo/no contexto escolar, a partir de diversas esferas sociais. São apenas algumas amostras das múltiplas dimensões das obras didáticas passíveis de

⁴⁶ FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. 2011, 263f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

problematização. De livros e utilizações em contextos históricos mais distantes ou mais próximos, a análise de prefácios, passando por investigações sobre livros específicos como no caso da Educação de Jovens e Adultos ou sobre a perspectiva da ciência histórica, muitos são os espaços ocupados pelas publicações didáticas na dinâmica escolar e acadêmica⁴⁷.

De igual modo, as políticas públicas de avaliação, aquisição e distribuição dessas obras também se convertem em uma das faces que envolvem as obras, por isso entendemos ser importante chamá-las a este trabalho. Choppin⁴⁸ diz que as primeiras políticas públicas relacionadas ao livro escolar surgem entre o final do século XVIII e o início do século XIX em países europeus como Polônia, França, Espanha e Grécia. No Brasil, as políticas públicas direcionadas aos livros didáticos foram inauguradas em 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro. Com mais de 80 anos as políticas brasileiras de aquisição, avaliação e distribuição dos livros didáticos tomaram múltiplos contornos em função dos movimentos de mudança históricas, econômicas, culturais e sociais empreendidos no Brasil ao longo do século XX e início do XXI.

Hoje, o processo de universalização do livro didático do Brasil é um dos maiores do mundo. Caimi⁴⁹ aponta que a qualidade das publicações didáticas atualmente é atribuída a alguns fatores, como maior protagonismo dos sujeitos do processo educativo, mais (in) formação sobre o objeto livro, credibilidade a nível mundial do processo aqui empreendido. Com destaque, a autora indica a consagração do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – como o mais amplo programa de avaliação, escolha e distribuição de livros didáticos da educação brasileira. Dessa forma, essas prerrogativas cooperam para uma ressignificação da concepção em relação ao livro didático.

Possivelmente, todas as hipóteses são válidas, mas o fato de haver no Brasil um Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que há mais de uma década vem avaliando, rigorosa e

⁴⁷ Há em anexo uma lista com o título das teses e dissertações defendidas nos últimos anos, que também ilustram essa diversidade.

⁴⁸ CHOPPIN, Alain. **O manual escolar: Uma falsa evidência histórica**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://www.fae.ufpel.edu.br/asphe>

⁴⁹ CAIMI, Flávia. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de história: estado do conhecimento, tendências e perspectivas. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo. **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre Livro Didático de História**. Campinas: UNICAMP, 2013.

sistematicamente, a produção do livro didático e conseqüentemente, controlando a qualidade da sua oferta às escolas, constitui um forte elemento explicativo da importância que o tema vem ocupando nos debates e práticas acerca dos processos de ensinar e aprender história⁵⁰.

Desde o início do seu fomento até hoje o PNLD passou por diversos nuances e momentos históricos diferentes. O Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, regulamenta de maneira inicial o Programa como hoje o conhecemos, mas ao longo do tempo ele foi sendo reavaliado e atualizado para suprir as exigências didáticas e históricas bem como as demandas de escolha e distribuição dos livros pelo país. Hoje ele representa uma ação do Estado, constituindo-se em uma política pública que consome e controla a produção e o conteúdo do livro didático e de certa forma induz a produção do conhecimento escolar empreendido nos livros, atrelado às orientações dos instrumentos curriculares.

A ação de prescrição balizada pelo PNLD visa atender muito aos ecos de políticas públicas de universalização da cidadania e da educação, em atendimento ao que dizem documentos como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (1994) e as diretrizes e documentos curriculares para os diversos níveis de escolarização⁵¹.

Faz parte da responsabilidade [...] ficar atento para que o dinheiro público, advindo de inúmeros impostos não seja empregado em obras duvidosas, permeadas de erros históricos, anacronismos e/ou discriminações, ou que estejam claramente “fora da lei”, isto é, ferindo os artigos tanto da Constituição Federal, quanto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9394/96), alterada pelas leis referentes à Educação Afro (Lei Nº 10.639/2003) ou à Educação Indígena (11.645/2006), ou ainda Estatutos, como o da Criança e do Adolescente e o do Idoso⁵².

A publicação dos editais inicia o processo de inscrição das obras, sua avaliação técnica e pedagógica para posterior produção do Guia do Livro Didático. A avaliação segue uma série de critérios a serem observados,

⁵⁰ Idem p.36.

⁵¹ GATTI JR, Décio. **A escrita escolar da história, livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Uberlândia: Edusc, 2004.

⁵² TIMBÓ, Isaíde Bandeira. Op. cit. p. 79.

sobretudo, quanto à correção e atualização do conhecimento histórico, a adequação ao público ao qual se destina e a observância de estereótipos, anacronismos, preconceitos e demais aspectos que possam influenciar uma formação pautada em elementos nocivos à construção de uma sociedade justa e igualitária.

Esse processo, mais especificamente, observa os conteúdos ofertados nas obras, as formas de abordagem, verifica se as inovações tanto da área da História quanto da Pedagogia estão sendo contempladas no sentido de viabilizar o protagonismo dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, observa como os livros apresentam e exploram as imagens e a maneira como são trabalhados os conceitos históricos.

As coleções e livros didáticos regionais foram avaliados no sentido de atender às necessidades de professores e alunos, possibilitando-lhes trabalhar conteúdos com propriedade, evitando veicular, construir e/ou reproduzir noções preconceituosas e informações errôneas. Faz-se premente frisar que o conhecimento histórico obedece a critérios e procedimentos inerentes à disciplina História – portanto, estes são aspectos que devem ser explicitados nas obras. É fundamental que os livros didáticos lancem mão de abordagens pautadas na pluralidade de realidades sociais, econômicas e culturais, além de contribuir para a formação cidadã do educando, para a reflexão e a construção de conceitos, como tolerância, liberdade e democracia⁵³.

Os livros regionais passam pelo mesmo processo de avaliação, aquisição e distribuição dos demais livros didáticos, elaborados na forma de coleções. O que os diferencia é a especificidade da abordagem sobre o conhecimento histórico, balizada a partir de pressupostos de delimitações regionais.

O Guia dos Livros Didáticos de 2004 foi o primeiro a publicar avaliações de livros didáticos regionais de História. Para concorrer ao edital foram inscritos, neste ano, 24 livros regionais, desses 14 foram aprovados, classificados dentro das nomenclaturas adotadas para essa avaliação – Recomendado com distinção, Recomendado, Recomendado com ressalvas – sendo a própria nomenclatura autoexplicativa.

⁵³OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Livros Didáticos de História**: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural. 2006. P. 42 (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Texto sobre o uso do Livro Didático para professores do ensino básico).

Dos 14 livros aprovados nenhum foi aprovado com distinção, indicando a necessidade de melhorias nas obras para as avaliações seguintes. Tais melhorias deveriam estar relacionadas a incorporação das novas perspectivas historiográficas, maior atenção com relação ao manual do professor no que diz respeito à clareza das opções teóricas e metodológicas adotadas, bem como no tratamento do próprio conteúdo da obra, a fim de contribuir efetivamente com o aprendizado do conhecimento histórico para o público ao qual se destinava.

No Guia de 2007⁵⁴ foram publicadas 27 resenhas de obras aprovadas para escolha dos professores. Nesse guia, a maior parte das resenhas aponta para a grande quantidade de livros didáticos regionais que possuem uma narrativa histórica centrada nas ações de personagens ilustres e fatos político-institucionais ou quando não o faz apresenta frágeis marcos conceituais sem relacioná-los aos procedimentos teórico-metodológicos que caracterizam um cuidadoso trabalho de produção de conhecimento.

Em 2010 houve um aumento significativo no número de obras regionais inscritas, chegando a um total de 64, o que aponta para um interesse maior do mercado editorial para o produto de natureza regional, muito em resposta a valorização dos estudos relativos às especificidades locais, seus traços identitários e processos históricos, com particularidades e diferenças em relação a outros. Consideramos que tal questão está relacionada a “quebra” de uma identidade nacional cristalizada, nascida das demandas da sociedade contemporânea.

As resenhas providas das avaliações dos livros neste guia foram produzidas considerando a forma como os autores organizam as obras em relação ao seu conteúdo, dispostas em 4 categorias: Temporal, Espacial, Temática e Especial. Entretanto, é possível perceber que apesar do aumento no número de obras avaliadas, a qualidade não acompanhou a quantidade, visto que apenas 36 delas estavam em consonância com os critérios estabelecidos pelo PNLD.

Na avaliação de 2013 foram aprovadas 58 obras, com algumas delas direcionadas a municípios⁵⁵ e estados. Em consequência da avaliação os livros

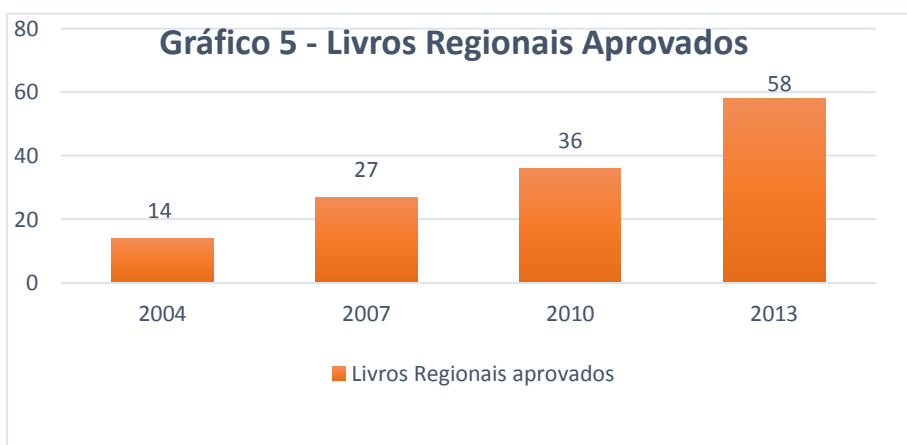
⁵⁴ O Guia de 2007 não diz quantas obras foram inscritas para avaliação, aponta apenas a quantidade de obras que tiveram suas resenhas publicadas.

⁵⁵ As cidades de São Paulo e Belo Horizonte foram contempladas com livros próprios.

foram organizados em grupos de acordo com a disposição dos conteúdos: Povoamento e ocupação territorial, História do estado relacionada cronologicamente a História do Brasil, Periodização e temáticas locais. O Guia aponta para algumas ressalvas nas obras regionais, como, por exemplo, a fragilidade do conceito de regional, a repetição de temas que em tese os alunos já teriam estudado através dos livros das coleções⁵⁶. Por isso há uma crítica contundente nesse Guia sobre o panorama geral de produção das obras regionais:

Portanto, observa-se que a produção das obras regionais apresenta uma defasagem qualitativa em relação ao significativo investimento realizado nas coleções e carece de maior atenção quanto ao trabalho adequado com as especificidades do local/regional, considerando a progressão da aprendizagem dos alunos⁵⁷.

Em síntese, podemos verificar um crescente de obras regionais inscritas, aprovadas e publicadas nos Guias de 2004 a 2013, demonstrando a ascensão numérica atribuída a aprovação deste tipo de obra. Entretanto, apesar dessa ampliação, como aponta o próprio Guia, as obras regionais carecem de uma atenção, principalmente, dentre outras questões, no que se refere a organização dos conteúdos quanto as experiências com o ensino de História já propostas pelos livros das coleções e a definição de regional. Nesse sentido, apontar uma quantidade maior de livros regionais inscritos não significa necessariamente dizer que a qualidade acompanhou esse crescente.



Fonte: Produção da pesquisa

⁵⁶ Considerações feitas a partir dos apontamentos dos Guias.

⁵⁷ BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2013. Op. cit.

O aumento da produção reflete no aumento de recursos, ainda que não diretamente, pois são os professores que definirão, a partir das suas escolhas, se essas obras serão adquiridas pelo erário público ou não. Por isso, o Guia e as suas avaliações não irão retirar do professor o papel de protagonista na escolha dessas obras. Ele vem contribuir para colocar à disposição dos profissionais da educação básica possibilidades melhores de trabalho pedagógico, alinhando as recentes perspectivas tanto da área de História quanto da Pedagogia.

1.2 Imersões no Livro Didático Regional de História

A necessidade de ofertar uma obra para agregar aspectos da história e da cultura regional é legalmente reconhecida ainda em 1985 quando o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, no seu Artigo 2º, Parágrafo 1º, referindo-se à escola e a quem os livros didáticos devem ser ofertados, indica que “a seleção far-se-á escola, série e componente curricular, **devendo atender às peculiaridades regionais do País**⁵⁸”. As demandas regionais também podem ser interpretadas no Artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – quando designa que os currículos além de uma base comum, devem contemplar “uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”

Ao mencionar o atendimento as especificidades regionais, as orientações legais abrem precedente para que as singularidades da formação histórico-cultural do país fossem contempladas. Entretanto, observando o próprio desenho das políticas públicas de universalização do livro didático ao longo do tempo, é possível reconhecer a demora em seu atendimento de forma efetiva no panorama dos editais e, por conseguinte, da escolha e da avaliação.

A discussão sobre a necessidade de uma obra regional, embora ainda não contemplada pelo PNLD na segunda metade da década de 1980 e tampouco na década de 1990, estava também em consonância com o pensamento da época sobre o empreendimento de mudança e novos olhares sobre a História

⁵⁸ Grifo nosso

ensinada. Estas discussões emergiram em essência e com mais intensidade depois da abertura política do país nos finais dos anos 1980.

A promulgação da LDB em 1996 teve também importante papel para corroborar a importância da História ao legitimá-la como disciplina legalmente instituída não só para os anos finais, como também para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ao passo que tira da organização curricular a disciplina de Estudos Sociais.

Oliveira⁵⁹ aponta o que nós compreendemos como outro marco para novas discussões em relação a instituição das obras regionais no processo de avaliação do PNLD, o documento elaborado com base em análises das experiências das avaliações empreendidas entre 1997 e 2001 intitulado “Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos⁶⁰”. Esse documento foi importante para a solidificação do processo avaliativo, resultando na produção de uma série de indicações do que poderia ser feito para aperfeiçoá-lo. A partir das suas indicações os editais foram aprimorados sendo cada vez mais rigorosos, dialogando com as novas diretrizes para o conhecimento histórico e com outros programas do próprio Ministério da Educação.

Associamos essas perspectivas à reafirmação da necessidade de atendimento às demandas de educação para o conhecimento histórico regional, podendo este documento ser considerado mais um adendo para inserção do livro didático regional de História na avaliação do PNLD, já que apenas em 2004 o Guia Nacional do Livro Didático apresenta a sua primeira avaliação com publicações de cunho regional.

Entendemos aqui o livro didático regional de História como uma obra circunscrita em um recorte que contempla um sistema histórico-cultural dotado de dinâmica simbólica específica – expressões culturais, normas, rituais – relacionado a outros contextos sociais⁶¹. Conforme o Guia do Livro Didático⁶²

⁵⁹ OLIVEIRA, Margarida. Op. cit., 2013.

⁶⁰ BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

⁶¹ A discussão sobre regional/local será realizada adiante.

⁶² BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2013: história. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2007: história. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

“são classificados como Livros Didáticos Regionais aqueles que pretendem trabalhar com a História, delimitando um recorte espacial, podendo ser uma capital ou um estado do país.”.

O livro didático regional de História possui a especificidade da sua utilização para os 4º ou 5º anos do ensino fundamental, com um recorte para situar o educando em seu contexto de vivência, em articulação com a complexa teia de acontecimentos sócio-históricos mais amplos. O estudo do regional nessa perspectiva busca a superação de paradigmas que distanciem o aluno da formação histórica da sua região, assim como se preocupa em situá-lo enquanto agente do fazer histórico do seu estado e do seu país.

Os livros se propõem a abordar a formação das definições territoriais, os diálogos estabelecidos para a construção da culturalidade dos sujeitos da região, no sentido de oportunizar o trabalho com o resultado das criações humanas, dentro dos movimentos históricos engendrados no entorno do aluno.

Assim, compreender o processo de ocupação do solo, as transformações sócio-políticas e culturais como não determinadas, mas criadas, perceber as relações de poder e as possibilidades de resistência, a força do coletivo, as diferenças culturais que compõem um todo, a necessidade de ousar para criar, passam a ser elementos vitais ao processo formativo, sendo inteligíveis a partir do olhar sobre os problemas cotidianos⁶³.

Nesse direcionamento do trabalho formativo o diálogo entre o regional e o nacional também é uma prerrogativa, porque o livro regional de História tem a atribuição de trabalhar a partir de um saber específico, com clareza de que ele não finda em si mesmo. Nesse sentido, o livro didático regional ocupa um importante posto de apresentar os diferentes nuances da formação do estado atrelada à promoção de diálogos entre o micro e o macro. Assim eles se propõem a

...exploração da história local, partindo da realidade mais próxima do aluno, levando-o a conhecer a história da sua cidade e região, estabelecendo as relações necessárias para com os

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2010: história. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

⁶³ NIKITUIK, Sonia Maria Leite. Por que Livros Regionais de História? In: OLIVEIRA, Margarida Dias de. STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007, p. 202.

aspectos regionais e nacionais, na perspectiva da construção da identidade e da formação do sujeito-cidadão⁶⁴.

Fazem parte dos seus pressupostos também a percepção da identidade e da memória regional, assim como a discussão sobre os processos de construção histórica e cultural enquanto confluente e a valorização da diversidade de manifestações culturais. Esses movimentos passam a ser inseridos no ensino, na medida em que são eleitos pelos livros para compor o seu conteúdo, em consonância às diretrizes curriculares.

Estudar esses pressupostos nas publicações didáticas regionais não é uma tarefa trivial. Para isso precisamos transitar por vários caminhos, pois pensar o regional provoca considerar suas implicações das mais diversas ordens: econômicas, sociais, culturais, territoriais, político-administrativas. Por muito tempo o trabalho com o regional foi engolido apenas pelas perspectivas político-administrativas, pensamento que a História Cultural aponta para a superação, quando, a partir dela, podemos compreender que esse recorte vai muito além de um determinismo geopolítico ou administrativo.

Cada lugar, cada região possui uma formação histórico-social específica, o que não quer dizer que se deva fomentar um cotejamento entre o nacional e o regional. Mais significativo é pensar o regional como uma especificidade dentro de uma totalidade maior. Levar tal afirmativa para o trabalho naquilo que temos enquanto ofício de professores de História é considerar os conhecimentos a respeito da formação do regional a partir da identidade e da memória, necessários para solidificar a formação de uma sociedade mais consciente do seu papel, situada em um momento histórico e em uma região

Essas assertivas também fazem parte dos itens de avaliação nos editais do PNL D e analisar obras que as tenham como direcionamentos ainda é uma tarefa complicada. A seara controversa que as publicações didáticas povoam se multiplica na perspectiva regional, pois os próprios Guias do Livro Didático apontam as inconstâncias das discussões implementadas nas publicações. A fragilidade da definição de regional, as abordagens que não contemplam os múltiplos sujeitos, a falta de problematização histórica são alguns exemplos de

⁶⁴ LIMA, Marta Margarida de Andrade. A cultura local e a formação para a cidadania nos livros didáticos regionais de história. In. OLIVEIRA, Margarida Dias de. STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007, p. 182.

questões a serem repensadas. Em alguns casos há uma fragilidade teórica nas obras em que a “dita” perspectiva cultural se sobressai de tal forma que o livro acaba por se tornar um guia cultural, sem que as demandas históricas sejam problematizadas.

Segundo Lima⁶⁵ há um campo de intersecção onde habita o conflito entre as representações sobre o conhecimento histórico escolar para os anos iniciais hoje, diante das atuais prerrogativas de formação histórica escolar, e a manutenção das antigas orientações da área de Estudos Sociais. Reconhecemos aqui o papel importante que o livro didático regional possui no processo de formação escolar, por isso defendemos sua constante reavaliação, a fim de afastar-se de velhos ordenamentos que já não dão conta de formar a sociedade contemporânea.

Outro aspecto a ser realçado é o lugar ocupado pelo livro didático regional como fonte de pesquisas históricas. O estudo realizado por Caimi⁶⁶ corrobora os nossos argumentos de que esse espaço ainda carece ser ampliado, seja em nível de graduação ou nos programas de pós-graduação, na História ou na Educação. Talvez a recente inserção desse tipo de publicação no universo educacional possa justificar essa necessidade, pois há pouco mais de 10 anos é que essas obras passam a ser produzidas, adquiridas e distribuídas sistematicamente nas escolas. Desse modo é possível verificar esse como um terreno fértil.

Diante disso, entendemos que o livro didático regional muito tem a nos dizer, abrindo possibilidades de diálogo com as representações e valores difundidos num espaço regional circunscrito, atrelado a visões de mundo, valores éticos, históricos e culturais. Sem esquecer que ele segue as prerrogativas estatais, delimitado pelos documentos curriculares construídos pelos embates entre quem define o conhecimento a ser ensinado e aprendido na escola.

Para entender a amplitude das perspectivas de pesquisas obtidas através da análise do livro didático regional é necessário incluí-lo no *hall* de fontes possíveis. Não podemos esquecer que o ofício do historiador é trabalhar com fontes, sendo o próprio pesquisador quem vai designar quais serão elas.

⁶⁵ Idem p .185.

⁶⁶ CAIMI, Flávia. Op. cit., 2013.

Em História, tudo começa com gesto de *separar*, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e seu estatuto. Este gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física, e em “desfigurar” as coisas para construí-las como peças que preenchem lacunas de um conjunto, proposto *a priori*.⁶⁷

Fugindo de uma concepção fomentada no seio do positivismo, o historiador dispõe de uma infinidade de documentos, sejam eles pensados para ser fonte – testemunhos voluntários – ou vestígios não necessariamente idealizados com fins de servir a posteridade como registro histórico, contudo, podendo ser utilizados para tal⁶⁸. É nessa categoria que incluímos o livro didático regional.

A diversidade de testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele. É curioso constatar o quão imperfeitamente as pessoas alheias ao nosso trabalho avaliam a extensão dessas possibilidades. É que continuam a se aferrar a uma ideia obsoleta de nossa ciência: a do tempo em que não se sabia ler se não os testemunhos voluntários.⁶⁹

E complementa:

Poucas ciências, creio eu, são obrigadas a usar, simultaneamente, tantas ferramentas distintas. É que os fatos humanos são mais complexos que quaisquer outros. É que o homem se situa na ponta extrema da natureza.⁷⁰

Assim, escrever e pesquisar História ou engendrar-nos na operação historiográfica consagrada por Certeau⁷¹ significa empreender esforços investigativos na tentativa de ler os enredos sócio-político-culturais estruturantes das sociedades em diferentes tempos e lugares, bem como compreender suas intrigas, arranjos e ordenamentos. Tal feito não nasce do trivial, senão qual a graça de historicizar o óbvio? Nosso trabalho é enxergar aquilo que não está

⁶⁷ CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p.81.

⁶⁸ BLOCH, Marc. Op. cit., 2001.

⁶⁹ Idem, p.77.

⁷⁰ Idem, p 81.

⁷¹ CERTEAU, Michel de. Op. cit.

posto, reconfigurar objetos, redirecionar os silêncios e as obscuridades em função das perguntas a serem feitas, “pois os textos ou documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los⁷².”

Essa articulação não acontece de forma aleatória, pois está envolvida em uma estrutura da qual fazem parte o ofício do historiador (atribuindo contornos à natureza da compreensão e interpretação histórica segundo um lugar social dito), os métodos da pesquisa (indicam os caminhos disciplinares) e a construção do discurso historiográfico (formas como os dados coletados através dos procedimentos metodológicos, após analisados, serão apresentados)⁷³. Essa estruturação não se faz de forma simples, pois se constitui em bases de um território plural, tenso e paradoxal, permeado de intencionalidades e interesses, modulado por e pelo seu objeto: a produção da humanidade no tempo.

Situar o livro didático regional enquanto fonte reflete em realizar a crítica histórica e considerá-lo como um documento/monumento, fazendo valer o ofício do historiador. A operação historiográfica deixa de centrar-se no documento e se constrói na crítica e na problematização implementada sobre ele.

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante os quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser o primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta de um esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo⁷⁴.

Problematizar o livro didático regional como fonte significa questionarmos sobre as suas condições de produção, que fazem parte de um contexto histórico permeado por questões de memória, identidade e formação cultural, entremeadas por demandas de ordem político-educacional, investigando as

⁷² Idem, p.79.

⁷³ Idem.

⁷⁴ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP. 2003. p. 548-49.

vozes que, consciente ou inconscientemente, podem emanar dados da formação sócio-histórico-cultural do lugar. Sua definição está atrelada ao momento histórico do qual o pesquisador faz parte, pois o historiador (a) é sujeito de seu tempo e vai entender sua fonte com base nesse olhar.

1.3 Regional ou local: uma questão de (in) definição

Ao nos remeter aos estudos regionais refletimos em uma pluralidade e porque não dizer ambiguidade de sentidos, que geram uma série de opiniões heterogêneas sobre o assunto, consequência da amplitude de perspectivas historicamente atribuídas ao regional e ao local. As modificações/ inovações historiográficas sinalizam por uma ascensão do conhecimento regional, sendo preciso articular novos instrumentos teórico-metodológicos para dar sentido aos fragmentos e representações desse passado num espaço circunscrito.

Observamos a importância que a discussão sobre as perspectivas históricas regionais toma quando, inclusive, há um chamamento das demandas do conhecimento histórico escolar, o que baliza também a produção de livros didáticos especificamente para uma abordagem da história localizada. Entretanto é importante aqui esclarecermos o que estamos chamando de regional.

Para Certeau⁷⁵ o recorte espacial depende da criação de uma rede de inteligibilidade, ou seja, a região só se constitui como tal no momento em que a atribuímos qualidades cognoscíveis. Ao conferir determinada qualidade a um dito espaço formulamos práticas enunciativas sociais sobre este, através das quais divulgamos princípios daquilo que a nosso ver irá caracterizá-lo. Ainda para o referido autor, o sujeito, ou como ele chama o caminhante, sempre pode outorgar um novo significado ao espaço, a forma como essa significação vai sendo construída está subordinada à caminhada.

A caminhada afirma, lança suspeita, arrisca, transgride, respeita, etc., as trajetórias que “fala”. Todas as modalidades entram aí em um jogo, mudando a cada passo e partidas em proporções, em sucessões. E com intensidades que variam conforme os momentos, os percursos, os caminantes (indefinida

⁷⁵ CERTEAU, Michel. Op. cit., 1982.

diversidade dessas operações enunciadoras. Não seria portanto possível reduzi-las ao seu traçado gráfico).⁷⁶

A forma de entendimento do espaço está ligada a uma interpretação que adquire dimensões pessoais e coletivas, conforme a circunstância de atuação social dos sujeitos, durante a sua caminhada. A configuração dessa interpretação está suscetível a uma diversidade de contingências nas quais se encaixam o lugar social de onde o sujeito fala, para quem e por quem é constituído o discurso regional, o tempo e o espaço nos quais este sujeito está inserido.

As fronteiras espaciais, tidas aqui como o que define a nomeação do livro didático como regional, existem a partir de diversos ordenamentos dentre eles o político-administrativo, mas não são em nenhum momento fixas e o seu deslocamento pode ocorrer impulsionado pelas evocações produzidas por outros sujeitos, em diálogos socioculturais em outras dimensões. As regiões são ocas se não damos qualidade e significação a elas e se tornam obsoletas se não as ressignificamos.

Porém, não podemos discutir a noção de região com dogmatismos ortodoxos. É necessário reconhecer a capacidade de versatilidade desta noção a partir das suas múltiplas dimensões interpretativas: dimensão simbólica, dimensão econômica, dimensão administrativa, dentre outras. E é por possuir um caráter dinâmico que a discussão sobre região torna-se polêmica.

É importante reconhecermos as contribuições dos campos da sociologia, da antropologia e em especial da geografia para o entendimento da classificação do que se define por região. Contudo, ao observar a abordagem do livro didático nomeado como livro “regional” de História observamos que há uma contradição. Embora as características dos livros possam ser identificadas na categorização do regional, constatamos que no que se refere ao aspecto de circunscrição territorial definido pelos órgãos institucionais no Brasil, que definem as nomenclaturas político-territoriais, os livros não se referem a uma região.

A divisão político-territorial como conhecemos hoje é realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Essa divisão foi definida na década de 1970 e designa que nosso país é composto de cinco regiões: Norte,

⁷⁶ Idem, p 179.

Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste⁷⁷. Nesse sentido, um livro didático, para ser classificado como livro regional, deveria trabalhar com a história de uma dessas regiões. No nosso caso, um livro didático regional para atender o estado de Pernambuco deveria abordar a história do Nordeste⁷⁸ para fazer jus ao seu nome como obra regional.

Olhando para o livro didático regional a abordagem que vemos é diferente. Os livros regionais trazem as histórias dos estados e não de regiões. A definição de regional proposta pelo IBGE parte de uma prerrogativa diferente do que engloba o livro, assim como a produção historiográfica também, em raras exceções, não é realizada por regiões sem que estas estejam compartimentadas em estados. As pesquisas de institutos históricos, universidades, dentre outras instituições, em geral, seguem o caminho de investigações circunscritas por estado. Isso acontece até por uma questão de logística e exequibilidade no que se refere a coleta e análise fontes e documentos.

O livro didático dialoga como uma produção do que já foi exaustivamente discutido pela tradição historiográfica e do que está sedimentado pela tradição escolar. Se não temos trabalhos acadêmicos, tampouco escolares que condensem a experiência histórica por região, torna-se improvável uma produção didática que possa dar conta disto. Portanto, constatamos que há uma indefinição conceitual na própria nomenclatura proposta pelo MEC.

É importante levantar essa discussão porque

os livros didáticos são, em muitos casos, o único impresso que o professor lê durante um ano e os únicos exemplares que constituem a biblioteca familiar da maioria dos alunos e dos pais ou responsáveis pelos alunos da escolarização básica⁷⁹.

Não somente, mas também por isso, é importante que as informações contidas nos livros sejam idôneas e isso perpassa também a clareza em sua

⁷⁷ IBGE. **Divisão Territorial Brasileira**. s/l 2002.

⁷⁸ Durval Muniz faz uma discussão em seu livro “A Invenção do Nordeste” sobre a construção e a desconstrução simbólica da ideia de Nordeste. Muniz faz uma importante narrativa sobre a importância das elites políticas do Brasil na construção de um perfil sobre esta região na primeira metade do século XX, a citando como uma região carente economicamente, que sofria com intensas reviravoltas climáticas, dentre outras características problemáticas relativas ao NE. Muniz discute os mecanismos simbólicos usados para a fixação da ideia de Nordeste como uma terra miserável e como isso ainda reverbera na produção midiática hoje. Ver mais em: ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2001.

⁷⁹ FREITAS, Itamar. **História regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão** (2006/2009). São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. p. 7.

definição nominal, especialmente diante de todas as funções desempenhadas pelas obras didáticas já citadas.

Afirmamos então que o livro didático regional trabalha com uma perspectiva diferente da delimitada por uma região. As obras regionais trabalham com delimitações, em sua maioria, estaduais contemplando as lutas políticas, sociais e culturais, suas memórias e identidades, experiências históricas que não foram construídas sem conflito tampouco de forma isolada. Tais experiências sem dúvida possuem relações com outras instâncias históricas, que se encaixam fora de uma delimitação estatal e não podem ser negligenciadas, todavia como o livro se propõe a ser de um estado deve evidenciar a trajetória histórica deste.

No que foi discorrido até aqui pudemos refletir sobre a trajetória de consolidação do livro didático e, sobretudo do livro didático regional de História enquanto aporte didático-escolar, fonte e objeto de incursões históricas e educacionais, sobressaindo sua potencialidade como artefato de investigações acadêmicas.

Nessa atmosfera, essa parte do trabalho caracterizou seus dois pilares. Primeiro o livro didático, objeto consolidado no processo educativo, fonte de grandes críticas e objeto de redenção. Embora este livro tenha sido, ainda que em um período relativamente recente, considerado objeto de pesquisas históricas, historiciza-lo hoje é uma tarefa solidificada no universo de pesquisas acadêmicas, não só no campo da História, mas sobretudo no campo das pesquisas escolares.

O Segundo é a especificidade do livro didático regional de História, partindo de seus pressupostos históricos e pedagógicos como o reconhecimento do contexto histórico de professores de alunos enquanto instância de produção histórica, o trabalho com a formação histórica e cultural do lugar de vivência, a abordagem sobre as diferentes temporalidades para o desenvolvimento da percepção de mudanças e permanências a partir de aspectos do cotidiano, o entendimento das relações entre os processos históricos do lugar e processos históricos de outros lugares.

Esses pressupostos congregados nas obras regionais abrem precedentes para que possamos investigá-los como documentos que podem revelar muito sobre o seu contexto de produção. As possibilidades de problematização são muitas e aparecem conforme o contexto do pesquisador e as ideias de formação

histórica da época no qual o livro foi concebido, o que se entende por regional na obra, como são mobilizados os saberes locais para constituir o ver e o dizer sobre aquele lugar, temáticas específicas que supostamente possuem um lugar privilegiado nas obras regionais, como é o caso das noções de Patrimônio Cultural que analisamos no próximo capítulo.

Embora o livro didático seja pontuado como alvo de pesquisas históricas e educacionais há pelo menos 30 anos, no caso do livro didático regional podemos afirmar com tranquilidade que se faz urgente e necessário ampliar o leque de investigações que se refiram ao tratamento deste objeto, inclusive pensando sobre seus usos e permanência no cotidiano das aulas de História, nos anos iniciais.

Com base nessa constatação devemos promover ainda mais o alargamento dos campos de diálogo da História que desde os Annales preza, dentre outras questões, por uma interdisciplinaridade e pela ampliação do conceito de fonte. É nessa perspectiva que esta pesquisa se insere. .

Por isso, precisamos direcionar nosso olhar enquanto investigadores do tempo e do espaço para o livro didático regional, considerando-o lugar para o pesquisador cuidadoso fazer boas perguntas. Os livros didáticos regionais são marcas da produção criativa da humanidade, objeto que produz uma visibilidade e uma dizibilidade sobre algo de forma localizada. Artefato histórico, este livro está pronto para ser indagado, cabe a nós atribuir-lhe o posto, que há muito já deveria ter sido, de evidência histórica.

***PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA
LOCAL NOS ANOS INICIAIS:
PARA QUÊ TE QUERO?
CAPITULO II***

Nesse capítulo traçamos um perfil sobre o Patrimônio Cultural em duas frentes, primeiro contemplando tratamento acadêmico dado ao Patrimônio ao longo do tempo, posteriormente discutindo a sua abordagem diante das premissas do conhecimento histórico escolar local e por consequência do livro didático regional de história.

A inserção de temáticas como a do Patrimônio Cultural no ensino de História está alinhada aos debates atuais realizados em torno do processo educativo, na intenção de contemplar perspectivas relacionadas a processos identitários, à diversidade, ressignificação de tradições, preservação ambiental, que contribuam para o atendimento as propriedades de um público que tem acesso a múltiplos tipos de informação, fomentando novos desafios de formação social do sujeito. O questionamento sobre estes desafios tem sido oxigenado nas últimas décadas e se consolida na elaboração de recentes diretrizes curriculares, planejadas consoante o panorama de construção da sociedade hoje, além do movimento de redefinição dos objetivos da Educação, assim como da própria História, seja ela no campo acadêmico ou no escolar.

Inseridos nessa dinâmica, nos livros didáticos estão circunscritos saberes que são legitimados pelas diretrizes curriculares também envoltas pela tradição escolar. A escolha destes saberes está permeada de tensões, reformulações, insistências, resistências, ingerências, negociações administrativas, políticas e simbólicas, fora e dentro da escola. Esses conhecimentos têm grande importância como instrumentos de desenvolvimento cognitivo e na construção da percepção histórica do sujeito, destacando no caso deste trabalho o reconhecimento das especificidades locais quanto a formação histórico-cultural e identitária na relação com os diferentes contextos com os quais convive.

Nesse sentido, os livros didáticos regionais são vetores de disseminação do saber sobre o patrimônio contribuindo assim na construção das representações estudantis a respeito da história do seu estado. Na tentativa de interpretar a constituição dessas representações e dos sentidos em relação à mediação livro-sujeito, não direcionado especificamente ao livro didático, mas referindo-se ao livro de maneira geral, Chartier nos mostra as aproximações e afastamentos entre o “mundo do texto” e o “mundo do leitor”. O autor aponta que o livro e o texto nele empreendido, são dispositivos formadores de significados. A construção de significação cria clivagens interpretativas de acordo com as

especificidades de quem usa os livros, dos objetivos desse uso, da leitura que se faz e da forma como se lê.

[...] um texto estável na sua literalidade investe-se de uma significação e de um estatuto inéditos [...]. Os que podem ler os textos, não os leem de maneira semelhante, e a distância é grande entre os letrados de talento e os leitores menos hábeis [...] Contrastes, enfim, entre as expectativas e os interesses extremamente diversos que os diferentes grupos de leitores investem na prática de ler. De tais determinações, que regulam as práticas, dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, e lidos diferentemente pelos leitores que não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais e que não entretêm uma mesma relação com o escrito⁸⁰.

A relação texto-leitor é mediada pelo suporte, no caso o livro impresso. No caso dos livros didáticos muitos sujeitos estão envolvidos no processo de concepção, fabricação, editoração e impressão dos livros, além disso, o trabalho do professor e as expectativas/experiências dos alunos em relação aos temas são fatores que influenciam diretamente a interpretação do que os livros trazem. Portanto, mesmo que a obra se proponha a trabalhar uma temática, isso não será garantia de compreensão direta ou que ela será interpretada da maneira que o autor supôs. Disso deriva o que Chartier⁸¹ chama de construção de variedades interpretativas.

Os livros didáticos regionais de História apresentam vários temas, dentre eles escolhemos analisar especificamente as abordagens pertinentes ao Patrimônio Cultural por entendê-lo como criação do processo histórico, inserido numa dada região, produzido, material ou alegoricamente, pela ação dos grupos sociais através das atuações da tradição, da memória ou das forças simbólicas que o constroem enquanto representações.

Podemos dizer que o Patrimônio Cultural constitui-se em um legado de cunho étnico, natural, cultural, social, material, imaterial, atrelado a um lugar específico e a uma temporalidade, denota as transformações pelas quais as sociedades passaram ao longo do tempo, a partir do olhar do presente. O patrimônio se caracteriza essencialmente pela carga simbólica que o acompanha, ele é um artifício de legitimação da história e da cultura de um lugar

⁸⁰ Idem.178-79.

⁸¹ Idem.

que lega criações históricas, produtos de experiências particulares de homens e mulheres no seu contexto e tempo de vivência.

Esses vestígios possuem relevância por serem representantes da formação da história de um lugar, assumindo também um espaço privilegiado no encadeamento da constituição do conhecimento histórico na esfera escolar.

Na análise da perspectiva escolar é necessário assumir pressupostos básicos para a interpretação desse Patrimônio Cultural hoje, na intenção de que seja possível explicitar o nosso ponto de partida interpretativo em relação a ele. Nesse intento, o recorrido a partir daqui buscará dialogar, em um espaço de fronteira, com os campos da História e da Educação para responder as seguintes questões: De que forma as abordagens acadêmicas delinearão as perspectivas de compreensão do significado do Patrimônio ao longo do tempo e como elas contribuíram na formulação do que entendemos como Patrimônio Cultural, hoje? Como o tratamento pedagógico dado ao Patrimônio pode fazer parte do Ensino de História Local para crianças e jovens?

2.1 Sobre a trajetória de construção sócio-histórica do Patrimônio

As formas de pensar o Patrimônio Cultural foram ampliadas e modificadas ao longo do tempo. Nesse movimento de transformação é possível destacar a construção da ideia do estado-nação, as mudanças na perspectiva dos estudos históricos de forma intensa nos séculos XIX e XX e a percepção da cultura e da representação enquanto intrínsecas a construção histórica, sendo decisivas para a formação da ideia contemporânea de Patrimônio Cultural, discutida aqui.

Reconhecemos o trabalho do conhecimento histórico escolar, a partir da ampliação do sentido do Patrimônio Cultural na direção de problematização de temáticas históricas enquanto dimensões da aprendizagem necessária à formação cidadã. Esse alargamento aconteceu principalmente em consequência das discussões sobre a quebra de arquétipos que caracterizavam a História enquanto disciplina escolar, compreendida por muito tempo como conhecimento pronto, indelével, inalcançável. Conhecer esse movimento é importante e nos insere nos debates sobre a construção da noção de Patrimônio Cultural no elo de suas abordagens histórica e pedagógica.

A construção conceitual do Patrimônio é gestada em vários campos. Do século XV ao XVII, grosso modo, os “objetos de preservação” ou antiguidades estavam sob forte tutela de antiquários e influência da igreja, interessava a colecionadores, arquitetos, escultores e humanistas europeus.

Nos séculos XVIII e XIX iniciam-se as ações de salvaguarda mais institucionalizadas de cunho estatal, orientadas por burocratas, engenheiros, escritores, artistas e intelectuais. É sintomático observar que nessa época “o interesse dos historiadores pelas antiguidades entrou em extinção. Ocupados com a história política e das instituições, visando construir a história nacional os historiadores voltaram-se para os textos e para os documentos escritos⁸²”. Essa ausência fez com que durante muito tempo as expressões patrimoniais tivessem o seu valor de formação histórica suplantado, em prol de uma contemplação estética.

A participação de historiadores nas ações sobre o patrimônio só acontece de maneira efetiva a partir da redefinição proposta pela História das Mentalidades e ampliada pela História Cultural, onde foram ampliadas as formas de interpretar as fontes, os conceitos, e de construir a narrativa histórica de acordo com o tempo, espaço e motivações inserindo múltiplos elementos dos quais destacamos o patrimônio como objeto de leitura histórica para além da contemplação.

Nesse contexto, foi importante o deslocamento do conceito de cultura no sentido antropológico, o que contribuiu sobremaneira na forma como os historiadores passaram a compreender a construção da História. Mesmo com a expansão da noção de patrimônio na História, a atuação de historiadores na formulação de premissas e amparos legais de proteção deste até hoje acontece em sincronia com outros profissionais da arte, da arquitetura, da engenharia, dentre outros.

Por isso, a noção de Patrimônio Cultural é tida como caótica⁸³, pois ela se relaciona com sentidos arquitetônicos, artísticos, antropológicos, sociológicos, históricos, culturais. Portanto, a definição que se usa deve ser delimitada junto ao campo de interpretação que se destina. Assim, sua nomenclatura também

⁸² FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.p .61.

⁸³ Idem.

esteve em paralelo às mudanças na própria natureza da produção do conhecimento sobre o Patrimônio e nesse sentido, ao longo do tempo, ele foi nomeado de diversas formas: Patrimônio, Patrimônio Histórico, Patrimônio Artístico, Patrimônio Histórico-Cultural, Patrimônio Cultural⁸⁴.

A categorização do Patrimônio como uma expressão de conceito e definição pública aparece no século XVIII, se consolida no contexto da Revolução Francesa, que exigia para ele uma função de legitimação da história gloriosa da nação, destacando os seus monumentos históricos, as obras de arte eruditas, a figura dos heróis elitistas. Nesse período o Estado resolve preservar seus símbolos de guerra e manter edificações que simbolizavam a vitória sobre o antigo Estado Absolutista para mostrar às próximas gerações o triunfo francês. Assim, pretendia-se que os signos das antigas vitórias permanecessem no presente, com designações hierárquicas, enaltecidas do período histórico por eles representado.

Nesse processo há de se destacar duas passagens pontuais. A primeira, indica que para que houvesse o reconhecimento de alguns bens considerados patrimônio, outros deixaram de sê-lo, salientando que os bens preservados eram os de interesse do Estado. Logo, muitas expressões históricas representantes da história do Antigo Regime e também da história do povo francês foram suprimidas a favor da manutenção da memória do vencedor, o que Choay⁸⁵ chama de “destruição ideológica”.

A segunda, diz que após a consolidação do pensamento sobre o patrimônio, houve o movimento de transferência dos bens do clero e da monarquia para os comitês do governo francês, com a elaboração em caráter de

⁸⁴ Hoje, Patrimônio Cultural é o termo adotado nos estudos culturais, em essência por classificar os objetos e problematizações históricas que podem ser inseridas no âmbito das expressões dos saberes vivos, manifestações culturais, artefatos materiais, monumentos, modos de fazer específicos, religiões entre outras expressões, o que não fora contemplado em interpretações pretéritas. Portanto, para não incorremos em anacronismos, deixamos claro que ao cunhar “Patrimônio” ou “Patrimônio Cultural”, neste texto, nos referimos a uma concepção contemporânea. Seguimos essa tendência também a partir do que determina a Constituição Federal de 1988 quando assume a prerrogativa de incluir no conjunto classificado como “Patrimônio Cultural”, no artigo 216, as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, as criações científicas, artísticas e tecnológicas, as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais, os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

⁸⁵ CHOAY, Françoise. **Alegoria do Patrimônio**. São Paulo: UNESP, 2003.

urgência de formas de resgarde desses bens de natureza heterogênea, pois se tratavam de bens móveis e imóveis.

A intenção do governo de Napoleão era preservar os monumentos históricos e abrigar os bens móveis em lugares estratégicos, abertos ao público, os chamados *museés* ou museus.

A origem dos museus na França está associada a fatores como a demanda por abertura das coleções renascentistas, principalmente de pinturas e esculturas, restritas aos colecionadores prelados, cortesãos, juristas, eruditos, artistas, príncipes e monarcas, e o museu se coloca como um herdeiro dos “gabinetes de curiosidades”. Na Itália, por sua vez, é desenvolvido outro elemento fundador de uma “cultura do museu” que são as ações políticas e a definição de uma legislação de proteção ao patrimônio, para assegurar ao museu o lugar de “conservação e comunicação” desse patrimônio artístico, agora, de interesse público. Na Alemanha, as origens dos museus estão associadas à abertura das coleções privadas e à reivindicação de um lugar para essa produção no discurso universal da arte.⁸⁶

A ideia era fomentar uma prática que fizesse dos museus lugares sacralizados, capazes de transmitir valores e símbolos representantes de épocas passadas, que despertassem nos grupos sociais sentimento de pertença e identidade em relação às nações “recém-nascidas”, dessa forma já era nutrida uma noção de representação⁸⁷. Na França, o Antigo Regime já concebia essa ideia, associando-a ao patrimônio através de práticas memorialísticas, fazendo da imagem do objeto, do lugar ou do monumento uma memória e uma figuração de algo que tentava ser tal qual como foi concebido, como sem clivagens.

Dessa forma, forjou-se o patrimônio edificado e o museu como espaço de cristalização e simbologia atemporal, num caráter de representação, idealizando artefatos capazes de simbolizar glórias e vitórias a fim de oxigenar e fortalecer o sentimento de respeito e submissão ao Estado. O processo de ostentação dos signos da arte e da história gloriosa, portanto, aparece permeado de intenções que nos levam a elaborar determinadas representações. A idealização dos museus, a proteção dos monumentos históricos e a formatação do pensamento

⁸⁶ SEABRA, Elizabeth. **Visitas de estudantes a museus: formação histórica, patrimônio e memória.** 2012. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2012. p.45.

⁸⁷ Para não sermos anacrônicos, essa é uma interpretação contemporânea da prática exercida na época.

em relação ao que seria o patrimônio culminam em um projeto de perpetuação de uma história ideal.⁸⁸

As expressões patrimoniais enquanto registros de um passado glorioso ao serem preservadas permitiriam, em tese, a conservação de uma memória diante de um futuro incerto. Não se sabia como seria o amanhã, mas o patrimônio preservado estaria lá, era a segurança em relação à continuidade da memória. Isto posto, é a França oitocentista o berço da produção da noção inicial de patrimônio, das primeiras intervenções preservacionistas de caráter cívico-nacionalista.

Ao longo do século XIX alguns intelectuais, mesmo de maneira elementar, começam a perceber a relação do patrimônio com a questão cultural. A pouca discussão sobre a correlação entre cultura e patrimônio nessa época se justifica muito em função da noção de cultura empreendida e do trabalho memorialístico realizado pelo Estado Nacional.

Nesse contexto, a Revolução Industrial surge como um fenômeno que modifica a lógica da experiência de vida artesanal, com rupturas importantes na forma do sujeito ver e perceber o mundo. Essas rupturas começam a contrapor-se ao passado memorável, pois “este era um passado irremediavelmente perdido, e só através da memória afetiva, da sensibilidade estética, era possível, de algum modo, revivê-lo.⁸⁹” Os monumentos, à vista disso, são incorporados com maior ênfase à esfera artística, sem perder a ideia de “marcas do passado”.

Essas ações foram essenciais para o deslocamento, a ampliação e a constituição do entendimento contemporâneo sobre expressões patrimoniais. As modificações de contexto social, cultural e científico nas quais estão envoltas a própria maneira de pensar a epistemologia do conhecimento histórico, ajudaram a repensar e alargar a noção do que seria patrimônio, as formas de leitura, vivência e apropriação deste.

No século XX podemos falar de um movimento de democratização do patrimônio, no qual floresce a ideia de descentralização da atuação do Estado sobre ele. O Estado deixa de ser o único responsável pela sua definição, sendo dilatada a noção de “direitos culturais”. Não somente a nacionalidade como

⁸⁸ CHOAY, Françoise. Op. cit.

⁸⁹ FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. p.61.

expressão de uma identidade política é a representação dos estados nacionais. A cidadania aparece como uma prerrogativa para o *status* de nação, fundados ainda nos emblemas da Revolução Francesa:

Direitos políticos (de primeira geração, fundados no valor da liberdade); direitos econômicos sociais e culturais (de segunda geração, fundados no valor da igualdade); e direitos de solidariedade (de terceira geração, fundados no valor da fraternidade)⁹⁰.

Essas discussões passam a fazer parte das pautas das políticas internacionais com o reconhecimento da atenção necessária as demandas de formação cultural como o direito a educação como bem comum na Declaração dos Direitos do Homem, na ONU, em 1948. Nesse debate, o patrimônio deixa de ser pensado como instrumento a serviço da formação de uma memória nacional elitista e toma o caminho da reflexão sobre todo o fazer humano⁹¹, inclusive o que se refere aos processos de fomento à educação.

Resumindo, se a emergência da noção de patrimônio histórico e artístico nacional se deu no âmbito da formação dos Estados-nações e da ideologia do nacionalismo, sua versão atual, enquanto patrimônio cultural, indica sua inserção em um contexto mais amplo – o dos organismos internacionais – e em contextos mais restritos – o das comunidades locais. Nesse sentido, nas duas últimas décadas essa noção foi ressemantizada, extrapolou o seu domínio tradicional, o dos Estados Nacionais, e passou a envolver outros atores que não apenas os burocratas e intelectuais.⁹²

Para isso foi fundamental deixar concepções que entendiam a cultura como sendo privilégio da classe dominante. O uso do termo cultura na França ainda é bem discreto até a Segunda Guerra Mundial, sendo caracterizado até então pela perspectiva de cultura letrada, cultura geral ou ainda cultivando a segregação cultura erudita X cultura popular, supervalorizando uma em detrimento da outra.

Nos trabalhos e definições acerca do patrimônio o vocábulo cultura só se difunde mais especificamente a partir dos anos 1960 e não significa apenas uma mudança semântica, mostra que o próprio patrimônio passa a se tornar relevante

⁹⁰ Idem, p. 72.

⁹¹ Idem.

⁹² Idem p. 75.

não somente enquanto representante de uma designação histórica homogênea. Assim, cultura deve ser entendida como um processo de construção simbólica que dá sentido à realidade, elemento permeado por meandros e conflitos, por brigas de espaço simbólico, como “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo⁹³”, num processo contínuo de mudança histórica. Entendendo dessa forma, história e cultura são reconhecidas como estruturas da compreensão sobre uma sociedade.

Nesse contexto de mudança floresce a ideia de que nossa produção como “sujeitos de cultura” não está expressa apenas no saber formal ou culto, no patrimônio como representante de uma história nacional, nos documentos oficiais, nas expressões de belas artes ou nos monumentos preservados. Também fazem parte da nossa produção histórico-cultural as tradições e os modos de caracterizar os conhecimentos passados de geração em geração, sendo características fundamentais para a constituição do nosso patrimônio.

Mencionando um recorte temporal é interessante marcar que na década 1970 no mundo ocidental e no Brasil a partir de 1980 ascende um intenso debate sobre o que se caracterizaria como Patrimônio Cultural, destacando-se as perspectivas atuais das quais emanaram definições e diferenciações em relação ao que se intitulou de Patrimônio Imaterial.

A ideia de Patrimônio Imaterial está associada ao reconhecimento dos bens culturais representados nos conhecimentos característicos das singularidades locais, o que não era claramente definido. A influência da UNESCO foi fundamental para difundir a valorização do imaterial e para fomentar políticas públicas de preservação patrimonial também nesse âmbito. Esse pressuposto parte da ideia de que existem saberes tradicionais cotidianos que carecem de ser assinalados e protegidos enquanto bens imateriais ou intangíveis de um lugar.

Este movimento vem conferindo estatuto novo a manifestações culturais que antes eram consideradas restos ou vestígios de antigas formas de organização social já desaparecidas ou em vias de desaparecimento. De “coisas do folclore” ou “simples curiosidades do passado”, tanto os “conhecimentos tradicionais” quanto as “manifestações culturais” das chamadas “populações

⁹³ PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.15.

tradicionais” adquiriram novo *status*, tonando-se objetos de políticas de preservação na condição de patrimônios locais, nacionais e até mesmo universais.⁹⁴

Esse novo aspecto de valorização do singular em grande parte vem à tona diante das mobilizações promovidas pela sociedade, principalmente no que diz respeito a compreender o Patrimônio Cultural como expressão da cultura e atender as urgências das reivindicações de grupos sociais historicamente marginalizados pela história “oficial” e conseqüentemente, por uma determinada compreensão de cultura.

A ampliação da noção de cultura foi determinante para reconfigurações teórico-metodológicas na produção do conhecimento histórico, que contribuíram para novas interpretações do Patrimônio Cultural. Nesse perfil de compreensão, o patrimônio passa a ser interpretados, em essência, através das clivagens culturais que se aproximam das análises de um universo de disputas simbólicas, consolidação ou refutação de valores, concepções de mundo, que envolvem também o entendimento do que é História e como ela é produzida, observando os limites e as possibilidades desse fazer.

Referimo-nos assim ao poder que a interpretação do Patrimônio Cultural possui de criar imagens, solidificar conceitos, produzir representações, criar vida, segundo seus “documentos”, envolvidos em uma série de intencionalidades.

Para isso, precisamos considerar vários caminhos possíveis. Um deles é tentar compreender os sentidos que os sujeitos atribuem aos engendramentos do mundo. Estes são percebidos e ressignificados tornam-se base das “representações coletivas como as matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social⁹⁵”, inclusive atribuindo significado ao Patrimônio Cultural. Essa forma de apreensão acontece no movimento de ler o mundo, ato inerente ao ser humano enquanto um caçador de sentidos. Os signos, objetos da leitura de mundo, são forjados em experiências e trocas intelectuais cheias de incompreensões, silêncios e conflitos que, ainda assim, produzem

⁹⁴ ABREU, Regina. A patrimonialização das diferentes: usos da categoria “conhecimento tradicional” no contexto de uma nova ordem discursiva. In. BARRIO, Ángel Espina; MOTTA, Antônio; GOMES, Mário Hélio. **Inovação Cultural, Patrimônio e Educação**. Recife: Massangana, 2010, p. 65-6.

⁹⁵ Idem, p. 183.

transfigurações multilaterais, recebem significado e são ressignificados a todo o momento.

Destarte, a relação signo e significado – constituintes da representação – não é uma relação direta.

A relação de representação – entendida como relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pelo outro porque lhe é homologa – traça toda uma teoria do signo e do pensamento clássico, elaborada em sua maior complexidade pelos lógicos de Port-Royal. Por um lado, são essas modalidades variáveis que permitem discriminar diferentes categorias de signos (certos ou prováveis, naturais ou instituídos, aderentes a ou separados daquilo que é representado, etc.) e caracterizar o símbolo por sua diferença com outros signos. Por outro lado, ao identificar as duas condições necessárias para que uma tal relação seja inteligível (ou seja, o conhecimento do signo como signo, no seu desvio em relação a coisa significada, e a existência de convenções regulando a relação do signo com a coisa), a Lógica de Port-Royal propõe termos de uma questão fundamental: a das possíveis incompreensões da representação, seja por falta de “preparação” do leitor (o que remete às formas e aos modos de inculcação das convenções), seja pelo fato da “extravagância” de uma relação arbitrária entre o signo e o significado (o que levanta a questão das próprias condições de produção das equivalências admitidas e partilhadas)⁹⁶.

A decifração dos códigos ou signos, mesmo não sendo compreendida necessariamente na relação direta entre signo visível e significado referente, marca a identidade do grupo ao qual pertence e produz diferentes formas de representação sobre os conhecimentos em relação ao mundo situados em seu contexto histórico. Podemos dizer que essa percepção contribuiu de forma efetiva para o alargamento da noção de Patrimônio Cultural, principalmente quando a partir do entendimento sobre representação podemos compreender que nem toda expressão patrimonial forjada para representar algo diz da representação daquilo que se propôs. Para que essa representação seja entendida, diretamente ou não, há uma rede de significados inerente aos sujeitos, influenciando na forma como essas representações serão entendidas.

No sentido etimológico a palavra representação, segundo o dicionário, denota “Ato ou efeito de representar; exposição, exibição; ideia que concebemos do mundo ou de uma coisa; reprodução por meio da escultura, da pintura, da

⁹⁶ Idem, p. 185.

gravura: representação de uma batalha⁹⁷". Assim o ato de representar significa em outras palavras mencionar algo através de um signo, apresentar algo através de significado simbólico de uma linguagem, ou o que poderíamos chamar de presença do ausente. Percebe-se a construção das representações através de um processo dinâmico de trocas sócio-intelectuais.

As representações são modelos de entendimento do mundo, atribuem significado às interpretações cotidianas do orbe simbólico a partir dos quais nossas práticas são entendidas⁹⁸. Nesse sentido, a representação é então um trabalho de classificação e de delimitação produzida nas configurações intelectuais múltiplas, por meio das quais a realidade é contraditoriamente construída. Para Chartier⁹⁹, a compreensão do espaço vivido é estruturada conforme a inteligibilidade atribuída a ele pelos grupos sociais, através da mobilização de contornos intelectuais.

Embora, a representação não seja um produto social pronto, ela se constitui no universo pragmático da existência humana, em um campo de concorrências constituídas na individualidade e na coletividade dos sujeitos. Nesse sentido, ela não é o reflexo tal e qual do apresentado, mas o resultado de divergências e interferências culturais constituídas com base em um conjunto de forças alegóricas que ecoam e constituem as práticas sociais. A ressignificação dessas práticas, a partir das apropriações, constitui o que Chartier classifica como representação.

Os estudos de representação nascem em consequência da inquietude de um grupo francês, tendo Roger Chartier como principal expoente, em relação à História Cultural francesa, datada entre as décadas de 1960 e 1970. Mesmo contemplando o vigor teórico do campo da pesquisa histórica desta época, o grupo admite as dúvidas, interrogações e limitações dessa História, fazendo disso mote para a ampliação e implementação de um novo projeto intelectual histórico.

Dai a emergência de novos objetos no seio das questões históricas: as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, etc. – o que

⁹⁷ <http://www.dicionariodoaurelio.com/representacao>

⁹⁸ CHARTIER, Roger. Op.Cit. 2002.

⁹⁹ Idem, p. 17.

representava a constituição de novos territórios do historiador através de anexação de territórios dos outros. [...] As características próprias da história cultural assim definida, que concilia novos domínios de investigação com a fidelidade aos postulados da história social, eram como que a tradução da estratégia da própria disciplina, que visava a apropriação de uma nova legitimidade científica, apoiada em aquisições intelectuais que tinham fortalecido o seu domínio institucional.¹⁰⁰

É preciso salientar também que a produção de representações está atrelada as formas de socialização do sujeito, as suas atitudes e crenças, definidas na relação do indivíduo com o mundo, criadas também no ambiente escolar. Nesse sentido, destacamos a produção de representações sobre produções históricas passadas que por algum motivo despertam as sensibilidades dos sujeitos se fixando mais que outras, conseguindo um lugar perene nas suas lembranças, ou seja, a produção de memórias a partir da retenção do descontínuo do contínuo cotidiano¹⁰¹.

Assim, a memória é uma instância de seleção construída a partir de perspectivas individuais e coletivas dos sujeitos, imune a um ceticismo científico, nascida do movimento de esquecer e lembrar, manipulável, que acontece no presente, para o presente¹⁰², contribuindo para a criação dos sentidos particulares atribuídos aos objetos no mundo, dentre eles os Patrimônios Culturais. É motivada nos sentidos afetivos atribuídos as pessoas, aos lugares e as coisas, constituintes de práticas que compõem suas identidades. Em associação, identidade e memória vão balizar o entendimento que o sujeito produz a respeito do lugar onde vive e do contexto histórico do qual faz parte, além de contribuir para o desenvolvimento do sentimento de pertença e de inclusão em determinado grupo.

Apoiamo-nos em Nora¹⁰³ para dizer que a emergência do trabalho com as memórias hoje acontece em face ao esgotamento de um quadro político gestado na quebra das grandes ideologias, na ascensão e declínio de regimes autoritários e decadência de certezas históricas, ainda no afundamento de uma

¹⁰⁰ Idem, p. 14-5.

¹⁰¹ HORTA, Maria de Lourdes Parreirais. PRIORE, Mary Del. Memória, Patrimônio e Identidade. In. BRASIL **Memória, Patrimônio e Identidade**. Brasília: Ministério da Educação, Boletim 04, 2005.

¹⁰² NORA, Pierre. Op. cit.

¹⁰³ Idem.

memória coletiva inquestionável, onde cresce o reconhecimento da contribuição de múltiplos grupos sociais na composição histórica dos lugares, fazendo-se reconhecer também, além da produção de múltiplas memórias, múltiplas identidades¹⁰⁴.

Outro fator apontado pelo autor é a aceleração da vida moderna, que evidencia cada vez mais a fragilidade dos processos identitários e memorialísticos hegemônicos. Vivemos hoje um período de deslocamento da memória, onde passa a existir flutuações nas relações do sujeito com o tempo, de fragmentação do passado, valorização do presente e insegurança sobre o futuro.

Paradoxalmente, a distância exige a reaproximação que a conjura e lhe dá, ao mesmo tempo, sua vibração. [...] A perda de um princípio explicativo único precipitou-nos num universo fragmentado, ao mesmo tempo em que promoveu todo objeto, seja o mais humilde, o mais improvável, o mais inacessível, à dignidade do mistério histórico¹⁰⁵.

Junto à ruptura de memórias temos a promoção de escopos memoriais, iniciativas que visam unir as sociedades contemporâneas partindo de artifícios, experiências históricas e/ou espaços nos quais tais grupos possam encontrar perspectivas históricas que os unam. Dessas iniciativas derivam o que Nora chama de “lugares de memória”.

Os lugares de memória para o autor são sujeitos, espaços ou artefatos que contribuem para a cristalização, compartilhamento e a transmissão de sentidos relacionados a experiências histórico-culturais próprias de determinado grupo. São produzidos com a intenção de causar ressonância dessas experiências na vida dos sujeitos, na tentativa de restituí-los da memória coletiva, uma vez que dela não fazem mais parte.

Lugares, portanto, mas lugares mistos, híbridos e mutantes, intimamente enlaçados de vida e de morte, de tempo e de eternidade: numa espiral do coletivo e do individual, do prosaico e do sagrado, do imóvel e do móvel. Anéis de Moebius enrolados sobre si mesmo. Porque, se é verdade que a razão fundamental de ser em um lugar de memória é parar no tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o material

¹⁰⁴ HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

¹⁰⁵ NORA, Pierre. Op. cit. p. 19.

para – o outro é a única memória do dinheiro – prender o máximo de sentido num mínimo de sinais, é claro e é isso que os torna apaixonantes: que os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações¹⁰⁶.

Na construção simbólica desse Patrimônio há uma relação muito estreita entre identidade e memória. É válido salientar que, assim como identidade, a memória faz parte de um contexto de negociação simbólica de perspectivas ideológicas, acionadas por acontecimentos (pessoal ou coletivo), personagens ou pessoas e lugares (espaços particularmente ligados a uma lembrança), estes são vetores de ativação da memória¹⁰⁷.

O trabalho com lugares de memória acontece exatamente para tentar suprir as lacunas diante da incredulidade nas memórias e identidades engessadas. Essa definição tem êxito por partir do princípio da multiplicação das suas estratégias testemunhais, isto é, a criação relacionada a memórias diversas tem sido cada vez mais evocada. A produção democratizada do Patrimônio Cultural local aparece nesse cenário.

Nesse movimento atual de construção simbólica do Patrimônio Cultural são criadas e compartilhadas experiências que constituem as identidades e as memórias das pessoas. O grande desafio dos estudiosos e dos debates contemporâneos em relação ao Patrimônio é o estabelecimento de contornos que contemplem a noção patrimonial junto à representação, reconhecendo a sua interpretação em diferentes clivagens culturais e a sua construção perante múltiplos grupos étnico-culturais.

2.2 Premissas para o Ensino de História Local e o tratamento pedagógico do Patrimônio Cultural

O tratamento pedagógico reservado ao Patrimônio Cultural no ensino de História, e mais precisamente nas obras didáticas regionais, deve estar direcionado a contemplar as expectativas de aprendizagem do conhecimento histórico para os anos iniciais, público para o qual essas obras são destinadas. Nesse sentido, precisamos pensar a dimensão e o significado do trabalho com

¹⁰⁶ NORA, Pierre. Op. cit. p.23

¹⁰⁷ POLAK, Michael. **Memória e Identidade**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

a temática patrimonial observando a que finalidades ele deve atender, ou seja, sobre o que se propõe o conhecimento histórico escolar para esse nível.

As obras regionais contemplam o ensino de História Local/Regional e, por conseguinte, espera-se que dediquem espaço à discussão sobre o Patrimônio Cultural do estado a que se referem, no nosso caso, Pernambuco.

A abordagem de temáticas locais se situa no contexto de renovação historiográfica remetido especialmente ao final da década de 1980¹⁰⁸. Não que esse tipo de conhecimento não fosse antes trabalhado, mas ele passa a existir sobre novas bases.

A partir de então as propostas de ensino de História Local vem se distanciando de narrativas apenas políticas ou de cunho folclórico e tem se situado no trabalho com as identidades locais, com a memória mais próxima do aluno nas suas experiências e de seu grupo social, fugindo de dicotomizações hierárquicas ou de polarizações e padronizações culturais.

Diante dessas afirmações, para pensar o conhecimento histórico escolar local questionamos: O que significa aprender e ensinar história local nos anos iniciais? Tendo sido a história local contemplada por um livro didático específico, qual a significância da abordagem do conhecimento sobre o Patrimônio Cultural do estado de Pernambuco para os anos iniciais da escolaridade básica partindo do livro regional? Como o trabalho no livro regional com o Patrimônio Cultural do estado pode contribuir para o atendimento das demandas educacionais para o ensino de história nesse nível?

Cooper¹⁰⁹ e Cainelli¹¹⁰ concordam que, para um ensino de História significativo, é preciso explicitar para os alunos que relevância histórica os temas de ensino possuem para eles, desenvolver atitudes de respeito e tolerância a partir do trabalho com identidades e diversidades, sem esquecer a relação da História com as demais disciplinas. Assim, ensinar História nos anos iniciais não significa despertar o interesse pelo passado apenas, mas “proporcionar à criança

¹⁰⁸ SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História Local e os desafios da consciência histórica. In. MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org) **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad x FAPERJ, 2007.

¹⁰⁹ COOPER, Hillary. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: Um guia para professores**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

¹¹⁰CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental**. Ver. Educar, Especial. Curitiba: UFPR, p. 57-72, 2006.

possibilidades de dialogar com o passado através das vozes e vestígios que o tempo multifacetado permite”¹¹¹.

Ensinar História nesse nível de ensino denota a promoção do fascínio pelo presente a partir do passado que lhe permeia, significa compreender e ler os sentidos que o mundo tem a partir da interpretação das mudanças sociais, da transição das experiências culturais, da percepção que há entre diferentes povos e experiências históricas que produzem diferentes memórias e identidades, do estabelecimento de parâmetros para análise da historicidade dos sujeitos, dos tempos, dos objetos.

O ofício do professor ao trabalhar com o conhecimento histórico local nos anos iniciais é utilizar materiais didáticos e organizar estratégias de aprendizagem para mediar um conhecimento que contribua para o aluno conceber a sua experiência como uma produção histórica, o seu crescimento físico-intelectual como marco temporal, conhecer as histórias tradicionais do seu lugar de outras épocas, recriar tais histórias. Portanto, ensinar História para os anos iniciais significa oportunizar condições para que o aluno visualize na própria existência possibilidades de interpretação do passado.

Essas são premissas contemporâneas. Ao longo do tempo a trajetória do ensino de História nos anos iniciais foi fortemente marcada por uma suposta “impossibilidade” das crianças em apreender conhecimentos abstratos, de desenvolver saberes relacionados a um passado intangível¹¹². Essa afirmativa está ligada às perspectivas sobre aprendizagem derivadas do pensamento piagetiano, produzidas, não só, mas com mais afinco em meados da década de 1980¹¹³, e que foram interpretadas para servir por muito tempo de justificativa para efetivação do ensino de História apenas a partir do segundo ciclo.

No Brasil, o contexto histórico do final da década de 1980 é caracterizado por uma forte transição política – da ditadura ao regime democrático. Sobressaiam-se nessa época, além das perspectivas epistemológicas da perspectiva piagetiana, os debates sobre a insuficiência da aprendizagem do conhecimento histórico nas bases da disciplina de Estudos Sociais, discutindo-se sua retirada do currículo para o retorno da disciplina de História, tendo sua

¹¹¹ Idem, 70-71.

¹¹² Idem.

¹¹³ Idem.

obrigatoriedade eleita mais tarde (1996) para os anos iniciais da escolarização básica.

A ideia de que as crianças eram impossibilitadas de abstrair uma forma de conhecimento histórico faz parte também de uma perspectiva metodológica que equacionava o ensino a partir do conhecimento do passado com fim em si mesmo, na ascensão de determinados personagens, de cunho narrativo-memorialístico, sem prezar pelo caráter contínuo do processo de formação histórica, desenhando-o como finito. Esse desenho fez por muito tempo a História escolar ter sua prática orientada através da “memorização de fatos, datas e nomes que podem ser esquecidos tão logo [fossem] demonstrados nas avaliações escolares”.¹¹⁴

Temos hoje um outro caminho. As orientações curriculares atuais sobre o ensino de História nos anos iniciais assumem um caráter multidisciplinar. Tanto as diretrizes do ensino como as investigações acadêmicas sobre conhecimento histórico escolar consideram não só aspectos da psicologia, mas também da cultural local, da antropologia, da neurociência, da sociologia¹¹⁵. Essa tendência acontece muito face à dinamicidade do processo de aprendizagem hoje, engendrado de forma intensa, contínua e multifacetada. A superação da interpretação de que crianças não apreendem o conhecimento histórico é uma tarefa consolidada, fundamentada a partir de novas perspectivas de aluno, do professor e do próprio código disciplinar da História, que fortalecem a presença da História Local/Regional nos anos iniciais.

Segundo Cooper¹¹⁶ as crianças desenvolvem e possuem conhecimentos sobre o passado, mesmo que de forma fragmentada e não mediada sistematicamente pela escola. Em pesquisa realizada pela autora com crianças de 6 a 10 anos em países da Europa, ela percebeu que as crianças relatavam conhecimentos do passado de pessoas da sua família com as quais tiveram algum tipo de experiência mais próxima.

¹¹⁴ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. CAIMI, Flávia Eloisa. **A História ensinada na escola: É possível pensar/agir a partir do todo?** Campo Grande: Revista Interações, v15, n.1, p. 89-99, jan/jun. 2014.

¹¹⁵ Idem.

¹¹⁶ COOPER, Hillary. **Aprendendo e Ensinando sobre passado de três a oito anos.** Educar, Especial, UFPR p 171-190, 2006.

Em suas vivências extraescolares as crianças estão inseridas em contextos que discutem diferentes noções e aspectos da formação histórica, como, por exemplo, sobre tempo – ao recordar de quando eram bebês, quando conversam sobre a vida das pessoas mais velhas do seu grupo de convívio, quando organizam uma narrativa com sequência temporal de eventos do seu cotidiano – quando são apresentadas às fontes – ao observar fotografias, quadros, canções, relatos orais¹¹⁷ – ou ainda quando dialogam com o patrimônio local – ao participar de uma prática religiosa em um espaço que podem, tanto a prática como o lugar, ser considerados expressões históricas patrimoniais do lugar onde a criança vive, quando escutam, ressignificam e transmitem contos locais, quando manipulam objetos de arte que caracterizam grupos sociais específicos.

Ao passo que as crianças conseguem organizar oralmente uma sequência lógica de ações, apontando o papel dos sujeitos, seja no reconto de uma história fictícia ou na organização do que aconteceu no seu dia, é possível estabelecer e demonstrar valores culturais, temporalidades e espacialidades distintas indispensáveis à formação do conhecimento histórico.

É no tempo e no espaço vividos que são ancoradas as suas primeiras percepções do mundo e também suas primeiras referências acerca da história. Assim, as propostas de história para tais níveis tomam como ponto de partida os saberes dos estudantes e da cultura escolar, fazendo-os dialogar com os fragmentos de memória da comunidade para se aproximar da história viva, vivida.¹¹⁸

Tais informações reforçam que as crianças são familiarizadas e aptas a aprender as noções do conhecimento histórico. Nesse caso é interessante frisar a importância da sistematização dessas informações e a necessidade de organização dos objetivos e conteúdos do ensino de História, contemplando em essência a formação dos alunos a partir das suas próprias experiências históricas e o seu contexto de vivência.

Observando as orientações dadas por documentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para os anos iniciais já anunciavam o

¹¹⁷ Idem.

¹¹⁸ CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In. OLIVEIRA, Margaria Maria Dias. **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 71 (Coleção Explorando o Ensino v. 21)

entendimento de que a construção do conhecimento histórico escolar para esse nível se dá, dentre outras coisas, através do diálogo entre elementos do passado que estão no nosso cotidiano, do conhecimento e questionamento das mudanças e permanências de cunho social, cultural, econômico e político compreendidas na comunidade do aluno, sem negligenciar outras esferas históricas.

Nessa esteira, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) indicam que as propostas curriculares devem articular os conhecimentos historicamente acumulados por homens e mulheres ao longo do tempo com as vivências e saberes dos sujeitos de hoje, a fim de contribuir para a construção das identidades dos alunos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010) orientam que os alunos sejam entendidos como sujeitos históricos com modos de vida e experiências socioculturais próprias.

O documento atual que deve orientar o ensino de História no estado de Pernambuco, os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – História (2013), entra em consonância com a perspectiva de ensino anunciada nos documentos curriculares de nível nacional elaborados anteriormente. Para os anos iniciais, os Parâmetros de Pernambuco para o ensino de História organizam expectativas do que o aluno deve aprender na escola a partir dos núcleos conceituais, esses núcleos contemplam os eixos do conhecimento histórico: sujeitos históricos, tempo e fonte. São abordados ainda questões de cidadania e participação política, História Local, cotidiano e História de Pernambuco.

Apesar de tornar-se uma orientação relevante, Caimi (2010) aponta algumas dificuldades para o desenvolvimento de propostas vinculadas a história local. A carência de subsídio teórico-metodológico que fuja dos guias e encartes produzidos por prefeituras ou instâncias do governo local, o saber docente com reduzida orientação acadêmica em história local tendo em vista a especificidade da formação dos profissionais, tanto da História quanto da Pedagogia, que possuem pouca carga horária dedicada ao trabalho com ao conhecimento histórico local, e a apresentação da história local em contextos localistas apenas para explicar desdobramentos de uma história nacional são algumas limitações citadas pela autora.

Oliveira e Caimi (2014) apontam ainda para a falta de clareza nos objetivos a serem alcançados pelos alunos no ensino de história nessa fase, o que dificulta mensurar que conhecimentos sobre o local são necessários para uma progressão da aprendizagem histórica.

Precisa ainda ser superadas a falta de articulação do ensino de História com outras áreas do saber, a ênfase na alfabetização linguística e matemática, que comumente condicionam as crianças a mecanizar tais saberes sem compreender seus usos sociais ou o que de fato significam, desqualificando a importância da formação integral do sujeito, que vai muito além de saber ler, escrever e contar. É urgente o fomento a uma cultura educativa que encare a aprendizagem da criança como algo mais importante do que o espaço ocupado por determinada disciplina, ou seja, todas as disciplinas devem corroborar para a sua formação, que deve se sobressair em relação ao ordenamento das disciplinas no tempo escolar.

Oliveira e Caimi¹¹⁹ fazem uma crítica a exacerbação de temas do cotidiano nos anos iniciais. A perspectiva dos estudos localistas tem relação ainda com as concepções de aprendizagem que vinculam o conhecimento histórico a uma necessidade de abstração, o que não seria “possível” para as crianças e que para o saber histórico ser apreendido nesse nível deve-se partir de perspectivas mais concretas e próximas aos alunos. Para as autoras isso não chega a ser um problema, mas as questões do cotidiano devem “avançar no aprofundamento dos conhecimentos científicos que possibilitariam ir além das vivências cotidianas ou da aparência dos fenômenos sociais”¹²⁰.

Por isso, trabalhar com o conhecimento histórico local nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda se apresenta como um desafio. O seu engendramento está à altura do compromisso que guarda: atender as complexas e diversas demandas de formação do sujeito social no início da sua escolarização, especialmente cobrando que essa formação dê possibilidades aos sujeitos de se constituírem como protagonistas e conscientes desse protagonismo social diante da sua trajetória de vida.

Consideramos que a construção do saber histórico local, assim como de qualquer conhecimento acontece a partir da criação e gradual ampliação de

¹¹⁹ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. CAIMI, Flávia Eloisa. 2014. Op. Cit.

¹²⁰ Idem, 93.

estruturas cognitivas, tecidas em interações culturais entre os sujeitos e o mundo físico e simbólico. Todo conhecimento se constrói em um meio cultural, que possui significados próprios, dessa forma todos os espaços são espaços de saber. Assim, o conhecimento, e nele incluímos o saber histórico local, se constrói e se complexifica ao longo do tempo, no que chamamos de espaços formais e espaços não-formais de aprendizagem como a família, os amigos, instâncias religiosas, a escola, nos grupos de convívio variados.

Nesse sentido, reconhecemos a importância dos espaços não-formais de aprendizagem também para a estruturação do conhecimento sobre o Patrimônio Cultural, em especial por esse se constituir como um objeto que está, não só, mas intimamente ligado às práticas socioculturais não-vinculadas ao saber institucionalizado.

Além das práticas sociais do dia-a-dia, no estado de Pernambuco podemos enxergar essa afirmativa a partir da existência de experiências históricas e grupos culturais locais específicos como, por exemplo, em povoados que possuem práticas religiosas historicamente consolidadas como o caso de Santa Quitéria de Freixeiras¹²¹ na cidade de São João, ou ainda com a produção artístico cultural de Mestre Noza de Taquaritinga no Norte¹²², dentre outras expressões da cultura que fazem parte da formação histórica do estado, sendo interpretados como patrimônios da população pernambucana, mesmo sua

¹²¹ O Santuário de Santa Quitéria em Freixeiras surgiu como canto de refúgio espiritual, para escravos e camponeses, que buscavam na fé o remédio para suas dores físicas e morais. Sua história gira em torno de relatos populares, que pregam seu surgimento por volta do ano de 1695. [...] Ao longo de três séculos de peregrinação, foi reunido um rico arquivo de ex-votos, formado por artes plásticas primitivas, esculturas de pedras, cerâmicas e madeira além de pinturas, retratos e mamulengos, com obras de grandes nomes da Cultura Popular Nordestina como: Mestre Vitalino, Zé Caboclo, Antônio Francelino, Zezinho de Tracunhaem. As esculturas ou pinturas simbolizam uma cura ou graça alcançada, representando um inevitável apelo artístico, [...] fazendo de Freixeiras um ponto de diversidade étnica, artística religiosa, expressando a inventividade da mão humana... DIAS, Juliana Karlla Paes. **Freixeiras**: um retrato de fé. Vídeodocumentário sobre o santuário de Santa Quitéria em Freixeiras. Caruaru: Faculdade do Vale do Ipojuca. Monografia de graduação. Jornalismo. 2011, 11-12. Acesso 22 set 2014. Disponível em: <http://repositorio.favip.edu.br:8080/bitstream/123456789/1443/1/relatorio+correto.pdf>

¹²² Mestre Noza tornou-se conhecido como artista popular, imaginário (escultor de imagens) e xilogravurista. [...] O tamanho de suas esculturas varia de 15cm até 70cm. Usava preferencialmente a madeira da imburana (árvore comum na região de caatinga) e seus instrumentos de trabalho resumiam-se em canivetes, serras, machadinhas, formões, limas e duas furadeiras. GASPARG, Lucia. **Mestre Noza**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. 05 ago 2010. Site institucional. Acesso em 22 set 2014. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=728%3Ameestre-noza&catid=48%3Aletra-m&Itemid=1

prática não estando necessariamente ligada a sistematizações governamentais, acadêmicas ou escolares.

E é essa a essência da interpretação do Patrimônio Cultural hoje, objeto de princípio formativo de cunho artístico, histórico, social e cultural, material e/ou simbólico, com a função social de resguardar práticas e memórias singulares de grupos específicos, atrelado ou não a orientações de instituições oficiais, mas que podem também vir a ser por elas legitimadas legalmente, bem como autenticadas pelas práticas sociais dos grupos as quais pertencem.

Os sujeitos transitam, participam do seu fomento, vivenciam o patrimônio de alguma maneira em diversos lugares e momentos da sua vida, mas nem sempre tem clareza sobre a importância histórica, cultural e social desse patrimônio para a comunidade da qual faz parte. São esses espaços e ocasiões de aprendizagem não-formais que fomentam em grande medida os saberes sobre o Patrimônio Cultural.

Entretanto, é na escola, dentre outras instituições, que o Patrimônio Cultural pode tornar-se objeto de interpretação e investigação sobre os conhecimentos históricos do lugar. Para isso, deverá ter seu trabalho regulado por teorias e perspectivas de ensino e aprendizagem, dialogar com o código disciplinar da História, buscando uma problemática educacional específica, como a do ensino de história local aqui contemplada que mobiliza uma rede localizada de saberes.

Para que as expressões patrimoniais tornem-se objeto de conhecimento escolar entendemos ser necessário reconhecer que as criações históricas no presente e no passado possuem mentalidades e materialidades que podem ser lidas no cotidiano. A escola é ambiente privilegiado e o livro didático regional um dos subsídios possíveis para a articulação dessa leitura. Ao assumir questões de formação histórica e cultural em um recorte espacial específico, a obra regional admite o compromisso de forjar o conhecimento sobre a História Local/Regional na escola, reconhecendo que o seu patrimônio está na criação da experiência histórica.

Nesse sentido, trabalhar com o Patrimônio Cultural no livro regional significa analisar através de uma abordagem pedagógica os sentidos e funções singulares atribuídas a experiências, expressões, objetos e lugares históricos, observando que esse entendimento “se materializa na ação dos homens no

mundo, ou seja, no curso de suas experiências históricas, nas quais se inserem os atos de nomear, leiam-se identificar e localizar, os lugares onde vive”.¹²³

Assim, há a possibilidade de problematização do Patrimônio como um referencial social, não apenas para a contemplação da criação histórica, artística ou estética, mas buscando entender os arranjos políticos, econômicos e simbólicos que o construíram diante de determinado grupo e como esse grupo dele se apropria e com ele se relaciona.

O trabalho pedagógico a partir desse direcionamento contribui para que os alunos percebam hábitos, formas de interpretar o mundo específicas de um recorte histórico, conveniências que serviram/servem a um ordenamento político/cultural, com função específica. Assinalando cada patrimônio com características específicas é possível apreender a época que o produziu, os interesses, os sujeitos históricos envolvidos, as memórias e identidades que foram tecidas e preservadas, percebendo as escolhas empreendidas e as identidades culturais cultivadas e/ou ressignificadas.

É importante também destacar o papel do patrimônio na colaboração da superação de postulados fragmentários que não incluíam o papel dos diversos grupos sociais na formação das identidades e da memória do lugar. Por muitas vezes ao contemplar grupos étnico-culturais, o ensino da história e da cultura local os apresentou folclorizadas, pitorescas, que ao invés de valorizar o grupo social, estereotipa. Nesse sentido, percebemos que ao estudar o Patrimônio Cultural de Pernambuco na escola contribuímos para a uma compreensão democrática da diversidade cultural que constituiu/constitui a cultura pernambucana.

É nessa esteira da diversidade cultural que os grupos indigenistas e o movimento de consciência negra, desde o final da década de 1970, vem exigindo a afirmação dos seus direitos de cidadãos¹²⁴ e fazemos a interpretação dessa reivindicação também na leitura de um patrimônio diverso. Uma parte desse debate resultou nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que contemplam,

¹²³ GONÇALVES, Márcia de Almeida. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X FAPERJ, 2007, p.178

¹²⁴ ORIÁ, José Ricardo. Ensino de História e Diversidade cultural: Desafios e possibilidades. Cad. Cedes, Campinas, vol.25, n. 67, p. 378-388, set./dez, 2005.

respectivamente o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e da história dos povos indígenas. Essas iniciativas abriram precedentes para que hoje seja possível visualizar um embate menos desigual na tentativa de formar uma sociedade mais democrática.

Em consequência dessa ampliação, os estudos sobre patrimônio local também devem corroborar para o atendimento dessas demandas e para o entendimento da formação histórica a partir dos patrimônios de diversos grupos, contribuindo para a concepção de história e de sociedade plural.

Coadunar esforços para contemplar um patrimônio diverso significa que o trabalho pedagógico do ensino de história local nos anos iniciais parte do princípio da quebra de estereótipos culturais e de um movimento de descentração identitária¹²⁵ do sujeito, surgido muito pela ineficácia atual de considerar a formação dos indivíduos a partir de uma identidade “mestra”.

Todos os grupos possuem identidades e memórias, criações históricas que trazem consigo características que dizem sobre eles, seu tempo e espaço, e não podem ser estratificados do processo histórico estudado

Precisamos, pois, propiciar, por meio do ensino em todos os níveis, o conhecimento da nossa diversidade cultural e pluralidade étnica, bem como a necessária informação sobre os bens culturais de nosso rico e multifacetado patrimônio histórico. Só assim estaremos contribuindo para a construção de uma escola plural e cidadã e formando cidadãos brasileiros cômicos de seu papel como sujeitos históricos e como agentes de transformação social.¹²⁶

Muitas das experiências dos nossos alunos estão inseridas nessa problemática dos grupos “marginalizados” e precisam também ter os seus patrimônios problematizados. Para Oliveira e Caimi¹²⁷ os saberes históricos escolares, e nós reconhecemos essas contribuições também para o trabalho pedagógico com o Patrimônio, devem reservar espaço para discussões que sejam significativas na vida dos sujeitos. Assim, aprender e ensinar História na perspectiva do Patrimônio é gerir problemas cotidianos, é desafiar os alunos a

¹²⁵ HALL, Stuart. Op cit.

¹²⁶ ORIÁ, José Ricardo. Op. cit, p 386.

¹²⁷ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. CAIMI, Flávia. Entre Paulas, Martas, Pedros, Anas... para entender as complexas relações sujeitos/saberes no contexto da aprendizagem histórica. **Antíteses**, v. 6, n. 12, p. 148-167, jul./dez. 2013.

confrontar saberes para melhor compreender as situações da sua vida cotidiana na relação com um passado.

Assim, esse trabalho pedagógico contribui para o atendimento do que sugere pesquisadores e diretrizes curriculares ao orientarem que, dentre outras coisas, o ensino de História deve conduzir a formação do pensamento histórico, a partir do movimento de conhecer as diferentes experiências históricas das sociedades, bem como o reconhecimento da diversidade de formação de memória e identidade a partir dos diferentes contextos de vivência, sem a eles se resumir, como se houvesse um fim em si próprio.

Nessa articulação o Patrimônio Cultural, tanto nas diretrizes da ciência de referência quando estudado na escola com os alunos, apresenta uma significância na historicidade dos sujeitos. Os seus direcionamentos apontam para a aproximação entre os alunos e a sua historicidade na relação com o grupo social do qual fazem parte, no diálogo com outros tempos, sujeitos e espaços de formação histórico-cultural diferentes.

Para além, o trabalho pedagógico centrado no patrimônio necessita considerar alguns aspectos. Em primeiro lugar a realidade local/regional na qual o Patrimônio Cultural está inserido não tem fim em si mesma, sendo preciso relacioná-la a realidades mais amplas; segundo, considerar que apesar de ser um artifício para formação da identidade local/regional, o processo de globalização amplia a construção de identidades, portanto o patrimônio torna-se um referencial na formação desse indivíduo, conhecedor da existência de outros referenciais a níveis nacional e mundial.

Portanto, fugindo do perfil de uma História sempre construída por outrem e considerando aspectos da cultura enquanto componentes da formação histórica, defendemos que o estudo do Patrimônio Cultural como tema para as aulas de História Local/Regional se propõe a situar o aluno no seu contexto de vivência, fomentando a percepção da sua historicidade e o diálogo com historicidades mais próximas ou mais amplas, num movimento de produzir, interpretar e dialogar com as suas e com as outras histórias.

Disso também nasce a possibilidade de criação de estratégias investigativas conforme as experiências cotidianas em suas múltiplas dimensões – política, social, cultural, étnica – de maneira que seja possível perceber as continuidades, descontinuidades, conflitos, desordens, protagonismos,

antagonismos e incompletudes, ingredientes próprios da formação do processo histórico.

Nesse contexto, o Patrimônio Cultural empreendido pelas obras didáticas pode ser entendido como um aporte para a compreensão de que o que é hoje nem sempre foi como o vemos, que a disposição dos objetos na nossa “realidade” mostra e esconde comportamentos passados e formas de atuação social importantes para compreendermos o agora, não como algo dado *a priori*, mas como fatia circunstancial da história, que não começa tampouco tem fim no presente e o presente não é uma contingência imperiosa que não pode ser transformada.

Assim, a interpretação do patrimônio como um recurso para fugir do verbalismo autoritário historicamente atrelado às práticas do ensino de história nos anos iniciais acontece a partir de caminhos trilhados no bojo de uma nova interpretação, novas formas de sentir, ouvir e olhar a História local e o Patrimônio Cultural.

**O PATRIMÔNIO CULTURAL NOS LIVROS REGIONAIS
DE HISTÓRIA DE PERNAMBUCO
CAPÍTULO III**

Neste capítulo analisamos como os livros didáticos de História de Pernambuco articulam o trabalho com o ensino de História Local/Regional contemplando o Patrimônio Cultural como criação e expressão da experiência histórica e cultural pernambucana que possui nuances diferentes a partir da sua localização espacial e temporal. Nessa linha, são analisadas também as abordagens pedagógicas que envolvem os sentidos de identidade e memória relacionadas ao trabalho pedagógico com o Patrimônio Cultural.

Balizar aqui um conceito de Patrimônio Cultural para observar possíveis cotejamentos entre o que se define patrimônio academicamente e o que as obras didáticas apresentam não é a nossa intenção, sobretudo em consequência da polifonia conceitual gestada nos diversos âmbitos que estudam o patrimônio. Entretanto, reconhecemos a necessidade de nortear o que é considerado em nosso universo de análise como Patrimônio Cultural do estado de Pernambuco.

Para isso são contemplados três caminhos. O primeiro, diz respeito às obras que reservam capítulos ou tópicos específicos para discutir o patrimônio pernambucano. O segundo, contempla as obras que não reservam espaços específicos para a discussão sobre o patrimônio, mas os menciona ao longo da sua narrativa. E o terceiro, engloba os casos em que as obras não fazem uma categorização clara nomeando os patrimônios, por isso consideramos objetos de análise também os espaços e expressões histórico-culturais referidas nas obras, cuja abordagem didática os apresenta com uma função social formativa de resguardo de objetos e/ou fomento de práticas culturais pernambucanas ritualizadas.

Para compreender a forma como os livros didáticos regionais apresentam os patrimônios do estado de Pernambuco e como esses patrimônios são abordados enquanto problemática que pode contribuir para a construção do conhecimento histórico escolar, questionamos: Como a obra estabelece relações de diálogo entre os patrimônios pernambucanos e o conhecimento histórico regional?; A abordagem pedagógica feita na obra contribui para o desenvolvimento do saber histórico escolar que envolve o patrimônio enquanto espaço vivido e apreendido cotidianamente? Quais as discussões que as obras propõem articulando as noções de Patrimônio, Identidade e Memória no sentido de atender as demandas para o ensino de história nos os anos iniciais?

Esforçamo-nos a partir de agora a responder tais perguntas, observando a forma como as obras apresentam o patrimônio diante das suas possibilidades de interpretação histórica – como produção de uma coletividade, objeto de interface material e imaterial, produção vinculada a um espaço de poder com intencionalidades e interesses específicos, etc. – e como os livros articulam estratégias pedagógicas e o texto didático para trabalhar o conhecimento histórico de forma que os alunos possam se compreender como parte do processo de construção da História Local e do patrimônio nela produzido.

As obras analisadas estão elencadas na ordem crescente de disponibilização no Guia do Livro Didático, com início no ano de 2004, primeira vez em que as publicações regionais passaram a fazer parte do Guia.

3.1 “História de Pernambuco”

O livro “História de Pernambuco” de Célia Siebert, é uma publicação do ano de 2001, apresentada no Guia de 2004, com 24 capítulos e, em média, quatro subtópicos por capítulo, com um total de 159 páginas.

A narrativa é desenvolvida em textos longos, de forma sequencial e cronológica contemplando fatos e acontecimentos relacionados à História de Pernambuco e a do Brasil, numa organização que acompanha a divisão da história política brasileira – Colônia, Monarquia e República.

A experiência histórica é centrada no viés político-administrativo oferecendo referenciais espaciais, temporais e nominais, enfatizando os papéis políticos como ícones da construção da história do estado e do país, em um passado longínquo, com destaque para os conquistadores europeus. Na sequência da narrativa evidencia-se ora as riquezas naturais e as características da formação de um povo marcado pela miscigenação étnico cultural – o negro, o índio e o europeu – ora os traços pessoais misturados às atitudes político-administrativas de personagens que vão dando forma à história brasileira política.

O viés histórico adotado na narrativa contempla eventos e sujeitos que se destacaram ao longo da trajetória histórica brasileira e pernambucana, contextualizando as discussões a nível nacional, para depois trazê-las para o

local. Nessa perspectiva, a História de Pernambuco vai sendo tecida como um reflexo da História nacional.

As informações históricas apresentadas na obra, em pouquíssimas ressalvas, são atribuídas ao trabalho desses profissionais, assim não fica claro de onde vieram todos os dados históricos expostos. Portanto, a produção do conhecimento histórico nessa obra não é apresentada como sendo produto de uma operação analítica que se constitui conforme a investigação das experiências históricas, cujas evidências são interpretadas pelo historiador, diante de um contexto, sempre a partir da compreensão do presente¹²⁸.

De modo geral, a História apresentada no livro tem início a partir de considerações feitas a respeito da “pré-história” – sem fazer referência desta em território brasileiro/pernambucano –, na sequência menciona o “início” da História do Brasil, em 22 de abril de 1500, com a chegada de Pedro Álvares Cabral na Bahia e dos seus desdobramentos no avanço dos portugueses em outros territórios sendo um desses o de Pernambuco, encerrando a narrativa no final do século XX.

A obra menciona em momentos esporádicos exemplos de manifestação cultural indígena e alguns espaços que tiveram um uso memorável no passado. Por não se referir diretamente ou reservar espaço para a discussão sobre o Patrimônio Cultural do estado, englobamos aqui no nosso universo de análise as menções que o livro faz a lugares e/ou práticas culturais ritualizadas, cuja estratégia didática usada o reconheça como receptáculo de uma dada memória, com carga simbólica e uma função histórico social (in) formativa.

Diante dessa definição elegemos alguns referenciais que a obra cita e os consideramos como expressões do patrimônio do estado. O primeiro deles é uma expressão cultural singular, que caracteriza as práticas indígenas de cunho religioso do povo Fulni-ô¹²⁹, a chamada “Toré”. O livro aborda esta manifestação em um *box* à parte do texto principal. O texto do *box* segue para ilustrar um

¹²⁸ BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

¹²⁹ A tribo Fulni-ô é um grupo indígena muito antigo, localizado na cidade de Águas Belas, a 313 km de Recife. Para mais informações consultar GASPAR, Lúcia. Índios Fulni-ô. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: [www.http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=674&Itemid=188](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=674&Itemid=188) Acesso em: 15 dez. 2014.

estereótipo sociocultural das tribos que habitavam o território brasileiro antes da chegada dos portugueses e que ainda permanecem em Pernambuco hoje.

Das tribos indígenas sobreviventes em Pernambuco, destaca-se a dos Fulni-ô, aldeada nas vizinhanças da cidade de Aguas Belas, sob a supervisão do “Posto Indígena Dantas Barreto”. Os Fulni-ô, cerca de três mil indivíduos também chamados de Carnijós ou Carijós, são totemistas (todo objeto considerado por povos primitivos como símbolo de sua raça é um totem) O totem principal deles é o “juazeiro sagrado” a uma légua do aldeamento. Anualmente, entre setembro e novembro, eles acampam em torno dessa árvore na vila de Ouricuri e durante a madrugada, dirigidos pelo pajé e pelo cacique, entregam-se a práticas religiosas, danças e cantos, tocam gaitas longas e vermelhas chamadas toré, o mesmo nome atribuído das danças¹³⁰.

As informações apresentadas pelo livro sobre a “toré” localizam espacialmente a manifestação, dizem quem são os sujeitos que a praticam e informam sobre a sua simbologia. Sem situar a prática temporalmente, a abordagem histórica trata o “toré” como uma prática cristalizada, na medida em que na falta de localização temporal subentende-se que a prática sempre foi como o livro descreve, sem clivagens, diálogos ou mudanças.

Ao analisar as estratégias históricas do trecho é possível identificar a ausência de discussão sobre as influências socioculturais que poderiam modificar a manifestação ao longo do tempo, assim como o próprio modo de vida indígena ou a resistência dos índios em manter tal tradição. Como sabemos, até as populações mais remotas sofrem influência da ação das culturas midiáticas, dos diálogos com povos distintos e em consequência disso atribuem novas significações às suas práticas cotidianas¹³¹. Por mais enraizados que pareçam, os grupos sociais estão em diálogo cultural a todo momento, sofrendo e exercendo influência junto às outras culturas. Assim, a imagem de uma tradição cristalizada empreendida na obra não contribui para que o aluno compreenda a dinamicidade da produção histórica dos sujeitos nos diversos espaços de atuação humana.

¹³⁰ MOTA *apud* SILBERT, 2001, p. 22.

¹³¹ CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 2002.

Na abordagem pedagógica do trecho observado prevalece o cunho informativo do saber histórico escolar, ao passo em que apresenta uma série de dados que levam o aluno a conhecer a manifestação cultural indígena. Esse tipo de orientação tem seu lugar reconhecido nas práticas do ensino de História, pois informa sobre os sujeitos que fazem parte da composição histórica pernambucana, porém o texto informativo apresenta-se desprovido de problematização acerca da temática. Nesse sentido, as demandas sociais, acadêmicas e escolares vão de encontro ao que é ofertado no livro em relação ao Patrimônio, que preconiza estratégias que mecanizam a aprendizagem, de maneira que ao aluno

...basta memorizar estas informações e entender que são respostas a serem dadas quando as questões são feitas na aula de História. Este tipo de conhecimento, apesar de relacionar-se com fatos do passado, não pode ser compreendido como histórico¹³².

A abordagem pedagógica do conhecimento histórico sobre o Patrimônio centrada no viés informativo e ilustrativo é uma constante nesta obra. Oliveira¹³³ aponta que informar sobre o passado não constrói por si só o conhecimento histórico. Para a autora é preciso problematizar e pensar a trajetória social e política do evento, ou no caso da manifestação, as mudanças e permanências que lhe dão sentidos, os motivos pelos quais ela foi escolhida para ser içada como exemplo de prática cultural, os sujeitos que lhe conferem significado, indagações que mobilizem os alunos a pensar a construção do processo histórico que se constitui também por essa tradição.

Ao longo de sua narrativa o livro apresenta episódios da História do estado no passado e mostra imagens de espaços no presente que pode ser entendido como um lugar de memória. Os lugares abaixo selecionados mantêm uma relação com a narrativa abordada, porém a obra se limita a mencioná-lo, sem ampliar o sentido histórico que apresenta.

¹³² OLIVEIRA, Sandra. Os tempos que a História tem. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 40 (Coleção Explorando o Ensino v. 21)

¹³³ Idem.

■ *A guerra se inicia*

O primeiro grande combate contra os holandeses se deu no dia 3 de agosto de 1645, no monte das Tabocas, ponto mais alto da Serra do Camocim, próximo à atual cidade de Vitória de Santo Antão. Apesar de bem equipados, os holandeses sofreram aí sua primeira derrota para os restauradores.



Monte das Tabocas, na Serra do Camocim.

55

Imagem 1: Monte das Tabocas.
Fonte: SIELBERT, Célia. Op. Cit. p. 55

Uma nova derrota holandesa aconteceu no dia 19 de fevereiro de 1649, na segunda Batalha dos Montes Guararapes, quando 2 600 luso-brasileiros, comandados por Francisco Barreto de Meneses, derrotaram 3 500 holandeses da Companhia das Índias Ocidentais.

Em memória das duas vitórias, o general Francisco Barreto de Meneses mandou erguer uma igreja em louvor a Nossa Senhora dos Prazeres, nos Montes Guararapes.

Essas duas batalhas foram decisivas. Os soldados holandeses, cansados e famintos, começaram a desertar. Funcionários e comerciantes holandeses juntavam seus pertences e deixavam o Brasil holandês.



Igreja Nossa Senhora dos Prazeres, nos Montes Guararapes.



Praça Dezessete, no Recife, em cujas cercanias os holandeses se renderam.

Imagem 2: Igreja de Nossa Senhora dos Prazeres e Praça Dezessete.
Fonte: SIELBERT, Célia. Op. Cit. p. 56

No Recife, ajudado por Antônio de Lima, Matias de Albuquerque ainda teve tempo de incendiar 24 navios carregados com pau-brasil, fumo e centenas de caixas de açúcar. Em seguida, retirou-se para o interior, onde fundou, no dia 4 de março de 1630, o Arraial do Bom Jesus, na margem esquerda do Rio Capibaribe. (Nesse local hoje se encontra o Parque Ecológico do Sítio Trindade, em Casa Amarela.)

Parque Ecológico do Sítio Trindade, em Casa Amarela. Nesse lugar se situava o Arraial do Bom Jesus.



Imagem 3: Sítio da Trindade.

Fonte: SIELBERT, Célia. Op. Cit. p.

A 22 de janeiro de 1849, os praieiros resolveram atacar o Recife, para tomar o governo da província. Entretanto, durante o ataque, ocorrido no dia 1º de fevereiro, foram derrotados pelas forças do presidente da província.

Soledade, local em que Nunes Machado tombou em combate (Recife).



Imagem 4: Praça da Soledade.

SIELBERT, Célia. Op. Cit. p. 99

Os espaços apresentados nas fotografias representam produções do engendramento de eventos históricos. O Sítio da Trindade, a Igreja dos Prazeres, a Praça Dezessete e a Praça da Soledade são espaços localizados

na cidade do Recife onde culminaram determinados episódios da história de Pernambuco e o livro os apresenta como imagem desses episódios no presente. Na escolha de mostrar lugares como “portadores” de memórias sobre determinado evento é preciso pensar os limites e expectativas destes quando analisados em seus contextos de produção e no diálogo com o contexto de significação atual. A partir disso a abordagem pedagógica do livro torna-se um *locus* de inteligibilidade, ao passo que a partir dele é possível legitimar uma versão ou versões sobre o acontecimento.

De acordo com o que o livro apresenta, compreendemos que nesses espaços são acionadas identidades e memórias de uma história “oficial”, pois os espaços escolhidos marcam conflitos em relação a invasão holandesa no estado e sobre a Revolução Praieira, cuja invenção está atrelada a momentos heroicos da história de Pernambuco e do Brasil.

É preciso considerar que a dialética das memórias e identidades é referendada na formação das representações e que todas estas são gestadas na necessidade de resguardar a produção de um efeito de sentido histórico sobre algo¹³⁴. Portanto, ilustrar o texto principal que se refere a episódios com fotografias que denotam o patrimônio ligado a essa história mostra que o livro adota a visão dos legados patrimoniais como produzidos somente doravante eventos locais legitimados como um anexo da história nacional.

Os lugares mencionados da forma como o livro aborda são capazes de produzir memórias e identidades ligadas a um saber histórico relacionado aos eventos e heróis de uma elite econômica e militar, sem contemplar nesse processo os sujeitos dos grupos sociais múltiplos e a formação cultural destes. A ênfase na produção histórica de indivíduos específicos que faziam parte dos grupos políticos do estado é a orientação histórica e pedagógica na obra.

O livro elenca resumos das gestões de todos os governadores que comandaram a política em Pernambuco, nos diferentes tempos. Para mostrar, por exemplo, as feitorias de Henrique de Lucena, ou Barão de Lucena, governador que atuou em Pernambuco de 1872 a 1875, a obra apresenta a administração de sucesso com o “grande” serviço prestado pelo governador ao estado ao construir o Mercado de São José.

¹³⁴ MONTEIRO, Ana Maria. 2007, Op. cit.

■ *O governo de Henrique de Lucena*

Henrique de Lucena (futuro Barão de Lucena) governou Pernambuco de 1872 a 1875. Ele fez uma excelente administração, conseguindo equilibrar a receita orçamentária da província.

Lucena abriu várias estradas de rodagem, construiu pontes, açudes, calçou ruas, fez inúmeras reformas, inaugurou o primeiro Farol de Olinda, depois transferido para o Morro do Amaro Branco, e, em 1875, abriu o grande Mercado de São José (que é o mesmo de hoje).

No seu governo, foi inaugurado o serviço telegráfico submarino que ligava o Recife à Bahia, ao Rio de Janeiro, ao Pará e à Europa. Também é do seu tempo a criação, pela primeira vez no Brasil, das Escolas Normais para moças.



Edauro Queiroz/Lumier

Mercado de São José.

Imagem 5: Mercado de São José.
Fonte: SIELBERT, Célia. Op. Cit. p. 101.

O Mercado de São José representou a inserção de Pernambuco em um processo de modernização e higienização no século XIX. Ponto de encontro de vendedores e consumidores, o Mercado tornou-se um lugar de convivência de diferentes sujeitos, aglomeração de objetos populares e disseminação de saberes tradicionais¹³⁵. Hoje ele é protegido pelas ações do IPHAN como patrimônio de cunho material e imaterial da cultura popular pernambucana. Mesmo diante desses adjetivos, a citação referente ao Mercado que o livro faz não considera suas prerrogativas culturais, ele é mostrado como uma expressão acessória da produção histórica de um personagem político, sem que suas características sociais e culturais democráticas, que fizeram e fazem parte do cotidiano dos recifenses, fossem consideradas como objeto de análise.

¹³⁵ GUILLEN, Isabel Cristina Martins. GRILLO, Maria Ângela de Faria. FARIAS, Rosilene Gomes. **Mercado de São José: Memória e História**. Recife: IPHAN/FADURPE, 2010.

Na sequência, em um espaço reservado a exercícios, o livro expõe um questionamento a respeito das informações apresentadas sobre o Mercado de São José:

Copie e complete corretamente.

O mercado de São José foi uma realização do governo de _____.

O palácio do Governo de Pernambuco é uma construção do governo de _____.¹³⁶

Observamos que a problematização do Mercado de São José diante do conteúdo exposto pelo livro não é realizada, ou seja, nenhuma pergunta é feita sobre o Mercado enquanto expressão da cultura pernambucana tão divulgada no cotidiano da cidade, não há referência sobre os usos sociais deste lugar hoje, quem o frequenta, se os alunos o conhecem, se há outros espaços com as mesmas funções ou que tiveram funções semelhantes no passado e hoje não existem mais. As perguntas realizadas pelo livro sobre o Mercado de São José o colocam com uma função acessória, a fim de içar, ele e o Palácio do Governo, como realizações de ícones administrativos do estado.

A condição acessória e ilustrativa que o Patrimônio representa nesse livro aparece em outro trecho. Referindo-se à Revolução Praieira, a obra aborda a figura de Pedro Ivo, um dos principais líderes do conflito, dizendo que, ao ser derrotado, Pedro tentou ocupar o Palácio do Governo, localizado à Rua do Sol, sem obter sucesso. Nessa menção, a obra apresenta uma imagem em que é possível ver o Palácio da Justiça – cujo texto didático não faz menção - assim como o Teatro de Santa Isabel.

¹³⁶ SIELBERT, Célia. Op. Cit. p. 103.


Imagem 6: Teatro de Santa Isabel e Palácio do governo.

Fonte: SIELBERT, Célia. Op. Cit. p. 100.

Pedro Ivo

Durante o ataque ao Recife, o comandante olindense Pedro Ivo conseguiu chegar até o bairro de Santo Antônio, na Rua do Sol, decidido a ocupar o Palácio do Governo, próximo dali.

Estado de Pernambuco



*Rua do Sol,
no Recife.*

Quando viu que isso seria impossível, retirou-se para o interior. Aí, bloqueou estradas, invadiu povoados e conseguiu a adesão de camponeses.

Os estragos que ele causou foram tantos que o governo estipulou um prêmio para quem o capturasse:

"oito contos de réis para quem o prendesse vivo e quatro contos de réis se ele fosse morto no ato da prisão".

Pedro Ivo, então, foi para Alagoas e daí para a Bahia, onde conseguiu embarcar para o Rio de Janeiro.

Logo ao chegar ao Rio de Janeiro, foi preso. Livrando-se da pena de enforcamento, foi condenado a dez anos de prisão.

Entretanto, em 1851, conseguiu fugir e embarcar num navio, rumo à Europa. Mas morreu na costa de Pernambuco, sendo seu corpo atirado ao mar.

O Teatro de Santa Isabel é uma construção de 1839, tombada como Patrimônio Histórico e Artístico Nacional desde 1949. É um importante espaço de convergência social no estado de Pernambuco, que participou do nosso cenário cultural durante muito tempo e ainda hoje aparece como espaço de socialização de produções culturais nacionais e referencial emblemático da formação histórica do estado. Apesar de ser por excelência um Patrimônio Cultural de Pernambuco e aparecer na imagem que o livro traz, a obra desconsidera a representação simbólica cultural e política desse espaço para o estado, tendo em vista a predominância da importância da informação histórica que reveste o conteúdo apresentado. Além disso, mencionar o Palácio das Princesas e o mostrar junto à outra construção – o Teatro de Santa Isabel – pode confundir o aluno.

Aliás, ao que parece, a indicação do Teatro acontece por acaso na imagem, já que em nenhum momento o texto principal se refere a este espaço.

A ênfase é dada na ação de um sujeito que atua em um determinado evento político – Pedro Ivo, Revolução Praieira – e na ilustração do seu espaço de atuação – Palácio do Governo. O segundo, inclusive, é mencionando muito pontualmente. O dizer sobre o espaço patrimonial neste sentido refere-se ao Palácio do Governo como um lugar de uso circunstancial, feito por força da ocasião pelo sujeito que a narrativa se refere.

Tanto no caso do Mercado de São José, quanto no Teatro de Santa Isabel, vemos uma lacuna de questionamentos em favor de uma abordagem política, na qual estes espaços não são citados sequer como referência de lugar de memória oficial. Encaramos esse aspecto como um dado que aponta a necessidade de ampliação dos diálogos pedagógicos no livro analisado, de forma que medie o entendimento de que

el patrimonio es el signo de identidad más importante que, a partir de último siglo, tiene la sociedad. Es un recurso social de gran aprovechamiento educativo. El patrimonio somos nosotros mismos ya que es el reflejo de todo cuando acontece en los pueblos u sociedades pasadas, presentes y futuras. Es el espejo social en el que nos reflejamos y reconocemos en la medida de que en él reconocemos nuestra creatividad, autoestima y capacidad de respeto a lo que diferente tiene un pueblo. La educación no puede permanecer al margen de estas realidades ya que tiene una responsabilidad transcendental en el conocimiento y entendimiento del patrimonio para que su dimensión simbólica e intangible no sea postergada o minusvalorada en favor de otras dimensiones más economicistas, ligadas a discursos políticos y técnicos que buscan un nuevo modelo de desarrollo, vinculado a comportamientos y actitudes pasiva y acrítica [...] ¹³⁷.

É necessário, portanto, reconhecer o caráter socioeducativo que possui o patrimônio, pois ao não assinalar esse importante referencial histórico como objeto de estudo no ensino de história local/regional a obra deixa de fomentar a ideia de responsabilidade social para com o respeito a diversidade cultural da qual o Patrimônio é por excelência exemplo. Além disso, a obra pretere a discussão sobre a resignificação de práticas e saberes sociais em função de uma inflexibilidade cultural, descuida-se da problematização das diferentes

¹³⁷ AVILA, Rosa Maria; MATTOZZI, Ivo. La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía. In: **__La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado**. Um proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa. Bologna: Pátron Editore, 2009, p. 331.

temporalidades e da produção de sensibilidades históricas, aptidões enfim relevantes para o entendimento de como nos tornamos o que somos.

3.2 “História – Interagindo e Percebendo Pernambuco” e “Pernambuco: Interagindo com a História”

Os livros “História – Interagindo e Percebendo Pernambuco” de Lilian Sourient, Lielba Ramos e Kátia Olszewski de 2001, publicado no Guia de 2002, e “Pernambuco: Interagindo com a História” de Roseni R. C. Nascimento, Lilian Sourient e Rosiane de Camargo (2005), publicado no Guia de 2006, ambos da Editora do Brasil, apresentam uma organização de conteúdos parecida e que são convergentes, por isso resolvemos agregar as análises das referidas obras em um único tópico.

A narrativa histórica e a abordagem pedagógica se diferenciam em alguns momentos ao longo dos livros, tendo em vista que são feitas atualizações de conteúdo na obra mais recente. Entretanto, essas atualizações não alteram os pilares e escolhas epistemológicas históricas e pedagógicas empreendidas nos mesmos.

Chamaremos aqui “História – Interagindo e Percebendo Pernambuco” (2002), de “Interagindo A” e, “Pernambuco: Interagindo com a História” (2005), de “Interagindo B”. “Interagindo A” e “Interagindo B” possuem 17 e 15 capítulos respectivamente, divididos em 3 unidades. Os livros estão assentados em uma narrativa que é organizada diante da perspectiva de história evolutiva, acontecimental e diacrônica.

Nas obras a abordagem histórica adotada é a da história feita por sujeitos que tornaram-se ícones políticos ou culturais da sociedade a qual foram contemporâneos. A História é entendida como produção da humanidade no tempo, mas a ideia da experiência de produção do conhecimento histórico como resultado do trabalho do historiador não é explicitada. Diferente de “Interagindo A”, “Interagindo B” propõe em momentos pontuais atividades que tentam contemplar a experiência histórica dos alunos, solicitando que façam entrevistas, com alusão a construção de fontes históricas pelos próprios estudantes, propõe visitas a museus, mesmo que de forma desproblematizada.

A abordagem dos conteúdos de formação histórico-escolar em ambos os livros se inicia a partir das grandes navegações¹³⁸; colonização; a vinda de diversos povos para o Brasil, com menção a presença de povos indígenas em território brasileiro antes da chegada dos portugueses; a ascensão e o declínio do açúcar, alijando nesse processo negros e índios a posição de subjugados; as revoltas e conflitos coloniais; as mudanças no regime de governo – colônia, império e república – com fim da narrativa na discussão sobre o coronelismo e cangaço. “Interagindo A” reserva o primeiro e o penúltimo capítulo para apresentar temas ligados à cultura e ao folclore local, “Interagindo B” faz isso nos dois últimos capítulos.

A articulação dos conteúdos referentes a Pernambuco acontece a partir da apresentação da História Regional e da História do Brasil, de modo que ao se referir a determinado tema, os livros fazem um panorama sobre o assunto a nível de Brasil para depois o apresentar direcionando-o ao nosso estado. As passagens referentes a História do estado aparecem em grande medida como reflexos regionalizados da experiência histórica nacional. Nesse movimento, a experiência político-administrativa é preconizada, oferecendo referenciais temporais e espaciais em que menciona uma série de sujeitos responsáveis por ações constitutivas da história do estado/país.

Ao nos referirmos especificamente a abordagem referente ao Patrimônio Cultural do estado de Pernambuco observamos que estas obras se encaixam na primeira via elencada por nós em relação a definição do que seja Patrimônio Cultural, ou seja, as obras reservam capítulos para discutir aspetos da formação da cultura local e mencionar alguns elementos que nós reconhecemos como o Patrimônio Cultural de Pernambuco.

Diante deste dado, reconhecemos como objetos de análise às menções às expressões histórico-culturais construídas, ressignificadas, ritualizadas e compartilhadas pelos grupos sociais de Pernambuco ao longo do tempo, que possuem um caráter formativo e informativo sobre o estado/grupo, caracterizando-o de forma *sui generis* e que a partir dele possa ser desenvolvido um sentimento de pertença.

¹³⁸ “Interagindo B” no primeiro capítulo menciona, embora não amplie a discussão, uma “Pré-História” brasileira, ao se referir ao Patrimônio Arqueológico. Discutiremos esse assunto adiante.

As estratégias pedagógicas empreendidas para o desenvolvimento do saber histórico relacionado ao Patrimônio, melhor dizendo, às expressões histórico-culturais que aqui nós elegemos como Patrimônio Cultural, acontecem de maneiras diferentes nas obras.

“Interagindo A”, inicialmente, apresenta referências às obras de manifestações culturais como a produção musical de Luiz Gonzaga, a arte moldada no barro de Mestre Vitalino, assim como a poesia de João Cabral de Melo Neto e Manuel Bandeira.

Nascido em Exu, no sertão pernambucano, Luiz Gonzaga (1912-1989) é um grande nome da música brasileira. Isso mesmo! Ele compôs muitas músicas falando do sertão e que fizeram sucesso em todo o Brasil. Asa Branca (1947) é um entre os muitos sucessos do “rei do baião”. Em qualquer cantinho do nosso país você encontrará alguém que sabe cantar essa música (o livro apresenta a letra da música e pede que os alunos cantem)¹³⁹

Mestre Vitalino (1909-1963) nasceu em Caruaru. Desde pequeno, fazia algumas esculturas. Foi um grande artista da cerâmica e um dos mais populares artistas do Nordeste. Sua obra retrata cenas do cotidiano do nosso povo, como o retorno à roça, o trio de forró, a banda de pífanos e os retirantes.

São muitos os pernambucanos que se destacaram e se destacam na poesia. Dentre eles Manuel Bandeira (1886-1968) e João Cabral de Melo Neto (1920-1999)¹⁴⁰.

Os trechos descritos acima apontam uma característica recorrente durante a narrativa das obras: a apresentação das expressões histórico-culturais do estado a partir de um viés descritivo e informativo. Em “Interagindo A” as estratégias utilizadas apresentam as informações como se o livro fosse um tutorial sucinto de aspectos culturais característicos do estado de Pernambuco, quase que numa espécie de guia turístico. Nesse aspecto remontamos ao texto de Caimi¹⁴¹ que aponta para a necessidade de superação dessa forma de apresentar o conhecimento histórico regional e para a ampliação do número de

¹³⁹OLSZEWSKI, Katia. SOURIENT, Lilian. RAMOS, Lielba. Interagindo e Percebendo Pernambuco: História. São Paulo: Editora do Brasil, 2001, p. 12

¹⁴⁰OLSZEWSKI, Katia. SOURIENT, Lilian. RAMOS, Lielba. Interagindo e Percebendo Pernambuco: História. São Paulo: Editora do Brasil, 2001, p. 13.

¹⁴¹ CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 71 (Coleção Explorando o Ensino v. 21)

obras que sejam consubstanciadas em subsídios teórico-metodológicos capazes de superar a perspectiva de guia ou encartes informativos, que em geral são baseados em informações produzidas pelo próprio governo local.

Em “Interagindo B” a nomeação do Patrimônio se inicia a partir de uma perspectiva arqueológica. Ao referir-se a existência de ossadas de 11 mil anos de antepassados remotos localizadas na região da Lapa Vermelha, em Minas Gerais e ao Parque Nacional da Serra da Capivara no Piauí, a obra contempla indícios de uma “pré-história” brasileira, encontrando aí um mote para falar do Vale do Catimbau¹⁴² - um agregado de sítios arqueológicos situados no sertão de Pernambuco que a obra apresenta como Patrimônio Cultural do estado.

Vale do Catimbau terá seu patrimônio preservado

Região de caatinga, com grande biodiversidade, localizada a 295 km do Recife, com extensos paredões de granito, abriga várias cavernas, *canyons* e sítios arqueológicos com inscrições rupestres. É um importante patrimônio cultural e natural esculpido pela natureza há mais de 150 milhões de anos.

A região do Vale do Catimbau se estende entre os municípios de Buíque, Tupanatinga, Inajá e Ibimirim, no Sertão do Moxotó, tem 90 mil hectares e está em processo de transformação, por parte do governo federal, em Unidade de Conservação de Proteção Integral. Será o segundo maior parque arqueológico do Brasil, ficando apenas atrás da Serra da Capivara, no Piauí.

O Vale abriga 23 sítios arqueológicos com grafismos rupestres já catalogados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e, de acordo com as pesquisas realizadas (...), a presença humana na região é datada de seis mil anos.

Entre os sítios arqueológicos do Vale, um dos mais importantes é o de Alcobaça, localizado a 20 km da sede do município de Buíque. Situado em um paredão rochoso, este sítio tem configuração de um anfiteatro, onde foram encontradas pinturas rupestres ocupando uma área de 50 metros de extensão por largura que varia de dois a três metros. Os grafismos (...) foram feitos por diversos grupos étnicos que viveram na região em épocas diferentes e utilizaram várias técnicas de pintura.

No Vale, ainda vivem remanescentes de povos indígenas. E uma outra grande riqueza da região é a extensa reserva de vegetação típica de caatinga, característica do semiárido nordestino.

¹⁴² O Parque Nacional do Vale do Catimbau abrange os municípios de Buíque, Ibimirim, Sertânia e Tupanatinga. Lá existem inscrições rupestres e um ecossistema de grande relevância ambiental. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/portal/o-que-fazemos/visitacao/ucs-abertas-a-visitacao/732-parque-nacional-do-catimbau.html> Acesso em 02 dez 2014.

- 1- Procure no dicionário as palavras que você desconhece e copie o significado em seu caderno. Isso facilita a compreensão do texto.
- 2- O que são sítios arqueológicos?
- 3- Como podemos saber sobre os povos que viveram muito tempo atrás em nosso estado¹⁴³.

Podemos observar que o texto traz informações sobre a localização do Vale do Catimbau, a datação da presença humana, sua extensão, a área que ocupa, os municípios que agrega, a atuação do IPHAN, o tipo de vegetação, a presença de povos remanescentes. Analisamos então que a escolha pedagógica feita para apresentação do Patrimônio Cultural de cunho arqueológico está assentada na organização textual informativa/descritiva, ratificada no tipo de exercício que a obra apresenta na sequência, pautado na interpretação textual. Essa é uma via expositiva bastante explorada em outros momentos de ambos os livros, como nas narrativas abaixo.

Situada à beira-mar, Olinda é um dos locais mais conhecidos de nosso estado. A cidade é formada por ruas e ladeiras íngremes, onde se destacam monumentos que registram a história e a vida da cidade desde o século XVI até os nossos dias. A cidade foi decretada Patrimônio Cultural da Humanidade, título conferido pela Unesco, em 1982, pois conserva um magnífico exemplar da arquitetura colonial brasileira.

Ao visitar Olinda, não deixe de conhecer suas igrejas e também de visitar o Museu Regional, instalado num sobrado do século XVIII, onde estão expostos móveis e demais objetos do período colonial brasileiro¹⁴⁴.

Em 1983 a cidade de Olinda foi declarada pela Unesco Patrimônio Cultural e Material da Humanidade. Suas ladeiras, o casario colonial, as paredes ornamentadas com azulejos portugueses, as igrejas construídas no século XVI retratam a história de Pernambuco e do Brasil.

Completando a paisagem, o verde da vegetação e o azul do céu tornam Olinda uma das mais belas cidades brasileiras. E é o povo quem diz: "Quem não ama Olinda é porque não a conheceu ainda."¹⁴⁵

Consideramos que as informações apresentadas nos fragmentos das duas obras são importantes para informar ao aluno que o estado de Pernambuco

¹⁴³ SOURIENT, Lilian. RUDEK, Roseni. CAMARGO, Rosiane. **Pernambuco**: Interagindo com a História. São Paulo: Editora do Brasil, 2005, p.12.

¹⁴⁴ SOURIENT, Lilian. RUDEK, Roseni. CAMARGO, Rosiane. Op. cit. 45

¹⁴⁵ OLSZEWSKI, Katia. SOURIENT, Lilian. RAMOS, Lielba. Op. cit, p. 15.

possui expressões histórico-culturais que são criações de um processo histórico característico local, que antecedem a chegada dos europeus, reconhecidos inclusive por organizações que agem na salvaguarda de Patrimônios nacionais e mundiais como no caso da ação do IPHAN no Vale do Catimbau e da UNESCO em Olinda. São dados significativos, que compõem as referências geográficas e históricas locais, mas é preciso ter claro que precisam tornar-se objeto de questionamentos e análise escolar, alicerçadas em posturas de reconhecimento das vivências, lutas, resistências, mudanças e permanências que nos formam no presente. O passado não está pronto e definitivamente inscrito nestes lugares ou circunscritos nessas expressões culturais, ao contrário, ele se faz presente a partir das diferentes formas como nós o podemos contar, como o selecionamos e o interpretamos, para nós mesmos e para outras gerações.

Apresentar dados dentro de uma linha apenas expositiva, como as obras fazem até aqui, mostra as dificuldades de superação do instituído como conteúdo histórico a ser abordado e, conseqüentemente aprendido. O problema não está nas informações apresentadas, mas no que elas não potencializam de aprendizagem e, mais ainda, no tipo de formação preconizada no ambiente da sala de aula com o uso desse recurso. Embora reconheçamos que as ações de professores e alunos podem negligenciar excelentes recursos ou qualificar os de menor potencial pedagógico, sabemos que apenas informar sobre algo não é a mais importante prerrogativa do ensino de História.

Sobre isso Oliveira¹⁴⁶ afirma que

...o trabalho com crianças é ditado pela diferença entre ensinar para saber sobre informações sobre o passado e ensinar para pensar historicamente o mundo. Ainda que a segunda aprendizagem possa incluir a primeira, o reverso não se faz verdadeiro, e pode-se perfeitamente transmitir conjuntos de informações sem que elas estabeleçam conexões com a forma como o sujeito compreende a sua vida e sua ação na sociedade projetando o futuro. Para compreender a vida, o sujeito precisa fazer uma tessitura entre passado, presente e futuro. A essa capacidade cognitiva denominamos 'pensar historicamente'.

Assim, saber sobre o passado não é indicação de que o conhecimento histórico será construído, para isso a articulação e exploração de estratégias

¹⁴⁶ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Saberes indisciplinados. **Revista História Hoje**, v.2, nº 3, p 201-216, 2013. p. 215.

históricas e pedagógicas deve avançar para parâmetros que favoreçam a construção de efeitos de sentido do conhecimento histórico para o aluno.

Do ângulo histórico, quando os livros apresentam indícios de uma abordagem cultural, como estes fazem, supomos que abrem precedente para discutir as negociações simbólicas inerentes à formação histórica de Pernambuco, de modo que o Patrimônio, ou determinada expressão histórico-social que venha a representá-lo, possa ser problematizado e dizer sobre o seu momento histórico de criação e de uso social, como/porque determinada formação cultural permaneceu ao longo do tempo ou foi modificada, dentre outras questões.

Nos chama atenção mesmo quando há proposta de contemplação da dimensão cultural do estado e menção, ainda que pontualmente, do Patrimônio, as obras conservam um distanciamento entre as informações apresentadas e uma problemática pedagógica e/ou histórica a ser desenvolvida.

Esse distanciamento é reverberado quando, por exemplo, ao se referirem, no capítulo da conquista portuguesa sobre os índios no século XVI, aos grupos indígenas que permaneceram em Pernambuco até hoje, as obras dizem das manifestações culturais que caracterizam etnias indígenas pernambucanas, com destaque para a prática da “toré”, expressão religiosa específica do grupo indígena Fulni-ô.

Das tribos indígenas sobreviventes em Pernambuco, destaca-se a dos Fulni-ô, aldeada nas vizinhanças da cidade de Águas Belas, sob a supervisão do “Posto Indígena Dantas Barreto” Os Fulni-ô, cerca de três mil indivíduos também chamados Carnijós ou Carijós, são totemistas (todo objeto considerado por povos primitivos como símbolo de sua raça é um totem). O totem principal dessa tribo é o “juazeiro sagrado” a uma légua do aldeamento. Anualmente, entre setembro e novembro, eles acampam em torno dessa árvore na Vila de Ouricuri e, durante a madrugada, dirigidos pelo pajé e pelo cacique, entregam-se a práticas religiosas, danças e cantos, tocam gaitas longas e vermelhas chamadas toré, o mesmo nome atribuído às danças¹⁴⁷.

¹⁴⁷ OLSZEWSKI, Katia. SOURIENT, Lilian. RAMOS, Lielba. Op. cit, p. 35
SOURIENT, Lilian. RUDEK, Roseni. CAMARGO, Rosiane. Pernambuco: Interagindo com a História. São Paulo: Editora do Brasil, 2005, p.32

Os livros assumem na passagem citada a narrativa de cunho folclórico, dando ênfase a características pitorescas dos grupos indígenas, “tais como seus rituais, danças, práticas artesanais e culinárias”¹⁴⁸.

Essa discussão vai contribuir para o pensamento referente a cristalização das formas de vida dos índios, a análise estanque, simplista e reducionista da identidade indígena, o que colabora para “certa banalização dos aspectos culturais para o desenvolvimento da cidade, estado ou país, pois não são lidos, refletidos e analisados como partes importantes na construção da sociedade...”¹⁴⁹.

Essa assertiva é ratificada abaixo na apresentação de informações sobre o “Caboclinho”, dança de origem indígena, que as obras apresentam a título de curiosidade, “Interagindo A” na seção “Você sabia?” e “Interagindo B” na seção “Valorizando a memória”.


? Você sabia...

... que uma das manifestações folclóricas do nosso estado, “os caboclinhos”, representa a luta entre índios e colonizadores?

... que durante essas apresentações são ditas muitas palavras na língua tupi?

... que os principais grupos de “caboclinhos” têm nomes de tribos indígenas?

Caboclinho – Folclore Pernambucano



Edmarco Queiroga/Lumiar

Imagem 7: Seção “Você sabia?”, sobre o Caboclinho.
Fonte: OLSZEWSKI, Katia. SOURIENT, Lilian. Op. cit, p. 35.

Valorizando a memória

Uma das manifestações folclóricas do nosso estado, os caboclinhos, representa a luta entre índios e colonizadores. Durante as apresentações são ditas muitas palavras na língua tupi e os principais grupos de caboclinhos têm nomes de povos indígenas.

Você já assistiu a alguma dessas apresentações? Caso não tenha assistido, pergunte a seus pais ou avós se eles já viram essas apresentações ou participaram delas. Relate para seus colegas o que descobriu.



Edmarco Queiroga/Lumiar

Imagem 8: Seção “Valorizando a memória?”, sobre o Caboclinho.
Fonte: SOURIENT, Lilian. RUDEK, Roseni. CAMARGO, Rosiane. Op. cit, p. 34.

¹⁴⁸ CAIMI, Flávia Op. cit. p. 60.

¹⁴⁹ LIMA, Marta Margarida de Andrade. A cultura local e a formação para a cidadania nos livros didáticos regionais de história. In. OLIVEIRA, Margarida Dias de. STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino.** Natal: EDUFRN, 2007, p. 186.

Os fragmentos dispostos revelam os índios com atuação pouco expressiva na formação histórica, mostrando-o como grupo social pitoresco, com posturas culturais inflexíveis. A abordagem sobre a vivência dos índios no diálogo multicultural contemporâneo, a capacidade de significação e ressignificação perante o processo de aculturação e resistência ao longo do tempo em Pernambuco, a criação e recriação dos Patrimônios Culturais indígenas foram temas inexplorados.

Para Freitas¹⁵⁰ abordar as produções culturais indígenas pelo viés folclórico é uma característica comum aos livros didáticos regionais, que por muito tempo reservaram seções específicas, dissociados da narrativa que contempla a trajetória histórica, para discutir as pautas culturais do estado a que se refere¹⁵¹. Concordamos com a afirmativa do autor e reiteramos que no processo de ensinar e aprender história hoje há uma tendência ao afastamento e superação da narrativa de cunho folclorístico, sendo o ensino situado e problematizado a partir do trabalho com as identidades e memórias locais mais próximas dos alunos¹⁵².

O trabalho com as expressões culturais segue em “Interagindo B” no capítulo intitulado “Gente de todo lugar”, que fala sobre os povos que migraram para Pernambuco ao longo do tempo. Nesse capítulo a obra dedica tópicos para falar de migrações mais recentes como de japoneses e italianos, e migrações mais antigas como a dos judeus. E referindo-se aos judeus, o livro destaca a descoberta em escavações arqueológicas da antiga sinagoga Kahal Zur Israel, na parte antiga da cidade do Recife.

A presença judaica em Pernambuco

Um capítulo pouco conhecido da história do Brasil ganhou consistência com as escavações arqueológicas de um prédio antigo da rua do Bom Jesus na parte velha do Recife (...) Encontraram, depois de remover 750 toneladas de terra e mil metros quadrados de reboco, um *mikve* – espécie de poço destinado ao ritual de purificação das mulheres. Foi a prova mais flagrante de que ali funcionou a sinagoga Kahal Zur Israel (O Rochedo de Israel), primeiro templo religioso judeu em todo o continente americano.

¹⁵⁰ FREITAS, Itamar. **História regional para a escolarização básica no Brasil**: o livro didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

¹⁵¹ Embora esta é uma característica observada por nós que aparece em menor medida nos livros regionais de História de Pernambuco mais recentes

¹⁵² Perspectiva também defendida por CAIMI, Flávia. Op. Cit.

(...) a reconstrução da sinagoga e a construção de uma réplica do templo são a parte mais ambiciosa de um projeto destinado a recontar a saga dos judeus no Brasil. É uma história e tanto. Em 1630, quando os holandeses ocuparam a cidade e garantiram a liberdade religiosa, os cristãos-novos que tinham vindo para o Brasil quase um século antes saíram da toca e assumiram o judaísmo. Durante os 24 anos de ocupação holandesa formaram uma comunidade forte. Quando Portugal reconquistou a região depois da Batalha dos Guararapes, debandaram com medo das fogueiras da Inquisição. Vinte e três deles escaparam no navio *Valk*, que saiu do porto do Recife em julho de 1654, e foram fundar Nova Amsterdã. Para quem não sabe, trata-se da atual Nova York.

A sinagoga foi construída em 1637. Era o símbolo máximo da liberdade religiosa e da força da comunidade judaica.¹⁵³



Imagem 9: Sinagoga. SOURIENT, Lilian. RUDEK, Roseni. CAMARGO, Rosiane. Op. Cit. p. 88

As informações apresentadas acima denotam a historicidade do tema em questão, a sinagoga, uma criação da presença judaica em Recife, fruto das questões de liberdade religiosa pertinentes à época da presença holandesa no Brasil, no século XVII. É possível reconhecer no texto o tempo e o espaço da presença dos judeus em Pernambuco, apontar para os desdobramentos históricos relacionados ao passado da sua chegada e a saída para além do estado/país, assim como mencionar uma contenda religiosa em contexto mais amplo, o da Inquisição.

Esse trecho contribui para a interpretação de um dado contexto histórico, a partir da singularidade que o objeto patrimonial “sinagoga” representa. O texto

¹⁵³ SOURIENT, Lilian. RUDEK, Roseni. CAMARGO, Rosiane. Op. Cit. p. 88.

usa a sinagoga como objeto para situar deslocamentos e rupturas na vida social na época da exploração holandesa em Pernambuco, dizer sobre experiências religiosas como a função do *mikve* no processo de ritualização empreendido no lugar em tempos passados e a reconstrução do templo hoje.

Analisamos que as informações históricas sobre a sinagoga são apresentadas em um passado distante, sendo abordadas no sentido de contribuir para o entendimento da “construção social, as tendências de cada época, os costumes e os hábitos culturais construídos...”¹⁵⁴ em um determinado tempo. Saber sobre esse passado de Pernambuco significa construir possibilidades para que os alunos interpretem formas de vivências, sujeitos, tempos e espaços distintos no estado em que vivem.

Entretanto, “ao voltarmos os olhos para o passado, precisamos fazê-lo na perspectiva dialógica, buscando a multiplicidade de falas, gestos, rituais, e sentidos, potencializando a construção de identidades múltiplas e plurais¹⁵⁵”. O texto aborda a sinagoga no passado, mas não podemos esquecer que a História é o estudo da humanidade no tempo e não somente no passado e a construção do saber histórico escolar depende da articulação entre uma narrativa que diga sobre experiências vividas no passado e a ideia de que esse passado possui dimensões materiais e simbólicas no presente.

No caso da sinagoga poderíamos questionar a sua representatividade no passado, considerando seus contrapontos contemporâneos enquanto um espaço de visitação e, além de espaço religioso, lugar de memória reconstruída para simbolizar uma narrativa e uma reminiscência específica. Segundo Oliveira¹⁵⁶ esses questionamentos sobre o passado no presente contribuem para que o conhecimento histórico escolar faça sentido para a vida, assim como ele próprio estar vivo.

O trabalho com a memória faz parte da dimensão cultural que nos constitui enquanto seres humanos. Abordar lugares de memória, como a sinagoga, abre a possibilidade de promover entrecruzamentos entre presente e passado,

¹⁵⁴ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. O ensino de História para crianças e a formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educativa**, Goiânia, v. 15, n. 2, jul/dez, 2012, p. 235.

¹⁵⁵ CAIMI, Flávia Caimi. Cultura, Memória e Identidade: o ensino de história e a construção de discursos identitários. In. ZAMBONI, Ernesta. SILVA, Cristiani Bereta. **Ensino de História, memórias e culturas**. Curitiba: CRV, 2013, p. 31.

¹⁵⁶ 1998; 2010; 2012; 2013.

fomentar um sentido de rememoração, de história e vivência do sujeito, especialmente quando a sinagoga se constitui hoje enquanto um lugar público de visitação, espaço de conhecimento acerca das possibilidades de liberdade de expressões e vivências construídas e preservadas com muita luta pelos sujeitos ao longo do tempo. Nesse caso, a problematização é o momento de promover a vivacidade do conteúdo que, caso não haja, corre o risco de ficar obsoleto e sem sentido¹⁵⁷.

Na dianteira da análise, as obras reservam o penúltimo e o último capítulo, “Interagindo A” e “Interagindo B” respectivamente, espaço para abordar as manifestações da cultura e do folclore local. O capítulo inicia delimitando que as expressões histórico-culturais ressignificadas e compartilhadas pelos pernambucanos são construções “influenciadas pelo colonizador português, pelo negro, africano e pelo indígena que habitava as terras pernambucanas”¹⁵⁸. Nesse sentido

...o trabalho com os diferentes grupos étnicos, amparado no branco europeu, no negro africano e no índio selvagem termina por resgatar as ideias de coesão e harmonia, preconizadas há muito nos livros de Estudos Sociais. Além de que as relações entre os sujeitos históricos, o processo de miscigenação e o domínio sociocultural estão atrelados à abordagem da História do Brasil, seguindo a caracterização da história tradicional...¹⁵⁹

Nesse sentido, o trabalho pedagógico requer um espesso cuidado para que não recaia na minimização de conflitos entre os diversos grupos culturais que formaram/formam o Brasil. As maneiras de agir e pensar sobre o mundo foram historicamente construídas, significadas e ressignificadas a partir de múltiplas culturas que ao longo do tempo entraram em disputa a fim de impor suas convicções, por isso a ideia de “encontro de culturas” precisa ser desmistificada.

A ideia de que as experiências históricas são resultado desse “encontro de culturas” que logram manifestações culturais é exemplificada quando os livros

¹⁵⁷ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Saberes indisciplinados: os conteúdos da história na escola e as aprendizagens para a vida. Revista História Hoje, v. 2, nº 3, p. 201-216, 2013.

¹⁵⁸ OLSZEWSKI, Katia. SOURIENT, Lilian RAMOS, Lielba. Op. cit, p. 87

¹⁵⁹ LIMA, Marta Margarida de Andrade. A cultura local e a formação para a cidadania nos livros didáticos regionais de história. In. OLIVEIRA, Margarida Dias de. STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007, p. 186.

apontam o carnaval do Recife, os bonecos gigantes de Olinda, o Frevo, o Maracatu, a Ciranda¹⁶⁰, o espetáculo da Paixão de Cristo¹⁶¹, a literatura de Cordel, as comidas típicas e os festejos juninos como expressões características da formação histórico-cultural de Pernambuco.

O carnaval e os bonecos gigantes de Olinda aparecem na obra como produtos de uma prática portuguesa introduzida em Pernambuco, que aqui adquiriu características próprias, mas o livro não chega a problematizá-los como Patrimônio Cultural. .

TEXTO **2**

Carnaval e bonecos gigantes de Olinda

Uma das festas de destaque em Pernambuco é o Carnaval. Você sabe a origem dessa festa popular?

Suas origens estão ligadas aos colonizadores portugueses. Era comum a brincadeira de atirar farinha entre os foliões. O tempo foi passando e as brincadeiras foram mudando. Começaram a usar máscaras, fantasias, jogar confetes e serpentinas. Essa festa foi incorporada pelos brasileiros, contagiando e alegrando o povo. Em nosso estado, o carnaval é famoso e conhecido em todo país. Nas ruas de Olinda e Recife muitos blocos saem animando a multidão. Os blocos mais famosos são o Bacalhau do Batata, o Bloco das Virgens (homens que se vestem de mulheres) e o Galo da Madrugada.

O Galo da Madrugada é o maior clube carnavalesco do mundo, levando mais de um milhão de foliões às ruas do Recife no sábado de carnaval.

Em Olinda, cenário de uma bela paisagem que convida a todos para festejar e brincar, o símbolo do carnaval são os bonecos gigantes, confeccionados em oficinas, e que conduzem a população ao som animado do frevo, caboclinho e maracatu, subindo e descendo ladeiras.

Esses bonecos são originários do teatrinho de fantoches (mamulengo), introduzidos em Pernambuco pelos portugueses.



Gustavo M. T. Moura/Info

Desfile de Galo da madrugada.

88

Imagem 10: Carnaval. Fonte: OLSZEWSKI, Katia. SOURIENT, Lilian Op. cit, p. 88.; e SOURIENT, Lilian. RUDEK, Roseni. CAMARGO, Rosiane Op. cit, p. 101

¹⁶⁰ A análise dessa manifestação não encontra-se nesse texto, pois o texto desenvolvido pelas obras para mostrar a manifestação cultural “Ciranda” compartilha das mesmas escolhas epistemológicas históricas e pedagógicas que as outras manifestações. Por isso, entendemos ser desnecessário colocá-las aqui, haja vista a menção às demais manifestações ser suficiente para mostrar o perfil das obras em análise.

¹⁶¹ Idem.

O texto acima está em uma seção chamada “Trabalhando com textos”¹⁶² que aparece em geral no livro para tratar de temáticas semelhantes. No caso, o Carnaval está apresentado no texto 2 da seção, que trabalha ainda com os textos sobre Frevo, Maracatu, Cordel, Festas Juninas e alimentação analisados adiante.

Sobre o carnaval, o texto dá indícios que pode trabalhar com a historicidade dessa manifestação quando indica que ela tem origem portuguesa, que passou por modificações de práticas e significados ao longo do tempo, mas os indícios não são ampliados. O enfoque informativo se sobrepõe na narrativa, sem situar o tempo das práticas do carnaval em discussão. O espaço das práticas no estado é situado nas cidades de Recife e Olinda, com ênfase nos blocos carnavalescos mais famosos da cidade e no uso dos bonecos gigantes. É importante destacar que outras expressões dessa mesma festividade não entram nas informações apresentadas no livro, tampouco são aludidas ao caráter de diversidade que o estado possui em suas manifestações, terminando por apresentar uma ideia de homogeneidade da região.

Percebemos que as experiências carnavalescas que o livro menciona são em essência dos arredores da capital, a abordagem histórica e pedagógica se distancia das manifestações carnavalescas presentes no interior do estado. As obras ratificam essa inferência ao apresentar o Maracatu como sendo uma manifestação cultural de origem africana presente em Recife e sem mencionar outros lugares do estado.

Maracatu

Uma das danças mais populares de Recife tem como característica um cortejo real. Sua origem é africana e representa uma nação, ou grupo de pessoas, composto de um rei e uma rainha com príncipes, damas e também embaixadores. Tudo seguido de bumbas, gonguês e bombos. Numa percussão em batuque, como a população costuma chamar o ritmo, num “batuque virado”¹⁶³.

¹⁶² Esta seção consiste na reunião de textos sobre temas que sigam questões semelhantes, como no caso do Carnaval e outros temas que são elementos de formação cultural do estado. Esta seção aparece de maneira aleatória no livro, em alguns capítulos ela está presente, em outros não. Não foi possível identificar quais os critérios usados pelos autores para ora trabalhar as temáticas em seções, ora trabalhar com o texto corrido no corpo da narrativa.

¹⁶³ OLSZEWSKI, Katia. SOURIENT, Lilian Op. cit,89. SOURIENT, Lilian. RUDEK, Roseni. CAMARGO, Rosiane. Op. cit, p. 102.

Entendemos que na forma como o Maracatu é apresentado podemos pensar este como uma manifestação pitoresca, como se concebida sem clivagens nas diferentes designações que adquiriu ao longo do tempo. É significativo irmos além do exótico, principalmente quando nos propomos a formar uma sociedade mais igualitária, menos preconceituosa, que reconheça na influência negra e no Patrimônio que dele deriva e representa uma das grandes referências da nossa formação sociocultural.

Ao seguir, ainda falando de expressões carnavalescas, as obras apresentam o Frevo. A abordagem exibida contempla o frevo historicamente como produto de uma ressignificação, primeiro quando seu nome é adaptado a linguagem popular, depois quando os músicos que tocam o frevo ajustam as notas para acompanhar os capoeiristas e por último com a modificação do artefato que desembocou no uso de uma sombrinha para dançar.

Frevo

Tocar, cantar e dançar frevo é coisa de pernambucano. São cerca de 120 passos diferentes.

Publicada pela primeira vez no Jornal Pequeno, de Recife, em 1908. A palavra frevo pegou logo. Trocando o “r” de lugar, o povo dizia que as ruas “freviam” durante o Carnaval. Só mais tarde o termo passou a designar a música, cujo o ritmo surgiu no final do século XIX, quando os músicos das bandas reformularam-no, para acompanhar a coreografia dos capoeiristas que saíam à frente das bandas.

No Recife, os capoeiristas tinham o hábito de carregar, como arma, um pedaço de pau. Com a repressão, trocaram-no por um guarda-chuva. Ele era carregado fechado e quase nunca estava em bom estado. Aí está a origem da sombrinha do frevo, que serve também para dar equilíbrio ao passista¹⁶⁴.

A construção da narrativa acima inicia por chamar a atenção sobre um elemento cultural característico de um lugar e que remete a uma construção identitária do estado. Quando o texto afirma “Tocar, cantar e dançar frevo é coisa de pernambucano” ele mostra o frevo como elemento de reconhecimento de experiências socioculturais de um povo, com forte simbolismo, uma vez que diz acerca de diferenças culturais, sociais e étnicas experienciadas ao longo da formação da história deste estado.

¹⁶⁴ OLSZEWSKI, Katia. SOURIENT, Lilian Op. cit, 89. SOURIENT, Lilian. RUDEK, Roseni. CAMARGO, Rosiane. Op. cit., p 102.

O frevo designado como uma prática pernambucana infere aos alunos que quem for pernambucano pode se vincular simbolicamente a essa prática. Esse trecho supõe também que a manifestação é fruto de um compartilhamento de experiências históricas por determinados grupos sociais, que nutrem a identidade e são fomentados pela memória coletiva, sem explicitar que os alunos também a compartilham. Embora, em nenhum momento a obra questione, instigue curiosidade, ou insira tal experiência em contextos mais amplos relacionando-a com expressões de outros lugares, no sentido de contribuir para os alunos se reconhecerem em relação às suas experiências singulares diante de mudanças e permanências ao longo do tempo bem como em relação a outros grupos dentro e fora da sua localidade.

Nesse sentido, é importante ampliar a discussão sobre essa manifestação cultural, pois “trabalhando desde cedo com e sobre memórias, o patrimônio e outras fontes, as crianças iniciam a sua relação com o passado identificando-o como parte fundamental na sua vida¹⁶⁵”.

A abordagem segue situando temporal e espacialmente a “origem” do frevo, não problematiza o contexto histórico ao qual o texto se refere, tampouco questiona, por exemplo, a questão dos capoeiristas – Quem eram? O que era ser capoeirista no passado e o que é agora? De onde surge essa informação que eles andavam com um pedaço de pau? Qual o motivo deles andarem armados? São questões importantes que denotam importância da contextualização temática, além disso a ausência delas indica que a ideia de frevo como manifestação historicamente ressignificada no presente não é confirmada. Discutir essa interlocução passado-presente é fundamental, pois abre precedentes para o desenvolvimento das noções de sujeito histórico, tempo e relações sociais, dentre outras questões importantes para a construção do saber histórico escolar.

A aprendizagem sobre o que denotamos como Patrimônio na obra continua a partir da valorização de informações genéricas, junto a permanência do perfil folclórico-informativo, como acontece também nas assertivas sobre a literatura de Cordel.

¹⁶⁵ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Ensino de história para crianças e a formação do professor para os anos iniciais. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 15, n. 2, jul/dez, 2012, p 239.

Cordel

Cordel é a expressão da sabedoria popular e do jeito nordestino de contar histórias. É uma poesia folclórica e popular com raízes no nordeste do Brasil. Tem esse nome porque os folhetos onde é publicada ficam pendurados em cordões para serem vendidos em barracas. São longos poemas narrativos que falam de amores, sofrimentos, ou aventuras e retratam um pouco da História do nosso estado e também do nosso país.¹⁶⁶

O trecho acima situa de onde vem o cordel e aborda a sua nomenclatura. Ao dizer que os poemas de cordel narram aspectos da vida do estado e do país poderíamos inferir que, mesmo não deixando claro, o livro propõe o entendimento do Cordel como fonte histórica, a partir do qual poderíamos fazer uma leitura do cotidiano do sujeito que o produziu.

Nesse sentido destacamos a importância do papel do professor em ampliar essa possibilidade de trabalho com a fonte literária questionando quem foram seus autores, como, quando e por que tais obras foram produzidas, o que esse tipo de obra diz, para que possamos utilizá-la como conhecimento sobre as vivências dos grupos sociais e as relações que ali estão expressas, tanto no passado como no presente.

As informações apresentadas mostram o cordel como uma prática não só pernambucana, mas nordestina, extensa, que representa uma manifestação cultural específica de uma espacialidade. Para Grillo¹⁶⁷, o cordel “conta os acontecimentos de um dado período e de um lugar, se transforma em memória, documento e registro da história brasileira”. Nós o entendemos como um Patrimônio, especialmente por seu caráter simbólico, artístico, político, econômico e social ao representar as singularidades e ressignificações da vida no Nordeste, em particular de Pernambuco, mesmo que este livro didático o mostre de forma menos abrangente.

Ao finalizar o trabalho com a formação cultural pernambucana os livros apresentam aspectos da culinária do estado com alguns exemplos do que diz ser “comidas locais”, além de mencionar as festas juninas.

¹⁶⁶ OLSZEWSKI, Katia. SOURIENT, Lilian Op. cit, p. 90. SOURIENT, Lilian. RUDEK, Roseni. CAMARGO, Rosiane. Op. cit, p 107.

¹⁶⁷ GRILLO, Maria Ângela de Faria. A literatura de Cordel na sala de aula. In. ABREU, Martha; SOIET, Raquel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2009 p. 117.

Alimentação

Entre os pratos típicos da culinária pernambucana destacam-se:

- A buchada, feita com o intestino de carneiro, ovelha ou cabrito;
- Sarapatel, feito com sangue e miúdos de porco ou de outro animal, condimento que se come com farinha;
- A panelada com intestino, pés e certos miúdos de boi;
- A galinha a cabidela, preparada com molho do sangue da ave;
- A peixada;
- O feijão com farinha e charque;
- O feijão de corda com carne de sol¹⁶⁸.

Festas juninas

Depois do Carnaval, o evento mais esperado do calendário brasileiro são as festas juninas, que animam todo mês de junho com muita música, quadrilhas, comidas e bebidas típicas em homenagem a três santos católicos: Santo Antônio, São João e São Pedro. As festas juninas fazem parte das manifestações populares mais praticadas no Brasil¹⁶⁹.

Caruaru promove uma das mais tradicionais festas juninas do Nordeste. A partir dos últimos dias de maio até o final de junho há muito forró, bacamarteiros, apresentação de quadrilhas, artistas populares e barraquinhas de comidas típicas¹⁷⁰.

A historicidade da formação do estado de Pernambuco e a sua caracterização identitária, passíveis de leitura tanto na composição cultural do tipo de alimentação que é consumido em sua região quanto nos festejos juninos, estão alijadas da discussão nestes livros, além do próprio envolvimento do alunado com tais experiências. Percebemos que a interlocução dos saberes históricos e as estratégias pedagógicas usadas não contribuem para responder as demandas de construção do conhecimento histórico para o público alvo das obras.

“Interagindo B” afirma que o festejo junino é praticado em todo o Brasil e em Pernambuco cita Caruaru¹⁷¹ como ícone da festa. “Interagindo A” afirma que a festa junina em nosso estado se localiza a partir da referência de Caruaru, sem mencionar outros lugares no estado em que a festa é comemorada. Ao indicar o contingenciamento dos festejos juninos de Pernambuco em Caruaru e dizer que

¹⁶⁸ OLSZEWSKI, Katia. SOURIENT, Lilian Op. cit, p. 91. SOURIENT, Lilian. RUDEK, Roseni. CAMARGO, Rosiane. Op. cit, p. 108.

¹⁶⁹ SOURIENT, Lilian. RUDEK, Roseni. CAMARGO, Rosiane. Op. cit, p. 103

¹⁷⁰ OLSZEWSKI, Katia. SOURIENT, Lilian Op. cit, p. 91. SOURIENT, Lilian. RUDEK, Roseni. CAMARGO, Rosiane. Op. cit, p. 103

¹⁷¹ Para consultar mais informações sobre o São João de Caruaru: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar./index.php?option=com_content&view=article&id=813&Itemid=1

lá existe uma das maiores festas no Nordeste as obras dão a entender que há outras festas tão grandes quanto, sem especificar quais seriam.

Observamos então a fragilidade do que os livros dizem, ao passo em que as informações apresentadas são insuficientes para uma problematização histórica e contribuem para a naturalização das manifestações culturais. É preciso dizer que estas manifestações enquanto Patrimônio Cultural, em quaisquer época em que foram praticadas, possuem um sentido social e, “assim como a informação extraída de qualquer outro tipo de fonte, é condicionado pelo tempo, espaço e sociedade que o produziu”¹⁷². Por isso as informações desproblematizadas não podem substituir o conhecimento histórico.

Na tentativa de fazer uma retomada da discussão proposta no capítulo, as obras apresentam um exercício que contempla as manifestações culturais que havia mencionado antes¹⁷³, trazendo os festejos juninos, o carnaval as comidas típicas dentre outras que o livro apresenta.

Agora é com você

Faça em seu caderno.
Após a leitura dos textos e observando atentamente as imagens, numere-as de acordo com os textos apresentados.

92

Imagem 11 e 12: Seção “Agora é com você?”
Fonte: OLSZEWSKI, Katia. SOURIENT, Lilian
Op. cit, p. 92, 93.

¹⁷² OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de História: Uma questão estatal ou pública. **Diálogos**, v. 15, n. 3, set.-dez./2011. p. 530.

¹⁷³ Frevo, Carnaval, Festas Juninas, Cordel, Espetáculo da Paixão de Cristo de Nova Jerusalém, Ciranda, Maracatu e Comidas Típicas.

Para nós as estratégias históricas utilizadas no exercício contribuem para a repetição de informações sobre os temas apresentados. As imagens das manifestações podem ser interpretadas como sendo de cunho ilustrativo, usando de forma restrita as possibilidades histórico-analíticas que o tema oferta. Essa é a característica de maior destaque nessa obra em relação a abordagem referente ao Patrimônio: a apreciação pontual das informações apresentadas com fim nos limites do texto.

Os recursos pedagógicos empreendidos nessa atividade concentraram esforços em desenvolver as habilidades que remetem a interpretação do texto e rememoração do conteúdo, valorizando dados generalistas e a relação unilateral na construção do conhecimento. Sem acessar a dimensão da reflexão histórica, esse fragmento do livro "...está impregnado de uma perspectiva evolutiva, com base em uma narração desproblematizada, restringindo-se a desenvolver com bastante eficácia as habilidades de identificação, conhecimento e memorização...¹⁷⁴".

É preciso ter claro que as experiências de ensino e aprendizagem do saber histórico escolar precisam dialogar com epistemologias específicas, ligadas a interlocução dos saberes históricos e pedagógicos. Entretanto, nas estratégias mobilizadas nessas obras a interface histórico-pedagógica é desconexa, ao passo em que se sobressai o caráter transmissivo do tratamento do conhecimento.

Por fim, partindo daquilo que nós classificamos como Patrimônio na obra, compreendemos que em ocasiões como no trabalho com o carnaval e o frevo são apresentadas questões da historicidade das manifestações, informações sobre a sua ressignificação ao longo do tempo, o seu caráter simbólico, embora em nenhum momento considere a prática dessas manifestações no interior do estado.

Entendemos que as estratégias didáticas e as perspectivas históricas utilizadas para contemplar os conhecimentos sobre os Patrimônios Culturais do estado de Pernambuco são apresentadas pelas obras a partir de informações que não potencializam o trabalho pedagógico em sala de aula. É premente a problematização dessas informações, no sentido de oportunizar ao aluno

¹⁷⁴ LIMA, Marta Margarida de Andrade. Op. Cit. p. 186.

compreender que as manifestações culturais do seu estado são construções históricas, significadas e ressignificadas pelo seu grupo social ao longo do tempo, que estão presentes no cotidiano que o cerca e ele transita por elas, ao passo que também as (re) constrói.

Essa articulação, ausente nas obras, é importante para que o aluno perceba que há no presente sinais de um passado, que se constitui significativo nesse presente, que essa significância se alicerça partindo do compartilhamento de experiências e memórias coletivas, produtos de embates, conflitos, resistências, ingerências de ordem cultural e simbólica, na qual encontramos artifícios de fomento ao sentimento de pertencimento e identidade.

3.3 Livro “História – Pernambuco”

Optamos por reunir aqui as análises das três edições do livro “História – Pernambuco¹⁷⁵” de Francisco Teixeira, que foram publicados nos Guias do livro didático de 2007, 2010 e 2013, e possuem em média 16 capítulos, divididos em 4 unidades. Lançamos mão dessa opção por tratar-se de obras reimpressas a cada nova avaliação do PNLD, com início no livro publicado no Guia de 2007. As obras possuem as mesmas escolhas teórico-metodológicas, sem alterações conceituais ou textuais, salvo a opção de *designer* e *layout* que foi modificada na última publicação e a supressão de um capítulo introdutório na “Unidade 2” também na última publicação. Por isso, nossa referência é a obra de impressão mais recente (2011) publicada no Guia de 2013.

Esses livros trabalham com uma narrativa ficcional, a partir da história de dois garotos suas vivências em uma sala de aula imaginária numa escola na cidade do Recife. A construção da formação histórica do estado é reconhecida como um processo social legitimado ao longo do tempo, pela criação de agentes que fazem parte de diversos espaços – políticos, culturais, econômicos. Entretanto, percebe-se que o recorte local produzido com predominância a partir da história da capital, é tratado como um desdobramento da história nacional.

¹⁷⁵ TEIXEIRA, Francisco. **História**: Pernambuco. São Paulo: Ática, 2006.
TEIXEIRA, Francisco. **História**: Pernambuco. São Paulo: Ática, 2008. 2ª ed.
TEIXEIRA, Francisco. **História**: Pernambuco. São Paulo: Ática, 2011. 3ª ed.

O trabalho do historiador na produção do conhecimento histórico em estudo é destacado, sendo citadas inclusive noções de fonte/documento histórico. Ao longo da narrativa há também o uso de termos específicos da pesquisa histórica e a promoção do diálogo com a produção acadêmica de historiadores.

No desenvolvimento do texto didático, ao mesmo tempo em que a obra reserva um tópico específico para a nomeação e o trabalho com o patrimônio ela contempla ao longo da narrativa artefatos, lugares e práticas ritualizadas que caracterizam de sobremaneira a formação histórico-cultural de Pernambuco e que foram considerados por nós como Patrimônio. Por isso, este livro pode ser categorizado dentro de dois caminhos apontados, tanto no que diz respeito as obras que reservam tópicos ou capítulos específicos para o trabalho com o patrimônio, quanto no caso dos livros que não mencionam o patrimônio de forma clara, mas trabalham com objetos históricos adjetivados com uma função social/memorialística/formativa e de fomento a práticas culturais ritualizadas ao longo da sua narrativa.

Como já anunciado, esse livro contempla o Patrimônio Cultural em vários momentos, porém a grande parte das informações sobre essa temática estão apresentadas na última unidade da obra, chamada “Educação e Cultura”.

Essa unidade inicia-se com o capítulo “Educação escolar” onde apresenta informações sobre o direito das crianças a educação, dados demográficos sobre a educação no estado e trechos da história da educação em Pernambuco¹⁷⁶. O capítulo seguinte chama-se “Artes” no qual o livro aborda expressões de música, cinema, arte rupestre, arte barroca, artes plásticas e nomeia em um tópico específico “Arte e memória, o Patrimônio Histórico”. Segue com o capítulo “A literatura” onde trabalha escritores como João Cabral de Melo Neto¹⁷⁷, Ascenso

¹⁷⁶ Nesse momento a obra não faz menção sobre as fontes das informações sobre a História da Educação em Pernambuco, salvo a exceção de um box intitulado “Educação e cultura: nas escolas e fora delas”, cujas referências são retiradas do site da prefeitura do Recife (www.recife.pe.gov.br).

¹⁷⁷ Poeta recifense, João Cabral de Melo Neto de grande produção literata de cunho regionalista, reconhecida em todo o país. Mais informações em http://www.releituras.com/joacabral_bio.asp
Acesso em: 08 de jan 2015

Ferreira¹⁷⁸, Joaquim Cardoso¹⁷⁹, Ariano Suassuna¹⁸⁰ e J. Borges, este último com destaque para sua xilogravura¹⁸¹. Por último há o capítulo “A cultura popular pernambucana” onde são abordados festejos como o carnaval, o pastoril¹⁸², o artesanato, a produção de Ana das Carrancas¹⁸³, Lia de Itamaracá¹⁸⁴ e Mestre Vitalino¹⁸⁵.

¹⁷⁸ Ascenso Carneiro Gonçalves Ferreira nasceu na cidade de Palmares - PE no ano de 1895. Contemporâneo de Manuel Bandeira e de Mário de Andrade [...] achou um caminho que o conduziria a uma situação de relevo nas letras pernambucanas e nacionais. Distingue-se não pela quantidade, mas pela qualidade, atingindo não raro efeitos novos, originais, imprevistos, em matéria de humorismo e sátira. O poeta faleceu na cidade do Recife (PE), em 1965. Disponível em: http://www.releituras.com/ascensof_menu.asp Acesso em: 08 jan 2015.

¹⁷⁹ Joaquim Cardozo. Poeta, dramaturgo, engenheiro calculista. Nasceu no Recife em 26 de agosto de 1897. [...] inovou os métodos tradicionais do cálculo estrutural. Viabilizou, assim, a execução de obras complexas da arquitetura moderna, como as de Oscar Niemeyer. Calculou, para o arquiteto, as obras do Conjunto Pampulha, em Minas e, em Brasília, o Palácio da Alvorada, a Catedral, a cúpula do Congresso Nacional e o Itamarati, entre outras. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/jcardoso.html> Acesso em: 08 de jan 2015

¹⁸⁰ O paraibano Ariano Suassuna, nasceu em 1927 e faleceu em 2013. Idealizador do Movimento Armorial, o escritor produziu várias obras literárias, dentre elas as mais famosas como “O Auto da compadecida” e “O romance da pedra do reino”. Mais informações em: http://www.releituras.com/asuassuna_menu.asp Acesso em: 08 jan. 2015.

¹⁸¹ J. Borges é um dos mestres da literatura de cordel. Nascido em Bezerros, município de Pernambuco, é o xilogravurista brasileiro mais conhecido no mundo. Borges já ilustrou capas de cordéis, livros, discos e expôs na Venezuela, Alemanha, Suíça, México, e Estados Unidos, onde foi tema de uma reportagem no “The New York Times”, que o apontou como um gênio da arte popular. Disponível em: www.iborgesbrasil.blogspot.com.br. Acesso em: 08 jan. 2015.

¹⁸² O Pastoril integra o ciclo das festas natalinas do Nordeste, particularmente, em Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Alagoas. É um dos quatro principais espetáculos populares nordestinos [...] Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=608:pastoril&catid=50:letra-p&Itemid=1. Acesso em: 08 jan. 2015.

¹⁸³ Ana das Carrancas, a “dama do barro pernambucano”, ceramista de Petrolina que produzia carrancas de barro, inspirada nas carrancas de madeira que ela via passar na proa dos barcos colocadas para espantar os maus espíritos do Rio São Francisco. A obra de Ana se destacou por ter uma característica peculiar: as carrancas de barro possuem olhos vazados, em homenagem ao seu esposo, cego de nascença. Mais informações em: <http://www.cultura.pe.gov.br/pagina/patrimonio-cultural/imaterial/%20patrimonios-vivos/ana-das-carrancas-in-memorian/>. Acesso em: 8 de jan. 2015

¹⁸⁴ Lia de Itamaracá é cantora e compositora de cirandas que desde os anos de 1960 tem uma produção musical no estado, cantando o cotidiano de quem vive a beira do mar, especialmente a partir de influências de religiões afro-brasileiras. Radicada em Pernambuco, somente a partir de 1998 a sua produção se consolidou e a cantora conseguiu projeção em nível nacional e internacional. Em Itamaracá, Lia fundou o Centro Cultural Estrela de Lia onde desenvolve oficinas de dança e música. Mais informações em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=317&Itemid=191 Acesso em: 08 jan. 2015.

¹⁸⁵ Mestre Vitalino foi um dos maiores ceramistas do Brasil. Nascido na cidade de Caruaru em 1909, o artista se inspirava no folclore nordestino, universalizando o cotidiano do homem sertanejo. Suas obras apresentavam diversos aspectos da vida simples do interior do estado com um estilo que marca a obra de Vitalino. O artista faleceu em 1963, mas sua obra ficou imortalizada e hoje está exposta, dentre outros lugares, na Casa Museu Mestre Vitalino na cidade de Caruaru e no Museu do Homem do Nordeste. GASPAREL, Lúcia. Vitalino. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=124:vitalino&catid=56:letra-v&Itemid=1 Acesso em: 30 nov.2014.

A obra faz a primeira referência ao mencionar a formação de um tipo de patrimônio edificado (igrejas) e o carnaval como os “sinais” da presença portuguesa em Pernambuco e, conseqüentemente, criações da história do estado e do país.

Como em outros lugares do Brasil onde os conquistadores logo se instalaram, em Pernambuco a presença portuguesa é bem antiga e deixou sinais por toda parte. Esses sinais podem ser percebidos em diversos aspectos da vida social pernambucana e em nossa cultura. A língua que falamos é o português; o Carnaval, nossa festa mais popular, originou-se de um festejo português chamado entrudo; a cana-de-açúcar começou a ser cultivada em nosso território pelos portugueses; e também foram eles que construíram as igrejas mais antigas que temos hoje em Pernambuco¹⁸⁶.



Desfile dos Bonecos, famoso no Carnaval de Olinda, Pernambuco, em foto de 2007.



Catedral da Sé, Olinda, 2006.



Plantação de cana-de-açúcar em engenho do município de Carpina, 2008.

Detalhe de construção revestida de azulejos portugueses em relevo no bairro de Apipucos, no Recife.

Imagem 13: Influências portuguesas
Fonte: TEIXEIRA, Francisco. Op.
Cit. pp. 21, 22.

Compreendemos a Catedral da Sé¹⁸⁷ e o Carnaval com os Bonecos Gigantes de Olinda¹⁸⁸, mostradas acima e que aparecem no livro em

¹⁸⁶ TEIXEIRA, Francisco. Op cit, p.21.

¹⁸⁷ A Catedral da Sé de Olinda é uma construção do século XVI, destruída e reconstruída várias vezes. Sua restauração mais recente data de 1974. Presente desde as primeiras décadas da ocupação portuguesa em Pernambuco, a Catedral foi testemunha de muitos momentos da formação histórica pernambucana, sendo um importante Patrimônio Cultural do estado. Mais informações em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=404&Itemid=1 Acesso em: 08 jan 2015

¹⁸⁸ Os Bonecos Gigantes Foliões de Pernambuco, presentes no carnaval pernambucano desde 1919, tiveram uma “explosão demográfica” a partir da década de 1980. Uma grande quantidade

complemento ao texto citado, como sendo expressões do Patrimônio Cultural de Pernambuco, especialmente por tratar-se de manifestações ressignificadas por parte da população e que contribuí para a construção histórica, cultural e identitária do estado. Porém, mesmo mencionando e mostrando nas imagens do carnaval, da igreja secular e da arquitetura de origem portuguesa como “marcas” do passado, a problematização sobre o patrimônio é suprimida para que seja enfatizado o papel do legado português no Brasil.

Na sequência, o livro apronta essas expressões patrimoniais do texto transcrito acima enquanto documentos históricos.

A certa altura, Quincas perguntou:

- Professora, estas coisas todas: igrejas velhas, engenhos, festas, tudo isso é documento histórico da presença dos portugueses em Pernambuco?

- Claro que sim – respondeu a professora, elogiando a atenção do menino – Mas é preciso entender que cada uma dessas “coisas”, ou desses documentos, nos diz a respeito da vida de antigamente e da vida de hoje.

Vamos ver se encontramos outros exemplos da presença portuguesa em Pernambuco? Vamos trabalhar em duplas e procurar o que existe próximo de nós, da nossa casa, da nossa escola ou do bairro em que moramos que represente um sinal das nossas origens portuguesas. Podem ser construções, festas, músicas, etc. Cada dupla pode anotar até quatro exemplos no caderno¹⁸⁹.

Nesse caso, embora a abordagem histórica apresentada no livro afirme que é possível visualizar a presença de outros tempos, acreditamos que observar apenas a presença do passado no patrimônio não é suficiente para problematizá-lo histórica ou pedagogicamente.

O estímulo aos alunos a buscarem no seu cotidiano expressões da “herança” portuguesa é válido, pois, conforme Possamai¹⁹⁰, o enfraquecimento do trabalho com os referenciais históricos e identitários de cunho nacionalista

de bonecos gigantes caracterizados como tipos populares, políticos e outras personalidades desfilam a cada ano no carnaval de Pernambuco. **Fonte:** GASPARG, Lúcia. **Bonecos Gigantes de Pernambuco (A-Z)**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=941%3Abonecos-gigantes-de-pernambuco-a-z&catid=37%3Aletra-b&Itemid=1>. Acesso em: 6 jan. 2015.

¹⁸⁹ TEIXEIRA, Francisco. Op cit, p. 22.

¹⁹⁰ POSSAMAI, Zita Rosane. Patrimônio e identidade: qual o lugar da história? In: GASPARGOTO, Alessandra, FRAGA, Hilda Jaqueline, BERGAMACHI, Maria Aparecida. **Ensino de história no CONESUL: Patrimônio cultural, territórios e fronteiras**. Porto Alegre: UNIPAMPA, 2013.

justifica a aproximação do Patrimônio Cultural como referencial histórico e cultural local. Porém, analisamos que anotação que o livro propõe solicitando que o aluno visualize os patrimônios no seu entorno não contribui para que este estabeleça uma relação deste patrimônio e suas vivências.

Para Cooper¹⁹¹ o fomento a aprendizagem do conhecimento histórico nas crianças deve acontecer a partir de objetos que fazem parte do seu círculo de vivência, porém é preciso “perceber a historicidade dos objetos e as relações da história ali colocada com suas próprias histórias¹⁹²”. Vimos que na proposta apresentada pelo livro transcrita acima não há a problematização da construção do significado histórico do patrimônio pesquisado pelo aluno e o seu cotidiano.

Seguindo na análise, o livro traz informações sobre a sinagoga Kahal Zur Israel¹⁹³, apresentada nesse livro como produto da vinda dos judeus para o Brasil, bem como para se referir às práticas religiosas sobre os povos indígenas apresenta o “Toré”, pratica cultural dos Fulni-ô.

Alguns grupos que sofriam perseguições políticas e religiosas na Europa foram estimulados a se fixar no Recife. Os judeus, por exemplo, que vieram da Holanda em grande número, estabeleceram-se na cidade e nela montaram comércio, do qual sobreviviam. Aqui essas pessoas podiam praticar em liberdade seus cultos religiosos. A sinagoga que construíram na rua do Bom Jesus, junto ao porto, no centro do Recife e a mais antiga de toda a América Latina¹⁹⁴.

Juntamente com o idioma, eles [os Fulni-ô] mantêm muitas de suas tradições, mitos e crenças. O ritual do *Toré*, por exemplo, uma espécie de dança com maracás, é praticado a cada 15 dias. A mais importante dessas tradições, entretanto, talvez seja o *Ouricuri*. Trata-se de um conjunto de rituais de fundo religioso que tem lugar entre os meses de setembro e outubro na aldeia sagrada de Ouricuri.

O que acontece nesse ritual? Há um tabu inviolável que proíbe qualquer Fulni-ô de falar sobre ele. Até mesmo as crianças são obrigadas a manter sigilo. Por isso, só quem pode participar dele são os Fulni-ô legítimos, filhos de mãe e pai Fulni-ô¹⁹⁵.

¹⁹¹ COOPER, Hillary. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais**: Um guia para professores. Curitiba: Base Editorial, 2012.

¹⁹² Idem, p. 69.

¹⁹³ A ocupação holandesa no Recife trouxe grande número de judeus portugueses de **Amsterdã**. Com eles, inúmeros cristãos-novos e descendentes que já viviam no Recife retornaram ao judaísmo, formando algumas congregações. Entre elas, **Kahal Zur Israel**, Primeira Sinagoga das Américas. Disponível em: <http://www.kahalzurisrael.com/> Acesso em: 06 jan. 2015

¹⁹⁴ TEIXEIRA, Francisco. Op cit, p. 33.

¹⁹⁵ TEIXEIRA, Francisco. Op cit, p. 27.

Ao falar sobre o trabalho com o tempo, e nós interpretamos sua contribuição para o trabalho com o patrimônio, Oliveira¹⁹⁶ aponta que o conhecimento histórico concebido a partir de referências, no nosso caso dos Patrimônios Culturais, só adquire sentido a partir da compreensão da rede de circunstâncias, significados, causas e efeitos que lhe são pertinentes, dado seu tempo e espaço. À vista disso, o livro, no trecho citado, concentra esforços em informar sobre as duas referências patrimoniais – A Sinagoga e o Toré – limitando as iniciativas de trabalho pedagógico e histórico que poderiam analisar causalidade, mudanças, permanências, duração, continuidade na história do estado a partir do Patrimônio apresentado.

Há no livro uma seção que perpassa todos os capítulos com o nome “Gente Pernambucana”. Ela destaca a história de pessoas cujas produções são interpretadas aqui como patrimônios específicos no cenário artístico e intelectual do estado. São apresentados nomes como Gilberto Freyre, Capiba, Joaquim Nabuco, Lampião, Frei Caneca, Paulo Freire, Cícero Dias, dentre outros. Como exemplo da seção, apresentamos a passagem que fala sobre Mestre Vitalino.

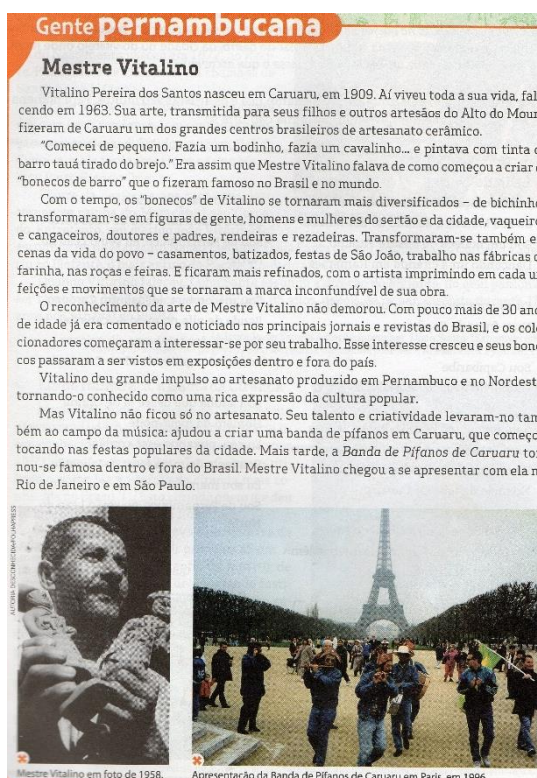


Imagem 14: Seção “Gente Pernambucana”
Fonte: TEIXEIRA, Francisco.
Op. Cit. p 160.

¹⁹⁶ OLIVEIRA, Sandra. Os tempos que a História tem. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 40 (Coleção Explorando o Ensino v. 21).

Observamos que nessa seção o livro apresenta uma pequena biografia de “personalidades” pernambucanas, com a descrição de sua atuação política, social e/ou cultural, no estado ou no país. Ao eleger alguns sujeitos para expor nessa seção, o livro lhes atribui destaque na produção intelectual consagrada em nível estadual ou nacional. Ao privilegiar a ascensão nominal, mesmo de ícones representantes da diversidade da criação cultural do estado é preciso atentar para os limites do dogmatismo nominal quando tantos outros ficam excluídos desse lugar de destaque, tampouco compõem a preocupação pedagógica da obra em ampliar tal conhecimento pelas sugestões de pesquisas ou questionamentos voltados para tamanha representatividade. Isto significa, no mínimo, questionar se as crianças conhecem esses sujeitos e suas obras, ou se conhecem outros como representantes de expressões que possam fazer parte da sua formação identitária.

Entendemos que há a necessidade de construção de referenciais históricos a partir do ensino de História e o patrimônio representado na produção dos sujeitos apontados na seção em destaque pode ser um deles. Todavia, conforme Oliveira¹⁹⁷, é preciso pensar como estes podem corresponder as necessidades de aprendizagem do aluno que usa o livro em questão, ou seja, na transcrição do livro acima, para além das informações deve-se questionar: Como articular o conhecimento histórico escolar sobre a produção cultural de Mestre Vitalino? Qual a conjuntura cultural, social e política da sua produção? Quais os significados atribuídos as obras na sua época de concepção e hoje? Quais simbologias são criadas a partir de suas criações? O que elas contam sobre esse povo, o que revela, o que denuncia, o que esconde e, isso só é possível construir a partir da leitura que por ventura se faça.

Vemos que, pelo analisado na obra, fica a cargo do professor ir para além da citação dos sujeitos de produção cultural, focar na problematização do contexto e temporalidade de suas experiências, nas implicações dessa produção para a coletividade, nas formas de significação e ressignificação em diferentes tempos, já que através do livro essa proposição não é expressa e/ou incentivada.

Reconhecemos então que na seção “Gente pernambucana”, o livro cita, em sua grande maioria, sujeitos de uma produção “douta”, intelectual ou por

¹⁹⁷ OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. A construção de referenciais para o ensino de História: Limites e Avanços. **História Revista** (UFG), v. 14, p. 193-202, 2009.

reconhecimento destes, deixando de fora outras produções históricas importantes para o estado como, por exemplo, os cordelistas, que inclusive, em outro ponto da narrativa, são citados como fora do eixo de produção dos “grandes” poetas.

- Professora, mas o cordel? – Perguntou Vavá, impaciente, achando que a professora já estava esquecendo do assunto. – Quem escreve os versos dos livrinhos de cordel também é poeta?

- Claro que também é poeta, menino – retrucou a professora. – Não havia de ser? **Trata-se de uma poesia diferente dos grandes poetas da literatura brasileira, como Manuel Bandeira ou João Cabral. A literatura de cordel é uma poesia feita por pessoas simples, muitas vezes pouco instruídas, mas sempre criativas**¹⁹⁸. É uma poesia inspirada na linguagem e na sabedoria do povo, principalmente do povo do sertão.

- A literatura de cordel é uma expressão antiga e muito forte da cultura popular de Pernambuco e do Nordeste – continuou a professora. – Ela fala do que ficou gravado na memória do povo e que vai passando dos mais velhos para os mais novos. Fala de personalidades e fatos que marcaram a história dos sertões nordestinos, como Padre Cicero, Lampião e o Cangaço. E fala de coisas importantes na vida dos sertanejos, como o apego à terra, as devoções religiosas, a valentia e a dor diante da seca¹⁹⁹.

Há também um box que complementa o que foi dito sobre o cordel, informando sobre a xilogravura.

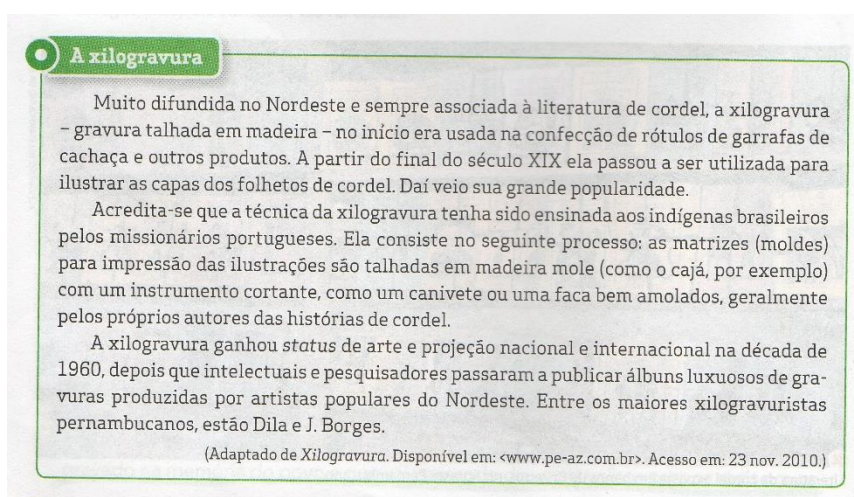


Imagem 15: Sobre a Xilogravura.
Fonte: TEIXEIRA, Francisco. Op. Cit. p 148.

¹⁹⁸ Grifo nosso.

¹⁹⁹ TEIXEIRA, Francisco. Op. cit. pp. 146, 147.

Analisamos que a abordagem pedagógica do trecho acima privilegia um viés descritivo para falar sobre o cordel e a xilogravura. Além disso é possível analisar que há a dicotomização da cultura erudita X cultural popular, fomentada quando, por exemplo, o livro atribui a literatura de cordel um lugar diferente ou menor em relação à poesia dos autores reproduzidos na seção “Gente Pernambucana”. Tal afirmativa é ratificada ainda quando o livro possui um tópico que agrega a produção de artesanato, menção a festejos populares intitulado “A cultura popular pernambucana” e apresenta uma definição do que seja cultura popular.

Cultura popular, como o nome já diz é cultura do povo. Ela se manifesta nas artes, como na dança, a música, a pintura e a literatura, e no trabalho criativo dos artesãos de cerâmica, tecido, renda, palha, madeira, etc. **É a cultura dos artistas populares. É diferente daquela dos artistas instruídos e formados nas escolas**²⁰⁰ porque nasce da sabedoria e dos talentos natos da gente simples, nas zonas rurais e nas cidades²⁰¹.

O livro afirma então que a produção da cultura popular se manifesta de diversas formas e é produzida por pessoas não instruídas, diferente da que é produzida por artistas formados em escolas. Chartier²⁰² afirma que colocar a cultura em dois paralelos – o popular que o livro nomeia e um erudito que fica subentendido – é perigoso, pois as diferenças podem ser interpretadas como carências ou as alteridades como sendo de menor valor.

O autor afirma ainda que quando ocorre essa separação é preciso indagar se as fronteiras entre “as culturas” são tão marcadas e estanques quanto essa nomeação aparenta e alerta que “não se pode mais aceitar acriticamente uma sociologia da distribuição que supõe implicitamente que à hierarquia das classes ou grupos corresponde uma hierarquia paralela das produções e dos hábitos culturais²⁰³”. Entendemos, a partir disso, que o intercâmbio cultural intenso, as trocas simbólicas constantes em nível social, étnico, cultural, econômico nos impedem de definir o que é popular ou o que não é, por isso, ao pensar o

²⁰⁰ Grifo nosso.

²⁰¹ TEIXEIRA, Francisco. Op. cit. p. 152.

²⁰² CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, 1995.

²⁰³ Idem, p. 184.

patrimônio como uma experiência histórica e caracterizá-lo como popular ou erudito o livro pode recair em práticas historiográficas superadas.

Explicitar dicotomias entre as “culturas” pode carregar o mesmo viés de confirmar estereótipos, ratificar imagens, conformar preconceitos, perpetuar criações simbólicas que só podem ser desconstruídas se situadas em seus contextos de produção e questionadas em suas mudanças ao longo do tempo. É importante a escola, o professor e o livro didático estarem atentos para não reiterar abordagens ultrapassadas com a pretensão de eliminá-las.

No capítulo “As artes” o livro faz, no corpo do texto, menção a produção de Lula Cardozo Ayres²⁰⁴, Cícero Dias²⁰⁵, Vicente do Rego Monteiro²⁰⁶, Francisco Brennand²⁰⁷, dentre outros, como exemplos de sujeitos que produziram manifestações artísticas características de Pernambuco. Nessa linha, içamos para exemplificar o tipo de abordagem, a menção ao Movimento Manguebeat²⁰⁸.

O Manguebeat faz um paralelo entre riqueza do ecossistema e a diversidade da cena musical do Recife. O idealizador do movimento, que mistura música pop internacional com ritmos nordestinos, foi o cantor e compositor pernambucano Francisco de Assis França, conhecido como Chico Science.

²⁰⁴ Lula Cardoso Ayres (1910-1987) foi pintor brasileiro. Realizou exposições individuais no Museu de Arte de São Paulo, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, no Museu de Arte Moderna da Bahia e no Palácio de Itamarati, em comemoração ao sesquicentenário da Independência do Brasil. Durante 25 anos foi professor da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: http://www.e-biografias.net/lula_cardoso_ayres/. Acesso em: 08 jan. 2015.

²⁰⁵ Cícero Dias(1907-2003) foi um pintor brasileiro, um dos grandes representantes do modernismo no Brasil, nasceu em Recife e estudou na Escola Nacional de Belas Artes. Cícero dias é um dos poucos pintores brasileiros, cujos trabalhos, estão expostos no mundo inteiro, tanto em galerias como em coleções. Morreu em 2003, em Paris. Disponível em: http://www.e-biografias.net/cicero_dias/ Acesso em: 08 jan. 2015.

²⁰⁶ Vicente do Rego Monteiro (1899-1970) foi pintor brasileiro. Seus quadros foram expostos em museus nacionais e internacionais. Foi professor do Ginásio Pernambucano e da Escola de Belas Artes do Recife e do Instituto Central de Artes de Brasília. Foi também escultor e poeta. Disponível em: http://www.e-biografias.net/Vicente_do_Rego_Monteiro/ Acesso em: 08 jan. 2015.

²⁰⁷ Francisco de Paula Coimbra de Almeida Brennand nasceu em 1927, na cidade do Recife. Em novembro de 1971, o artista começou a reconstruir a velha Cerâmica São João da Várzea, fundada pelo seu pai em 1917. Esse conjunto, encontrado em ruínas, deu início a um colossal projeto de esculturas cerâmicas [...]. Disponível em: http://www.brennand.com.br/brennand_01.php Acesso em: 08 jan. 2015.

²⁰⁸ Manguebeat (também grafado como manguebit ou mangue beat) é um movimento musical que surgiu no Brasil na década de 90 em Recife que mistura ritmos regionais, como o maracatu, com rock, hip hop, funk e música eletrônica. Disponível em: <http://pernambucocultural.com/frevo/index.php/ritmos-pernambucanos/mangue-beat/>. Acesso em: 01 dez. 2014.

Com outros músicos, Chico formou a banda Chico Science e Nação Zumbi. O propósito do movimento era “resgatar os ritmos negros do Nordeste com uma visão mundial”.

Em 1993, depois de vários shows, teve início a gravação do primeiro álbum *Caranguejos com cérebros*, esse disco reuniria outros grupos musicais além de Chico Science e Nação Zumbi, como a banda Mundo Livre S/A, do vocalista Fred 04. O projeto, porém, foi interrompido.

O primeiro CD de Chico Science e Nação Zumbi foi *Da lama ao caos*, lançado em 1994. Em pouco tempo a banda obteve grande sucesso e ganhou elogios da mídia.

Outras bandas surgiram no Recife unindo os mais diversos ritmos musicais. Uma delas foi a Mestre Ambrósio, ativa entre 1992 e 2003, cuja musicalidade estava mais próximas das raízes nordestinas, com forte influência do forró.

No dia 02 de fevereiro de 1997, quando Chico se preparava para participar do Carnaval pernambucano, um acidente automobilístico em Olinda tirou-lhe a vida, aos 31 anos de idade. Depois da morte prematura de seu líder, a Nação Zumbi ficou mais de um ano sem se apresentar, retornando aos palcos em agosto de 1998. Hoje a banda se apresenta em *shows* por todo o país.²⁰⁹

Observamos que a inserção de temas sociais e cotidianos, como é o caso do Mangubeat, no ensino e História é uma tentativa do livro em responder aos anseios educativos e sociais de ir além de uma abordagem histórica que reconheça apenas a historiografia “oficial”. Segundo Oliveira²¹⁰ a sociedade e a comunidade escolar há muito reclamam a inter-relação entre os conteúdos do conhecimento histórico escolar e a vida cotidiana dos alunos, não para que a História seja considerada como “mestra da vida”, mas que ela seja entendida como conhecimento essencial ao sujeito para que ele entenda seu mundo, faça a leitura da sua realidade e atue como seu protagonista. .

A abordagem histórica do tema reconhece que a historicidade do Movimento possui adjetivos específicos dados a partir da sua espacialidade e temporalidade – Recife, final do século XX. Partindo de um forte apelo social, o Mangubeat teve um grande impacto cultural no cenário brasileiro, ao trazer à tona as experiências do universo social, político e econômico da periferia da Recife, especialmente as regiões de mangue. As informações trazidas no trecho

²⁰⁹ TEIXEIRA, Francisco. Op. cit. pp.134, 135.

²¹⁰ OLIVEIRA, Margarida. Op. cit, 2009.

descrito dizem sobre as articulações musicais engendradas por Chico Science²¹¹, seu principal ícone.

Hoje, o Movimento tem o reconhecimento das instâncias legais de proteção cultural, sendo institucionalizado como Patrimônio Imaterial de Pernambuco através da implementação da Lei 13.853, publicada em 2009 no Diário Oficial do estado. Embora, não haja o reconhecimento nominal dessa expressão como Patrimônio Cultural regional, o livro o considera como uma importante expressão da formação artística e identitária do estado.

O livro considera o Movimento Mangubeat como uma expressão da arte pernambucana e como tal um registro da formação histórica do estado. Afirma ainda que nas formas de arte, em suas diversas dimensões, estão expressos sentimentos, emoções, crenças, que caracterizam determinado grupo.

Nos desenhos, pinturas, esculturas, ornamentos, escritos, músicas e cerimônias – e também na comida, nas festas, nas tradições, no vestuário, nas construções – estão representadas as ideias, as crenças, os gostos, valores e comportamentos que caracterizam uma determinada sociedade. Essas expressões culturais são manifestações ou registro de sua história²¹².

O trabalho pedagógico empreendido nos trechos sobre o Mangubeat, bem como a concepção de arte transcritos acima, estão atrelados a um perfil expositivo do conteúdo, que tem contribuição na aproximação entre o aluno e as expressões histórico-culturais regionais, ainda na tentativa de responder às demandas sociais de significação da História escolar na vida do aluno.

Contudo, a forma de abordagem apresentada mostra-se insuficiente para a construir um vínculo formativo no que se refere ao aluno ler criticamente o seu contexto, com base no significado social sobre o Movimento Mangubeat apresentado. Essa afirmativa é feita em consequência da falta de complexificação, questionamento e análise subsequente do tema no corpo da narrativa didática e nas atividades que seguem. O livro não apresenta nenhum

²¹¹ Francisco de Assis França, o Chico Science, nasceu em Recife em 1966. Filho do Bairro de Rio Doce, Chico fez uma mescla de hip hop, soul, rock e maracatu para cantar suas músicas sobre a vida na periferia recifense. O cantor morreu em fevereiro de 1997. Mais informações em <http://www.dicionariompb.com.br/chico-science/biografia> Acesso em 06 jan. 2015.

²¹² TEIXEIRA, Francisco. Op. cit. p. 136.

exercício ou atividade sobre o tema Manguebeat, sinalizando que não explora o conteúdo para além do texto mencionado.

Na sequência da narrativa, no tópico “Arte e memória, o Patrimônio histórico” o livro destaca questões sobre memória, os artifícios que são usados para a sua preservação aborda questões de identidade a partir do compartilhamento de ressignificações e experiências históricas.

Nossa identidade como pernambucanos está na nossa história, na construção da nossa sociedade e da nossa cultura ao longo do tempo. É importante não esquecê-la.
A memória das artes e tradições pernambucanas está espelhada de diversas maneiras por muitos lugares. O primeiro e mais importante deles são a própria comunidade. Quando um grupo de um bairro ou cidade se organiza para festejar São João, por exemplo, ele está ajudando a manter viva a memória desse acontecimento tradicional da cultura popular²¹³.

Nesse trecho o livro menciona que existem espaços e expressões histórico-culturais onde a memória histórica de Pernambuco pode ser evocada. Em um primeiro momento, a obra mostra que essa evocação pode ser encontrada na vida cotidiana dos sujeitos, considerando determinadas manifestações culturais como fragmentos imateriais que precisam ser preservados, para que seja possível acessar a memória.

A citada manifestação cultural do “São João” faz parte da cultura nordestina e da memória regional que reveste a identidade nordestina/pernambucana de sentido, estando ligada a valores, tradições vivas, ideias e crenças de um determinado grupo. Ao dizer que a manifestação cultural “São João” possui fragmentos de memória subtende-se que a obra pode potencializar a relação do aluno com o Patrimônio Cultural do estado, tendo em vista o profícuo envolvimento da maioria deles nesse festejo de ordem cultural/religiosa. E, ainda os que não participam dele, o conhecem, sabem que ele faz parte de um ritual junino criado e recriado ao longo do tempo e que a data é uma construção solidificada no cotidiano de onde moram, sendo esta uma manifestação que se sobressai perante um cenário conjuntural do país.

²¹³ TEIXEIRA, Francisco. Op. cit. 138.

Adiante, em outro trecho, a obra apresenta mais informações sobre o “São João”, caracterizando-o como o mais importante festejo não só de Pernambuco, mas do Nordeste.



Imagem 16: Festas populares
Fonte: TEIXEIRA, Francisco. Op. Cit. p 157.

A obra caracteriza de maneira geral os aspectos culturais que fazem parte do ritual cultural junino – arraiais, fogueiras, quadrilhas, etc. – fazendo com que este conteúdo possa corroborar para o aluno perceber essa manifestação como integrante do cotidiano que ele vivencia.

A estratégia pedagógica atua sem articular a festa junina como uma experiência histórica, que possui identidade compartilhada ao longo do tempo, convertida na memória do grupo. Nesse sentido, a oportunidade de potencializar o tema “São João” como evento tradicional e referencial histórico regional, não avança, ao passo que as informações pontuais não apresentam maiores questionamentos.

Analisamos então que, a partir do que foi apresentado sobre o São João, o limite que as abordagens históricas e pedagógicas do livro impõem sobre a referida temática indica que a discussão sobre o que nós compreendemos como Patrimônio Cultural não investe para além de uma enunciação informativa. É importante salientar que os aspectos culturais devem fundir-se e serem utilizados como motes para a aprendizagem histórica, ampliando e

complexificando o ensino de História, fincados em bases formativas e não somente instrutivas.

Os aspectos socioculturais constituem intervenientes importantes para o desenvolvimento de noções e conceitos históricos, cabendo à escola oportunizar situações de aprendizagem em níveis crescentes de complexidade, incorporando o conhecimento prático dos sujeitos e suas experiências de interação e comunicação social ao estudo dos objetos de conhecimento histórico²¹⁴.

Se cabe a escola ofertar ao aluno situações de aprendizagem problematizadas na medida em que os conhecimentos sobre os aspectos culturais são ampliados, como afirma Caimi, ao material didático também cabe a função de sugerir cuidadosamente o caminho para que essa aprendizagem tenha sucesso, contribuindo para que o aluno seja capaz de atribuir inteligibilidade ao contexto sócio histórico em que vive.

No decurso dos capítulos, a obra traz um direcionamento específico aos simulacros patrimoniais, apresentando o museu como lugar de resguardo memorial, espaço onde se congregam uma série de artefatos direcionados por características específicas – a narrativa e a temática que o museu escolhe desenvolver – que podem servir de fonte para a compreensão da história de Pernambuco.

Existem lugares especiais para guardar a memória e a riqueza artística e cultural. São os museus. Em Pernambuco há muitos deles, cada qual com suas próprias características. Neles está à disposição de visitantes, estudantes e pesquisadores uma infinidade de documentos escritos, objetos, quadros, esculturas, roupas, instrumentos musicais, máquinas, móveis, armas, veículos, fotografias, brinquedos, etc., tudo isso é de grande interesse para a história do estado²¹⁵.

Ao mencionar o uso de artefatos culturais na construção da narrativa patrimonial no museu, o livro regional explicita que as experiências dos grupos sociais produzem marcas históricas, que não são aleatórias e que podem ser resguardadas em lugares específicos. Esses lugares “guardam” a história do estado e podem ser “acionadas” na medida em que relacionamos a elas representações, identidades e memórias individuais e coletivas.

²¹⁴ CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In. ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo. GONTJO, Rebeca. **A escrita da história escolar: memória e historiografia.** p. 69.

²¹⁵ TEIXEIRA, Francisco. Op. cit. 138.

Nessa linha de “suportes da memória”, o livro apresenta lugares como patrimônios materiais de Pernambuco, compreendidos enquanto receptáculos da memória do estado.

A memória da nossa herança artística e cultural está também registrada nas pedras, tijolos, madeiras, tintas de inúmeras construções que resistiram ao tempo. São igrejas, casas, fortalezas, palácios, casas e conjuntos arquitetônicos de alto valor para o conhecimento da nossa história. Formam o que chamamos de Patrimônio Histórico. Alguns desses edifícios e conjuntos, como o de Olinda, estão tombados como Patrimônio Cultural da Humanidade.

O Patrimônio Histórico pernambucano é grande e rico. Está espalhado por todo o estado, mas principalmente no litoral e na Mata, onde a ocupação colonial começou mais cedo e foi mais concentrada. Nem tudo está bem cuidado e preservado. Infelizmente faltam recursos para a recuperação dos prédios, imagens e documentos escritos.

É muito importante preservar o Patrimônio Histórico. Assim como é importante conhecê-lo para não perdermos a nossa memória cultural.²¹⁶

Nesse momento a obra nomeia especificamente o patrimônio edificado como expressão da história e da cultura da humanidade, da qual o patrimônio regional faz parte inclusive legalmente reconhecido pelo instrumento de tombamento. Isso aponta para um trabalho também importante, que contempla a produção do conhecimento histórico escolar sobre o patrimônio que se dá com as contribuições do reconhecimento e a proteção promovidas por instituições de salvaguarda do Patrimônio, como o Instituto do Patrimônio Artístico e Histórico – IPHAN, a nível nacional e, a Fundação do Patrimônio Artístico e Histórico de Pernambuco – FUNDARPE – a nível estadual.

O livro segue mostrando patrimônios que possuem uma salvaguarda protocolada oficialmente também ao apresentar Ana das Carrancas e Lia de Itamaracá como pessoas com uma produção cultural histórica e culturalmente importante para a constituição da identidade do estado.

Ana das Carrancas, a Dama do Barro

Ana Leopoldina Santos Lima, a Ana das Carrancas, nasceu em 1923, em Ouricuri. Aos sete anos de idade já ajudava a mãe a fazer os potes e panelas de barro para vender na feira.

Quando a mãe deixou o artesanato, e o padrasto, que era cego, morreu, a jovem Ana passou a sustentar a família com seu

²¹⁶ TEIXEIRA, Francisco. Op. cit. 138.

trabalho. Tempos depois, mudou-se para Petrolina e lá continuou seu trabalho por mais de 20 anos.

À procura de barro pelas margens do rio São Francisco, Ana via as carrancas de madeira multicoloridas nas proas dos barcos. Um dia, resolveu fazê-las de barro. Foi Ana quem primeiro usou o barro na produção de carrancas.

Mas o detalhe que caracteriza suas peças são os olhos vazados, em homenagem ao marido, José Vicente de Barros, cego de nascimento, que a ajudava fazendo os bolos de barro para a fabricação das peças.

A artesã, reconhecida como Patrimônio Vivo de Pernambuco, faleceu em 2008, aos 85 anos, deixando parte de sua coleção abrigada no Centro de Artes Ana das Carrancas, inaugurado no ano de 2000, em Petrolina²¹⁷.

Lia de Itamaracá, a Dama da Ciranda

Maria Madalena Correa do Nascimento nasceu em 1944, na ilha de Itamaracá. Maria ficou conhecida como Lia de Itamaracá nos anos 1960, quando a compositora teca Calazans utilizou o nome de Lia de Itamaracá no refrão da ciranda mais conhecida do Brasil “[...] Esta ciranda quem me deu foi Lia/que mora na ilha de Itamaracá”.

Aos 12 anos Lia já cantava e participava de rodas. Em 1977, gravou seu primeiro álbum, *A rainha da Ciranda*. Entretanto, foi a partir de 1998, depois de participar de um grande festival de música do Recife, que Lia se tornou conhecida nacionalmente. Em 2000, veio o segundo álbum, *Eu sou Lia*, que a levou a fazer *shows* pela Europa.

Mas a cirandeira nunca chegou a “viver só de música”. Até hoje Lia trabalha na ilha de Itamaracá como merendeira em uma escola pública.

Em 2004, com a ajuda de amigos, Lia adquiriu o espaço onde funciona o Centro Cultural Estrela de Lia (CCEL), na praia de Jaguaribe, em Itamaracá. Desde 2005, ela carrega o título de Patrimônio Vivo de Pernambuco²¹⁸.

Lia e Ana são apresentadas no livro regional em um subtópico chamado “Mulheres notáveis”, que inclui também Dona Santa, Rainha do Maracatu. Entretanto, destacamos as primeiras por serem enquadradas na obra como exemplos de pessoas que realizaram/realizam práticas culturais que simbolizam de maneira peculiar uma forma de viver e que foram reconhecidas através de uma política pública cultural específica, a “Lei do Patrimônio Vivo²¹⁹”.

Essa lei tem o intuito de promover a preservação de manifestações da cultura de Pernambuco, com a promoção de estratégias de “transmissão” dos conhecimentos fundados por sujeitos específicos ou grupos culturais. Essas

²¹⁷ TEIXEIRA, Francisco. Op. cit. p. 157.

²¹⁸ TEIXEIRA, Francisco. Op. cit. p. 158.

²¹⁹ Lei nº 12.196, de 2 de maio de 2002.

peças ou os grupos culturais concorrem em um edital específico, e se contempladas, recebem um valor em dinheiro para transmitir seus saberes a novos aprendizes.

Ao contemplar, além do Patrimônio Cultural material edificado de Pernambuco, também a categoria de Patrimônio Vivo a abordagem histórica da obra segue o caminho de apresentar um tipo de produção que não possuía espaço nos processos educativos até pouco tempo e que hoje está nas discussões historiográficas e são pautas das políticas públicas culturais.

Nesse sentido, ao admitir essa produção do patrimônio da formação da História e da memória pernambucana caracterizado nas premissas do Patrimônio Vivo a obra contribui para que os alunos possam construir referenciais mais democráticos e reconheçam “as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, [compreendam] as situações reais da sua vida cotidiana no seu tempo²²⁰”.

Sendo assim, de maneira geral, os patrimônios nesse livro foram tidos como campos de experiências do passado no presente, representados por lugares, objetos e expressões culturais específicas, que representam a formação histórica, social e cultural pernambucana. A memória foi mostrada como objeto que não está mais a serviço de um passado glorioso, mas que aparece para contemplar a emergência das memórias locais²²¹. Nessa direção, memória e identidade gestadas também no trabalho com o patrimônio, são apresentadas não como monopólio de poucos, mas frutos de disputas simbólicas e conflitos itinerantes, travados e compartilhados por todos os sujeitos.

Podemos assinalar que esse livro utiliza estratégias pedagógicas que partem da democratização memórias e identidades, alavancadas a partir de insígnias de cunho material ou imaterial, caracterizadas sob as prerrogativas do Patrimônio Cultural do estado de Pernambuco. Porém, mesmo trazendo e nomeando o Patrimônio do estado, é preciso registrar que a obra não desenvolve o tema, no sentido de ampliar os desdobramentos e a problematização do

²²⁰ CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 60 (Coleção Explorando o Ensino v. 21)

²²¹ GABRIEL, Carmen Teresa. Memória e Ensino de História. In. Ministério da Educação. **Espaços educativos e ensino de História**. Boletim 02, abril. Secretaria de Educação a Distância, Brasília: 2006.

conteúdo. A sua abordagem, apesar de contemplar manifestações socioculturais da cultura como constituintes da formação histórica do estado e com artefatos a partir dos quais a memória pode ser evocada e a identidade construída, se situa em muitos momentos mais no campo da informação do que da formação histórica.

3.4 Pernambuco de muitas histórias – História do Estado de Pernambuco

O livro **“Pernambuco de muitas histórias – História do Estado de Pernambuco”**, escrito por Erinaldo Cavalcanti, foi publicado no Guia do Livro Didático de 2013, é uma edição de 2011, com 211 páginas e 16 capítulos. A obra assume o viés da narrativa de cunho cronológico e evolutivo, reconhecendo a importância dos aspectos de formação cultural ao longo do percurso histórico da sociedade pernambucana.

A obra faz um panorama sobre as especificidades da produção do ofício do historiador, discorrendo acerca das convenções históricas, como no caso da chamada “pré-história”. Vemos destaque para o estudo da História, abordando a diferença entre a história vivida e História conhecimento produzido por historiadores, menção a obras da historiografia referentes a maioria dos temas abordados, inferências sobre sujeito histórico, definição de fonte e construção da memória social. O livro propõe ainda o trabalho com vestígios não-escritos e sítios arqueológicos, marcando como um de seus pilares o entendimento que a história se constrói legando vestígios de natureza diversa e a História se produz a partir da articulação de estratégias de interpretação e análise desses vestígios.

As temáticas afro-brasileiras e indígenas são mostradas em situações que partem de antes da chegada dos europeus ao continente americano – o índio em seu contexto de período chamado de pré-colonial no Brasil e o negro nos impérios africanos. Ao abordar a presença desses povos na construção da História de Pernambuco, a partir dos portugueses invadindo territórios indígenas e da escravidão indígena e africana, o livro apresenta o papel desses povos no passado em relação às suas experiências no presente, discutindo questões sociais que envolvem cidadania, diversidade, alteridade, conflitos de terra e reforma agrária.

As criações culturais como palavras, alimentos e práticas religiosas típicas, no que se refere a influência indígena quanto afro, também aparecem. A obra aborda ainda o sincretismo religioso fundado no diálogo entre o catolicismo português e as crenças africanas, com ênfase na desmistificação em relação à segunda, a partir da noção de que as crenças e valores específicos de cada sociedade constituem sua cultura e orientam as formas como os sujeitos compreendem e agem no seu cotidiano.

Para o trabalho com o Patrimônio Cultural de Pernambuco o livro dedica uma unidade específica que aborda a produção artística, a alimentação típica e os festejos de Pernambuco, que são interpretadas por nós como patrimônio. Entretanto, a obra aciona as expressões culturais com características patrimoniais em vários pontos da sua narrativa, doravante a comparação de imagens de lugares e monumentos históricos em diferentes épocas em referência a lugares patrimonializados por instituições a nível nacional e mundial, fazendo alusão a preservação de territórios indígenas entendendo-os enquanto patrimônio deste povo, ou ao citar manifestações culturais como características de ritualização e ressignificação ao longo do tempo.

Inicialmente, na discussão sobre o estudo da História como ciência, no início do primeiro capítulo o livro tenta situar o aluno junto ao trabalho do historiador, para isso a obra faz referência a elementos que podem ser caracterizados no âmbito do patrimônio, a partir da sua leitura como fonte ou documento histórico.

Para os historiadores, os documentos ou fontes históricas são todos os tipos de vestígio da ação humana ao longo do tempo e em qualquer lugar do mundo.

Podem ser reportagens de jornal, desenhos encontrados em sítios arqueológicos, uma música, um filme, uma carta que alguém escreveu para outra pessoa, um diário pessoal, um mapa, um monumento, uma foto, uma pintura, uma festa tradicional, um depoimento, um costume, um jeito de cozinhar, de falar. É com base nos documentos que os historiadores pesquisam História²²².

Na nossa compreensão, ainda que não mencionando diretamente o termo patrimônio, ao designar monumentos, sítios arqueológicos, pinturas, festas

²²² CAVALCANTI, Erinaldo. **Pernambuco de muitas histórias**: história do estado de Pernambuco. São Paulo: Moderna, 2011, p. 18.

tradicionais, jeitos próprios de cozinhar e falar como fontes históricas, a obra demonstra que estes possuem informações importantes para os historiadores e, sendo registros da nossa formação podem ser lidos e interpretados como fonte/documento por estes profissionais. Além disso, essa passagem demonstra para o aluno também que o patrimônio faz parte das diversas experiências que estão presentes na vida de todos os sujeitos, e mais ainda que se transformarão em fontes de conhecimento histórico a partir das interpretações que possam ser construídas com base em suas informações.

No trecho transcrito anteriormente a obra indica a adoção de uma perspectiva democrática de Patrimônio Cultural. Essa indicação se confirma também quando a primeira nomeação direta ao patrimônio acontece na apresentação do reconhecimento do governo de Pernambuco sobre o “Manguebeat”, sendo este movimento institucionalizado como Patrimônio Cultural do estado.

O Mangue Beat

Em agosto de 2009 o movimento denominado Mangue Beat foi considerado patrimônio cultural pelo governo de Pernambuco. O movimento criado pelas bandas Chico Science & Nação Zumbi e Mundo Livre foi inspirado na ideia do homem-caranguejo, difundida pelo médico e pesquisador Josué de Castro, e na realidade da periferia de Pernambuco.

O Mangue beat tornou a música pernambucana conhecida no Brasil e no mundo e até hoje influencia a produção musical brasileira. Os músicos integrantes do movimento uniram formas da música popular e das tradições locais, como o maracatu, o coco, o frevo e o samba a elementos contemporâneos como o *funk*, o *hip-hop*, o *reggae*, e o *rock*. Podemos também dizer que o movimento procurou cantar a vida as periferias do Recife, os manguezais, a problemática da fome e as contradições da cidade. Apesar de falar de experiências locais, o movimento teve impacto muito grande em todo o cenário cultural brasileiro, levando a música pernambucana para outros ambientes, retomando e renovando a memória, as tradições pernambucanas.

Outras expressões populares pernambucanas também foram consideradas importantes para a preservação da memória e identidade cultural brasileira, como o artesanato no Alto do Moura, a Feira de Caruaru e o frevo, considerados bens culturais por órgãos de apoio ao patrimônio histórico.

Você conhece algum dessas atividades culturais, como o artesanato desenvolvido no Alto de Moura, em Caruaru, o frevo ou o Mague Beat? Quais? Por que é importante preservar essas formas de cultural?

Você conhece outro tipo de atividade tradicional, um artista, uma festa, um costume ou pessoa cuja história considera que

deveriam ser preservados? Conte um pouco da expressão cultural escolhida por você.

Você acha que existem relações entre memória de vida de cada pessoa e os costumes comuns de um povo? Explique com suas palavras e dê exemplos²²³.

No fragmento citado o livro apresenta a percepção sobre o patrimônio a partir de uma expressão musical atual, que denota as experiências de vida dos seus idealizadores. Para além da experiência musical, dizer sobre o Manguê Beat como patrimônio é apresentá-lo enquanto um referencial histórico de cunho imaterial, com uma carga simbólica que caracteriza um grupo social específico, um lugar de produção, um tempo, que reflete ou refletiu em determinado momento uma realidade vivida por quem o articula/articulou e a realidade da qual o aluno também possa fazer parte.

O viés adotado indica o entendimento sobre o Manguêbeat como um objeto que congrega memórias e que pode fomentar o sentimento de identidade e pertencimento dos sujeitos a um lugar. Nessa tendência

...apontam-se possibilidades de estabelecer relações muito profícuas entre o estudo das trajetórias locais/regionais e os processos de formação de identidades sociais plurais, de modo a superar o verbalismo das aulas de História circunscritas apenas a temporalidades remotas, a espaços distantes e a determinadas memórias com as quais a maioria dos estudantes que frequenta a escola brasileira não se identifica e nas quais não reconhece as suas experiências, nem tampouco se grupo de pertença.²²⁴

Nas questões que seguem o texto sobre o Manguêbeat o livro o mostra como representações do entendimento sobre o mundo, constituídas e vivenciadas pelos alunos e pede a opinião deles sobre a preservação dessas manifestações, ratificando uma postura em defesa de posicionamentos democráticos e diversificados em relação a construção e ordenação do patrimônio, das memórias e identidades plurais.

Na sequência, para falar das múltiplas formas da humanidade registrar a sua história, a obra apresenta uma discussão sobre espaços que chamam por memórias específicas. O livro usa a noção de “lugares de memórias”, gestada

²²³ CAVALCANTI, Erinaldo. Op. Cit. p. 17

²²⁴ CAIMI, Flávia Caimi. Cultura, Memória e Identidade: o ensino de história e a construção de discursos identitários. In. ZAMBONI, Ernesta. SILVA, Cristiani Bereta. **Ensino de História, memórias e culturas**. Curitiba: CRV, 2013, p. 25.

por Nora²²⁵, para classificar estes espaços. Compreendemos que são espaços tidos em sua concepção para dizer intencionalmente sobre uma narrativa histórica própria, ou que tiveram seu uso social ressignificado para este fim, consideramo-los “marcas [que] imprimem a identidade, a especificidade do saber construído por aquele grupo, naquele contexto”²²⁶.

Há diversas formas de produzir essas memórias que guardam partes das histórias de pessoas e comunidades: por meio de um diário pessoal, de um álbum de família de uma conversa com pessoas mais velhas, ouvindo suas histórias e aprendendo com elas. Uma carta, uma música, uma poesia, também trazem memórias. Os museus, os monumentos, os casarões, as igrejas antigas, as ruas: todos são “lugares de memória” onde estão preservadas muitas histórias.

A memória é uma das maneiras pelas quais as pessoas preservam suas histórias, independentemente de terem ou não desenvolvido a escrita.²²⁷

Imagem 17: Sobre lugares de memória.

Fonte: CAVALCANTI, Erinaldo. Op. Cit. p. 25.



Casas antigas que fazem parte da cidade histórica de Olinda, em foto de 2007.



Igreja e Mosteiro de São Bento, em Olinda, em foto de 2006.

²²⁵ NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares, In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dez.1993. p. 19.

²²⁶ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Relações entre memória e objeto no estudo das cidades. In. ZAMBONI, Ernesta. SILVA, Cristiani Bereta. **Ensino de História, memórias e culturas**. Curitiba: CRV, 2013, p. 137.

²²⁷ CAVALCANTI, Erinaldo. Op. Cit. p. 25.

Entendemos que a obra anuncia a memória como um campo de experiências do passado que podemos acessar no presente para conhecer as histórias dos grupos sociais. Essas memórias estão representadas em diferentes fisionomias, uma delas são os espaços patrimoniais. Ao mencionar a noção de lugares de memória e mostrar essa ideia cocomitante a imagens do centro histórico de Olinda²²⁸ o livro sugere que há uma relação entre a memória e os espaços representados nas fotos, mas não explicita como essa relação pode ser discutida no cotidiano dos alunos.

Seria importante marcar que a memória dos mais velhos e o passado familiar, citadas no trecho acima, é diferente da História que estudamos na escola. A História é a reconstrução crítica e incompleta de um passado, operação intelectual regida por sujeitos que elegem estratégias para dialogar com memória e a memória é classificada por Monteiro como “construção individual realizada a partir de referências culturais coletivas”. Embora a memória possa ser matéria prima da História, ela não pode ser alçada a própria história daquele povo, pois seria o mesmo que qualificar uma única possibilidade de história, como por exemplo a história contada pelos mais velhos. Nesse sentido, para trabalharmos com conhecimento histórico é preciso também problematizar a memória, cotejá-la com outras diferentes e dizer sobre o que ela nos responde de uma dada versão da história.

Ainda sobre o trecho do livro transcrito acima, o conhecimento escolar sobre “lugares de memória” torna oportuno no sentido de ampliação das informações sobre o passado, na problematização das relações históricas “que geram conflitos, resistências, negações, [...] que põe em confronto diferentes culturas, visões de mundo”²²⁹. Nesse sentido, analisamos que, ao definir como apenas informativos os dados trazidos sobre “lugares de memória”, o livro utiliza essa noção apenas através de uma condição acessória. Pensamos que “o objetivo em sala de aula não [deveria se limitar] a saber uma informação sobre

²²⁸ O Centro Histórico de Olinda, vizinho à cidade do Recife, capital do Estado de Pernambuco, remete ao início da colonização portuguesa no Brasil, no século XVI. [...] A evolução urbana do núcleo original da cidade conta a história de reconstrução e expansão da urbe a partir do desenho primitivo, consolidando uma paisagem construída basicamente durante três séculos de história [...] Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id= 17247&sigla=Institucional&retorno=detalheInstitucional>. Acesso em 01 dez 2014.

²²⁹ MONTEIRO, Ana Maria. Op. cit., 2007, v. 1, p. 61

o passado, mas compreender historicamente como e porque tal conhecimento foi produzido e chegou até nós”²³⁰.

Ao trabalhar com outros lugares, como as questões referentes à sítios arqueológicos em Pernambuco, como veremos adiante, a obra nomeia alguns destes como Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade ressaltando a necessidade de sua proteção e da memória que representam.

6 Em grupo, observem as fotos, leiam o texto e façam o que se pede.



Pedra com pinturas rupestres de sítio arqueológico do Parque Nacional do Vale do Catimbau danificada por vândalo que, em 2009, utilizou tinta vermelha sobre os registros pré-históricos de mais de 6 mil anos.

Arqueólogos encontram vestígios de habitantes do Engenho Ianhama, do século XVI, no distrito de Cruz de Rebouças, município de Igarassu, uma das primeiras regiões de Pernambuco a serem colonizadas pelos portugueses. Foto de 2008.

Os sítios arqueológicos de Pernambuco e os objetos neles encontrados fazem parte da história da humanidade e memória do povo brasileiro. Esse conjunto de objetos, de locais, de pinturas, é considerado **patrimônio histórico e cultural da humanidade**. Ele precisa ser protegido da ação da natureza, como sol, chuva, vento, para não sofrer danos. Também deve ser preservado por todos, livre de lixo, rabiscos e destruições causadas pela ação humana.

- Descrevam o que vocês observaram nas duas imagens.
- Na opinião de vocês, o que é preciso fazer para proteger os locais e os objetos que fazem parte do patrimônio histórico e cultural?
- Numa cartolina, façam um cartaz com desenhos e colagens sobre o tema "Protegendo a memória".

29

Imagem 18: Sítios arqueológicos em Pernambuco.

Fonte: CAVALCANTI, Erinaldo. Op. Cit. p. 29.

O fragmento acima mostra importantes expressões históricas como no caso das inscrições rupestres do Vale do Catimbau²³¹, ou de achados mais “recentes”, como os vestígios coloniais da cidade de Igarassu. É importante

²³⁰ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os tempos que a História tem. In: Margarida Maria Dias de Oliveira. (Org.). **Coleção Explorando o Ensino de História**. 1ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 1, p. 40.

destacar que os achados arqueológicos são apontados não só como um patrimônio do estado de Pernambuco, mas como um Patrimônio Cultural do povo brasileiro, atentando para o diálogo com a formação histórica local e instâncias de formação histórica mais amplas como no caso da importância para o país dos achados arqueológicos.

Analisamos que o trecho apresenta no texto principal, nas legendas das fotos e na atividade sugerida o destaque para o trabalho da arqueologia, o desenvolvimento de um senso de preservação, tanto do patrimônio em si quanto da memória que ele representa.

Além dessas menções que o livro faz ao longo de sua narrativa há, na unidade intitulada de “Ritmos, formas, cores e sabores de Pernambuco” composta por 3 capítulos, onde estão localizadas importantes discussões que englobam o Patrimônio Cultural de Pernambuco. As discussões giram em torno das produções artísticas do estado, as expressões da culinária, além das manifestações festivas, de canto e dança locais.

O primeiro capítulo desta unidade contempla a noção de patrimônio no trabalho com os contornos culturais dados às obras de barro²³². O livro apresenta o barro como um artefato antigo, forjado em uma conjuntura histórica mundial, destacando que vários foram os povos que utilizaram-no nas experiências cotidianas. Direcionando a abordagem para a perspectiva regional a obra sinaliza a produção de Zezinho de Tracunhaém²³³, Mestre Nuca²³⁴, Manuel

²³² As obras de barro são importantes expressões da cultura e do patrimônio de Pernambuco. Esse tipo de arte pernambucana desponta para o cenário nacional em 1947, na Exposição de Cerâmica Popular Pernambucana, no Rio de Janeiro. As obras de barro dizem sobre o sertanejo, como representações das suas vivências cotidianas. São muitos os artistas do barro pernambucano, o maior ícone desse tipo de produção é Mestre Vitalino. Disponível em: <http://revistadehistoria.com.br/secao/artigos-revista/todos-amam-vitalino> Acesso 28 jul 2014.

²³³ Zezinho de Tracunhaém nasceu no dia 5 de julho de 1939, em Vitória de Santo Antão. [...] Na década de 1960 construiu sua profissão, ensaiando os seus primeiros passos na arte da modelagem do barro... [Hoje] O mestre Zezinho tem obras espalhadas pelo mundo, em museus, igrejas, coleções particulares e tem figurado em inúmeros salões de arte. Atualmente, vive no seu ateliê no Centro de Tracunhaém, onde expõe e vende suas peças. Em 2007, recebeu o título de Patrimônio Vivo de Pernambuco. Disponível em: <http://www.cultura.pe.gov.br/pagina/patrimonio-cultural/imaterial/patrimonios-vivos/zezinho-de-tracunhaem/#sthash.Fud7y0y4.dpuf>. Acesso em 30 nov. 2014.

²³⁴ Mestre Nuca, Nuca de Tracunhaém ou Nuca dos Leões, tem como principal personagem de suas obras o leão, com grande juba de fragmentos de barro achatados. Nascido em Nazaré da Mata, o artista foi reconhecido como Patrimônio Vivo do estado de Pernambuco. GASPARI, Lúcia. **Nuca Manoel Borges da Silva**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=204&Itemid=193. Acesso em: 11 nov. 2014

Eudocio²³⁵ e Mestre Vitalino²³⁶ como grandes representantes desse tipo de criação cultural no estado.

Observe a imagem a seguir.



O artista José Joaquim da Silva modelando São Francisco de Assis no barro, em Tracunhaém, 2003.

Essa foto representa a arte ceramista desenvolvida em **Tracunhaém**, a principal atividade econômica da cidade localizada na Zona da Mata, no norte do estado.

Um dos artesãos mais famosos da região é José Joaquim da Silva, conhecido como Zezinho de Tracunhaém. Em seu ateliê, o artista confecciona, expõe e vende principalmente peças religiosas. Inspirado nas crenças populares e na religião católica, ele se tornou um "santeiro", produzindo imagens de santos, como a de São Francisco com os pássaros, de Santo Antonio, de São Pedro etc.



Artesanato de Mestre Nuca, artista de Tracunhaém reconhecido pelo Conselho Estadual de Cultura como Patrimônio Vivo de Pernambuco.

Imagem 19: A arte do barro em Pernambuco.

Fonte: CAVALCANTI, Erinaldo. Op. Cit. p. 167-169.

²³⁵ Manuel Eudocio nascido na década de 1930, é um ceramista caruaruense que tem sua produção contemporânea a obra de Mestre Vitalino. Até hoje ainda produz obras de barro e as comercializa no Alto do Moura, na cidade de Caruaru. Também foi considerado Patrimônio Vivo de Pernambuco. BARBOSA, Virgínia. **Manuel Eudócio**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=738&Itemid=192. Acesso em: 30.nov.2014

²³⁶ Mestre Vitalino foi um dos maiores ceramistas do Brasil. Nascido na cidade de Caruaru em 1909, o artista se inspirava no folclore nordestino, universalizando o cotidiano do homem sertanejo. Suas obras apresentavam diversos aspectos da vida simples do interior do estado com um estilo que marca a obra de Vitalino. O artista faleceu em 1963, mas sua obra ficou imortalizada e hoje está exposta, dentre outros lugares, na Casa Museu Mestre Vitalino na cidade de Caruaru e no Museu do Homem do Nordeste. GASPARD, Lúcia. **Vitalino. Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=124:vitalino&catid=56:letra-v&Itemid=1 Acesso em: 30 nov.2014.

A cidade de **Goiana** também é um grande centro de artesanato do barro. Os artistas locais produzem imagens de santos e das tradições culturais locais, como o maracatu, o pastoril, o pescador, o tirador de coco.

As imagens e tradições representadas pelos artesãos fazem parte de seu cotidiano. Por isso, não lhes falta inspiração. Do barro, as mãos vão dando forma à festa do maracatu, a lavadeiras, vendedores de abacaxi — e, assim, a cultura da região vai sendo modelada na visão dos artistas.

Na região do Agreste, na cidade de **Caruaru**, há um grande centro de artes do barro. Lá, no bairro do Alto do Moura, essa arte teve início e ganhou destaque com os trabalhos de **Mestre Vitalino**.

Observe a imagem a seguir.



Mestre Vitalino em atividade, fotografado por Pierre Verger em 1947.

Essa foto é de **Vitalino Pereira dos Santos**, conhecido no Brasil e no exterior como **Mestre Vitalino**.

Na sua infância, o sustento da família vinha principalmente do trabalho do pai na roça. A mãe de Vitalino era louceira: fazia panelas, potes, bacias e jarros de barro.

Com a sobra do barro do trabalho da mãe, Vitalino, desde criança, já modelava pequenas estatuetas, como cavalos, bodes e vacas. Esses objetos funcionavam como brinquedos para muitas crianças da região.

Seu talento despertou a admiração de colecionadores de artesanato e de artistas. E Vitalino começou a ganhar fama como “bonequeiro”. O sucesso da arte de Vitalino influenciou outros artistas, que passaram também a modelar bonecos.

A cultura popular de Pernambuco foi representada por Mestre Vitalino. As festas juninas ganharam formas e cores em suas mãos.

Imagem 20: A arte do barro em Pernambuco.

Fonte: CAVALCANTI, Erinaldo. Op. Cit. p. 167-169.

Os tocadores de sanfona, de zabumba, de pifanos, assim como os bacamarteiros, sertanejos, cangaceiros e outros personagens, foram minuciosamente esculpidos no barro.

4. Você sabe dizer quem são esses personagens da cultura pernambucana mencionados no parágrafo anterior? Faça uma pesquisa sobre eles, com o auxílio do professor.



Artesanato de barro de Manoel Eudócio, representando uma festa de São João na roça. Foto de 2008.

Ao atribuir protocolo de patrimônio a estas produções o livro entende que são expressões artísticas representantes de materialidades e mentalidades referentes à vida cotidiana dos pernambucanos, das maneiras desses sujeitos se relacionarem consigo e com os outros ao longo do tempo, dos sentidos atribuídos aos elementos do mundo do qual foram/são contemporâneos.

Nesse entendimento, as obras de barro ao dizerem de um cotidiano “sertanejo” podem ser lidas enquanto artefatos que materializam a memória e a identidade de grupos que historicamente foram aliados da história e que hoje reivindicam o reconhecimento do seu espaço na construção histórica dos lugares. A abordagem do ensino de história nessas bases é relevante ao passo que entende que

...a história precisa se preocupar não só com os usos e a manutenção das lembranças herdadas, como também, e sobretudo, deve buscar as lembranças esquecidas, para descrevê-las, explicá-las, questioná-las²³⁷.

A adjetivação dos conteúdos referentes ao patrimônio representado no barro como sendo objeto de formação histórica escolar possui uma relação direta com o adensamento da forma como os alunos vão compreender as expressões patrimoniais no seu cotidiano, o identificando como expressão da inventividade e da capacidade de interpretação dos sujeitos diante a realidade em que viveram/vivem. Nessa abordagem então, a prerrogativa é contribuir para que o aluno alcance “a identificação e o reconhecimento destes bens como patrimônio de todos, para que percebam na fisionomia das cidades, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas”²³⁸.

A abordagem sobre o barro, nesse sentido, contribui para a ampliação da atmosfera cultural dos alunos e para que eles percebam as expressões patrimoniais como constituintes do seu universo de vivência. Além disso, as estratégias didáticas mencionam o barro ainda como fonte de leitura das tradições locais, da religiosidade, das práticas vivenciadas e recriadas nos moldes do barro que podem muito se aproximar das referências culturais na realidade do aluno.

²³⁷ CAIMI, Flávia Eloisa. Op. cit., 2010, p. 75

²³⁸ MONTEIRO, Ana Maria. Op. cit., 2007, v. 1, p. 77.

Isso

...traz subsídios do conhecimento histórico para auxiliar a construção e reconstrução da memória que possibilita ao indivíduo estabelecer relações afetivas com a cidade e o país onde vivem, compreendendo como a sociedade em que vive foi construída através do tempo...²³⁹.

As esculturas de barro podem nos contar sobre diversas temporalidades, promover esse deslocamento temporal é uma das funções do trabalho pedagógico centrado no patrimônio. Porém, em nossa análise, percebemos ausência de problematização do barro em seu sentido no passado comparando com a produção hoje. Nas obras de barro foram imortalizadas uma série de expressões culturais como o texto e as imagens apresentam – forró, bacamarteiros, zambumbas, cangaceiros – mas será que desde o início da sua produção até os dias de hoje as expressões reproduzidas no barro permanecem as mesmas? Em que medida o processo de interlocução, recriação e ressignificação cultural contribui para a modificação das representações empreendidas nas obras?

A análise dessas interrogações pode nos ajudar a pensar a releitura dessas obras no presente e questionar, por exemplo, a validade de determinadas representações sobre o cotidiano pernambucano nas obras de Mestre Vitalino, feitas em tempos pretéritos onde a realidade vivida era diferente de hoje. Por isso, precisamos pensar as memórias, identidades e representações impressas no barro no passado e atualmente, pois elas não podem ser desvinculadas do seu contexto de produção. Essa é uma importante questão que não pode ser negligenciada, especialmente quando o ensino de história hoje também se propõe a quebra de perspectivas cristalizadas da cultura e da história e a desnaturalização do que é vivido.

Na sequência desse capítulo a obra apresenta a Feira de Caruaru²⁴⁰, discutindo aspectos da sua historicidade, o que fez com que a feira fosse ali instalada, os tipos de mercadorias que era/são vendidas, quais os sujeitos que

²³⁹ Idem.

²⁴⁰ A Feira de Caruaru é um lugar de comércio onde se encontram produtos de todo o Nordeste. Hoje a Feira se constitui em um espaço de saberes, modos de fazer específicos e tradicionais que a caracterizam como espaço singular dentro do estado de Pernambuco, tendo sua proteção assegurada pela IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/montarDetalheConteudo.do?id=17754&sigla=Institucional&retorno=detalheInstitucional> Acesso: 1 dez. 2014.

nela circulam, o tipo de alimentação que oferta a seus transeuntes, menciona o papel econômico e social que a feira tem para a cidade de Caruaru e para as cidades vizinhas, a diversidade de expressões culturais que agrega.



Feira de Caruaru, em 1993.

5. Descreva em seu caderno o que aparece na foto.

As feiras são, em geral, espaços onde uma grande quantidade de mercadorias é exposta e se pode comprar, vender ou trocar. A Feira de Caruaru é uma das mais importantes e completas do Nordeste.

O local onde a Feira é realizada era um ponto de encontro entre vaqueiros que conduziam o gado do sertão ao litoral e comerciantes que faziam o percurso contrário, do litoral ao sertão. Isso há mais de 200 anos.

Uma das principais características da Feira é a diversidade de produtos expostos e de pessoas que a frequentam. Como a música descreve, “de tudo que há no mundo tem na Feira de Caruaru”. As pessoas que moram nas cidades vizinhas levam suas mercadorias para vender. Vão de carro de boi, no lombo de jumento, a cavalo, de carroça, caminhão, bicicleta, ou por qualquer outro meio de transporte disponível.

Imagem 21 e 22: A Feira de Caruaru.
Fonte: CAVALCANTI, Erinaldo. Op. Cit. pp. 170-171.

Oficialmente, a Feira ocorre aos sábados. Mas o espaço onde é realizada é movimentado durante toda a semana. As barracas começam a ser montadas um dia antes. Aos poucos, vão se enfileirando, dando colorido à rua, com seus donos expondo as mercadorias: roupas, baldes, tecidos, chapéus de palha e de couro, balaio, cordas, cestas, objetos de barro e de madeira, brinquedos populares. A produção do ateliê de Mestre Vitalino, conduzido por seus descendentes, tem espaço garantido.



Feira de Caruaru, cerca de 1950.

Na hora de comer, não faltam opções. Há comidas típicas, como bode guisado, feijão-verde, buchada, sarapatel, canjica, pamonha, pé de moleque, angu, pastel, cocada. Ou como escreveu Onildo Almeida: “Tem massa de mandioca, batata assada, tem ovo cru, banana, laranja e manga, batata-doce, queijo e caju, cenoura, jabuticaba, guiné, galinha, pato e peru”.

Tudo isso não acontece sem música. Nas proximidades da Feira e até mesmo transitando entre as barracas, é possível ouvir bandas de pifanos, de forró pé de serra, cantorias de vaquejadas e repentistas. Há até um espaço na Feira chamado de **troca-troca**. Nesse setor, nada se vende, apenas se troca.

A Feira de Caruaru movimentava o comércio, aumenta as vendas e também serve de ponto de encontro para muitas pessoas. Algumas vão conhecer, outras apenas observar, vender ou comprar. A Feira se tornou um patrimônio da cultura popular.

17

A perspectiva histórica da obra, segundo nossa análise, entende a Feira como estrutura que sustenta práticas singularizadas, que congrega referências culturais e contribui para a formação da identidade da região, anunciando valores e memórias coletivas. Nesse contexto, a Feira possui um arquétipo específico constituído ao longo do tempo, com ligação direta junto a formação histórico-social do interior de Pernambuco, sendo ponto de encontro de pessoas de vários lugares, lugar de comercialização de objetos de barro, brinquedos populares, artefatos de couro, roupas, músicas e comidas locais, dentre tantas outras coisas que definem assim o seu perfil democrático.

A Feira é realizada há mais de 200 anos e, embora a obra não cite a ação institucional, é reconhecidamente um exemplo do Patrimônio Imaterial nacional, tendo sua proteção sob a responsabilidade do IPHAN. Atualmente, além de artesanatos, comidas e músicas típicas, mobiliza milhares de pessoas que vem de todos os estados do Nordeste, cujos interesses podemos inferir, em sua grande maioria não são somente por produtos da cultura regional. Dizemos isso especialmente por esta feira ter adquirido um caráter de espaço comercial de produtos a baixo preço, caracterizado muito pela comercialização de artigos importados.

Apesar de reconhecê-la como espaço de sociabilidades diversas, a narrativa didática desse livro não aponta para o entendimento de que as práticas culturais da Feira de Caruaru foram historicamente ressignificadas ao longo do tempo e mudaram a partir dos diálogos culturais projetados pelos diversos grupos que a constroem enquanto um símbolo cultural, histórico e econômico do agreste.

Ao não acessar o campo da ressignificação, o texto mostra as práticas como estáticas, como sendo sempre realizadas em moldes seculares. Um exemplo disso é a frase:

As pessoas que moram nas cidades vizinhas levam suas mercadorias para vender. Vão de **carro de boi, no lombo de jumento, a cavalo, de carroça**, caminhão, bicicleta, ou por qualquer outro meio de transporte disponível²⁴¹. (Grifo nosso)

A assertiva destacada pode abrir precedente para que os alunos entendam a realidade como um elemento fixo, ou seja, como algo congelado e imutável. Na passagem, apesar das mudanças temporais empreendidas não só em Pernambuco, mas no mundo desde a criação da Feira até hoje, ir a ela continua como uma prática do homem do campo, secularmente invariável e cristalizada. Tal afirmativa também chama atenção pela a ideia de que trabalhar na feira ou ir a ela é uma atividade agrícola, que demanda recursos que dizem de um modo de viver rural.

A atividade que segue a apresentação do texto principal também não amplia a problematização de aspectos de ressignificação cultural, nem baliza a

²⁴¹ CAVALCANTI, Erinaldo. Op. Cit. p.170.

aproximação do tema com um possível conhecimento *a priori* que o aluno possa ter em relação à Feira, ou a outras feiras com as quais ele tenha contato.

5 – Imagine que você foi conhecer a Feira de Caruaru. Escreva uma carta endereçada a um colega de classe contanto como foi essa visita.

6 – Em grupo e sob a orientação do professor, vocês vão pesquisar, em jornais, revistas, livros e na internet, sobre os municípios de Caruaru, Goiana e Tracunhaém

- Cada grupo escolherá um município para pesquisar;
- Pesquisem dados sobre: localização, população, história, principal atividade cultural, nomes famosos;
- Organizem um mural na sala de aula com as informações e imagens obtidas na pesquisa²⁴².

Verificamos que apesar da escolha pedagógica tentar aproximar o aluno dos patrimônios representados na Feira, essa tentativa não tem ressonância, exatamente pela opção da abordagem histórica no trecho destacado pelo viés da cultural cristalizada. A problematização do contexto contemporâneo da Feira fica prejudicada, ao passo em que há uma tendência no texto principal de se criar a imagem de que a Feira será sempre feita por “pessoas montadas em jumentos, comendo comidas típicas, vendendo artesanato e dançando forró”.

Assim, analisamos que a produção de efeitos de sentido sobre a Feira de Caruaru nesse trecho, não parte do pressuposto dos deslocamentos e rupturas promovidas pela dinâmica social em diferentes temporalidades. O livro se preocupa em apresentar as práticas sociais da Feira como sendo as mesmas ao longo do tempo, afastando-se da desconstrução de certezas “que viabilizam a compreensão de atos, pensamentos e sentimentos dos homens através do tempo”²⁴³.

Nas considerações que seguem, a culinária também aparece na obra enquanto objeto de estudo. O livro aborda diversos elementos da culinária regional, a nível de Pernambuco e de Nordeste, como a tapioca, a cocada, o milho e o bolo de rolo. Por apresentar uma abrangência muito grande, escolhemos analisar os elementos da culinária que se referem especificamente

²⁴² CAVALCANTI, Erinaldo. Op. Cit. p.172.

²⁴³ FREITAS, Itamar Freitas, OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensinar história nos anos iniciais do Ensino Fundamental BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB 2009. p. 33.

a Pernambuco, reconhecidos em particular por políticas públicas estatais de salvaguarda do patrimônio local.

Nesse sentido, fazem parte do nosso universo de análise a tapioca, que recebeu o título de Patrimônio Imaterial e Cultural pelo Conselho de Preservação do Sítio Histórico de Olinda, e o Bolo de Rolo, reconhecido como Patrimônio Imaterial do estado de Pernambuco pela Lei Ordinária nº. 379/2007, promulgada pela Assembleia Legislativa do estado.

Primeiro são apresentados aspectos que dizem respeito à historicidade da produção da “tapioca” no estado, a sua matéria prima, origens indígenas, tratando do modo de produção da massa/goma da qual a “tapioca” é feita, da presença dela na culinária pernambucana contemporânea a partir da incorporação de novos ingredientes, dos espaços de produção e os diálogos culturais dos quais a “tapioca” é fruto.

► Tapioca

A goma (ou massa) com a qual se faz a tapioca é obtida da mandioca, também conhecida como *macaxeira* ou *aipim*. Os primeiros a cultivar essa planta foram os tupis-guaranis que viviam no litoral da Região Nordeste. Eles usavam a mandioca na fabricação do beiju. Esse hábito alimentar foi ampliado com a chegada dos portugueses, com a construção das casas de farinha.

5. Observe a imagem. Você sabe o que as pessoas estão preparando? Descreva em seu caderno.



Trabalhadores na cidade de Jupi, 2008.

Imagens 23: Sobre a Tapioca.
 Fonte: CAVALCANTI, Erinaldo. Op.
 Cit. pp. 174-175-176

A farinha feita da mandioca era o principal ingrediente alimentar dos indígenas, e também dos escravos africanos, com a carne-seca. E ainda hoje a farinha de mandioca faz parte da alimentação de muitas pessoas de Pernambuco e de outras regiões do Brasil.

Para se obter a goma da qual se faz a tapioca, deve-se ralar a mandioca, espremê-la e colocar a calda num depósito. Passadas algumas horas, a goma se acumula no fundo do recipiente. Depois escorre-se a água para se obter a goma seca, que é peneirada e transformada numa massa fina e branca.



Farinha de tapioca.

A tapioca é uma comida originária da cultura indígena e hoje faz parte da culinária brasileira. Esse costume alimentar indígena foi adaptado pelos europeus e africanos e revela uma das muitas influências indígenas na formação da cultura brasileira.



Tapioca sendo preparada em fogão a lenha.

Além do tradicional coco ralado, diversos ingredientes foram incorporados como recheio da tapioca. As pessoas foram aperfeiçoando o preparo desse alimento, e a tapioca ganhou sabores especiais.

Hoje, pode-se saborear uma tapioca com recheio doce ou salgado. Depende do gosto de cada um.

Como a tapioca é um alimento fundamental na culinária de Pernambuco, ela passou a ser considerada patrimônio imaterial e cultural da região.

No estado de Pernambuco há lugares que são famosos pelo preparo das tapiocas vendidas nas ruas. Estamos falando, por exemplo, do Alto da Sé, em Olinda, onde diversas tapioqueiras fazem dessa atividade sua principal fonte de renda.

É importante perceber as influências que as culturas exercem entre si. A tapioca é um exemplo disso. De um alimento típico das culturas indígenas, ela sobreviveu e foi incorporada à alimentação de muitas pessoas nos dias atuais.

Portanto, toda vez que você for comer uma tapioca saberá um pouco mais de sua história. Saberá que há mais de 500 anos já existiam pessoas aqui em Pernambuco que comiam tapioca. Mas não só de tapioca vive um povo, certo? Há outras comidas, outros gostos e sabores. De onde será que veio a cocada, por exemplo? Será que foi da cultura indígena também?



Tapioca de coco, especialidade das tapioqueiras de Olinda.

Ao mencionar que a “tapioca” é uma criação de um movimento cultural indígena, reinterpretado temporalmente de acordo com as influências dos diversos grupos culturais, a estratégia didática da obra se predispõe a instigar o aluno a deslocar-se do presente, partindo da ideia de que a “tapioca” esteve no Brasil em contextos temporais diversos.

Oliveira²⁴⁴ afirma que atualmente no ensino de História ressalta-se a vinculação das identidades e memórias ao contexto do aluno e nesse sentido analisamos que as informações trazidas pelo livro sobre a “tapioca” são importantes para contemplar a identificação do passado através de pessoas, artefatos e/ou lugares, citando como exemplo as práticas que caracterizam as tapioqueiras do Alto da Sé, em Olinda. Discutir isso contribui para que os alunos tenham noção de que a construção identitária que faz parte da produção histórica do estado acontece doravante as adjetivações comuns sobre o passado que os sujeitos venham a compartilhar, sendo a “tapioca” uma delas.

É preciso destacar que, mesmo sendo a “tapioca” um elemento cultural presente no cotidiano pernambucano, nem todos os alunos de todas as regiões do estado conhecem o Alto da Sé em Olinda, tampouco as tapioqueiras que lá trabalham. Nesse caso, percebemos que, apesar de tentar aproximar a leitura histórica sobre o tema no cotidiano, o livro se abstém de discutir o saber prévio do aluno, sem abrir espaço para que ele diga da sua experiência com a tapioca, ou seja, há “a ausência de uma narrativa elaborada pelos alunos sobre o vivenciado, relacionando o presente, o passado e o futuro²⁴⁵”.

O afastamento da experiência do aluno também é visível quando a obra continua a discutir a experiência gastronômica em Pernambuco, citando o bolo de rolo como importante referência histórico-cultural do estado, especialmente por se tratar, segundo cita a obra, de uma herança portuguesa que foi recriada e ressignificada por aqui, ganhando características próprias que dizem sobre a realidade pernambucana – o modo de fazer regional, a adaptação de ingredientes.

[O bolo de rolo] tornou-se patrimônio cultural e imaterial do estado por meio da Lei Ordinária nº 379.

O bolo de rolo reflete uma influência da cultura portuguesa na culinária pernambucana. Desde que os portugueses trouxeram essa receita para a colônia, ela foi sendo modificada, pois em

²⁴⁴ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Op. Cit. 2013.

²⁴⁵ Idem, p. 136.

Pernambuco não existiam os mesmos ingredientes com os quais ela era feita originalmente em Portugal.

Essas mudanças foram dando um sabor diferente e especial ao bolo até transformá-lo numa receita tipicamente pernambucana. Em Portugal, o bolo (que era chamado de colchão de noiva) levava amêndoas no recheio. O doce de goiaba acabou substituindo as amêndoas e se tornou o principal ingrediente. Você sabe por que se chama *bolo de rolo*? Porque a massa era enrolada em camadas bem finas e, no final, ficava parecido com um rolo.²⁴⁶

O deslocamento da narrativa do saber histórico escolar em busca de novas estruturas metodológicas e epistemológicas, a discussão sobre a formação histórica do estado relacionada a formação de saberes culturais tradicionais, como na abordagem do livro a respeito do “bolo de rolo”, denota uma prática já consolidada na epistemologia do conhecimento histórico atual – o trabalho com as clivagens culturais.

Os estudos históricos apoiados na pluralidade de clivagens culturais fazem parte de um postulado já consolidado nos estudos da História Cultural²⁴⁷ e o livro analisado segue substancialmente essa prerrogativa. Porém, mesmo contemplando as bases culturais, o livro didático se ausentou do diálogo ancorado na percepção de mundo e nas experiências histórica dos alunos, sem inquirir sobre a relação dos fragmentos de memória que estão presentes no contexto de vivência da criança e a formação histórica do estado, como no trecho acima.

Caimi²⁴⁸ aponta que as propostas do ensino de história devem partir da cultura escolar e dos saberes dos alunos, aproximando as narrativas históricas das memórias locais e seus indícios na história vivida. Diferente disso, analisamos que, no trecho da obra posto, há carência de inferências que levem em conta as experiências históricas dos alunos com a “tapioca” e com o “bolo de rolo”, levando em conta os diferentes contextos de vivência dos quais os alunos fazem parte. Isto acontece inclusive nas questões que pretendem mensurar o que foi apreendido sobre os temas.

Atividades

1-Explique, com suas palavras, a origem da tapioca.

²⁴⁶ CAVALCANTI, Erinaldo. Op. cit, p.179-180.

²⁴⁷ CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados**. São Paulo: USP, vol. 5, nº 11, 1991. pp. 173 – 191.

²⁴⁸ CAIMI, Flávia Eloisa, 2010, Op, cit.

- 2-Escreva a receita de como se prepara a tapioca.
- 3- Na sua opinião, a tapioca feita pelos indígenas quando os portugueses chegaram aqui é a mesma que é feita no Alto da Sé, em Olinda? Justifique sua resposta.
- 4- Em grupo e sob orientação do professor, façam uma pesquisa sobre pratos e respectivas receitas que fazem parte da culinária de Pernambuco e, de preferência, de sua região.
 - Cada grupo pesquisará diferentes receitas.
 - Pesquisem ou produzam imagens, desenhos e fotos para ilustrar as receitas.
 - No final, as receitas e respectivas imagens serão reunidas e apresentadas num livro confeccionado por vocês. Não se esqueçam de fazer uma capa (de papelão, de cartolina, pano ou outro material) e de criar um título para o livro²⁴⁹.

Entendemos que nesta atividade o livro limita o campo de possibilidades de construção do conhecimento que o patrimônio oferta diante do texto principal, já que, para além das informações obtidas no livro "as crianças constroem narrativas seguindo as experiências familiares e de grupo de convivência²⁵⁰", iniciativa que não foi vista na atividade representada no trecho do livro descrito acima.

Cainelli²⁵¹ aponta que para que os objetos do passado construam nos alunos efeitos de sentido é preciso que eles os relacionem a experiências históricas anteriores e as suas experiências pessoais atuais, pois as crianças acabam acessando um cotidiano que não lhes pertence, mas que se torna significativo quando despertado diante da manipulação de um objeto que lhe é comum, como a "tapioca" e o "bolo de rolo".

O último capítulo desta unidade do livro discute manifestações artísticas, festivas, cantos e danças em Pernambuco. Há muitas informações sobre o forró, a quadrilha junina, o carnaval, o caboclinho, o maracatu, o frevo, a vaquejada, o pastoril, o xaxado e as artes plásticas diversas do estado. Entendemos que este é um universo extenso e que para darmos conta da pesquisa que aqui se apresenta fez-se necessário estabelecer um recorte de análise nesse capítulo.

Assim, elegemos como objeto de análise alguns patrimônios que o livro apresenta que relação mais próxima com a experiência histórico-cultural pernambucana, como o carnaval do estado de Pernambuco, o frevo, o

²⁴⁹ CAVALCANTI, Erinaldo. Op. cit, p. 181.

²⁵⁰ CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no ensino fundamental. **Educar em Revista**, Universidade Federal do Paraná, v. 164, 2006, p. 70.

²⁵¹ Idem.

caboclinho e as citadas produções artísticas de Abelardo da Hora, Ana das Carrancas, J. Borges e Cícero Dias.

Assim, o livro apresenta informações importantes sobre o carnaval, primeiro quando fala da brincadeira do “mela-mela” ainda no século XVIII e faz referência a uma abrangência espacial mais ampla que a região de Pernambuco, depois quando situa o período antes da escravidão como um predecessor do carnaval no Recife. Há ainda a menção a criação de agremiações carnavalescas ao longo do tempo, o que fez com que hoje o carnaval de Recife e Olinda seja reconhecido por marcas e manifestações específicas que as tornam e fazem única no estado.

Você conhece a história do Carnaval? Sabe como ele surgiu? Essa festa foi trazida pelos portugueses, por volta do ano de 1723 e era caracterizada por muita diversão e mela-mela.

No Brasil, atualmente, o Carnaval tem ritmos bem diferentes de uma região para a outra. Na Bahia, prevalece o axé, no Rio de Janeiro, o samba com desfile das escolas. Em Pernambuco, o frevo comanda a alegria.

Não se tem uma data precisa de quando nasceu em **Recife**. Antes mesmo do fim da escravidão em 1888, africanos e seus descendentes já se reuniam, às escondidas, para celebrar cultos aos Reis Magos. Alguns pesquisadores acreditam que essas celebrações festivas acabaram influenciando a construção dos blocos carnavalescos em Recife.

Com o fim da escravidão, os negros passaram a se reunir livremente e, aos poucos, foram sendo criados os clubes carnavalescos que existem até hoje, mas que certamente passaram por muitas transformações.

Uma das grandes expressões do carnaval em Recife é o **Galo da Madrugada**. Pelo número de pessoas que seguem o Galo, ele já foi considerado o maior bloco carnavalesco do Mundo.

No início, os festejos carnavalescos em Recife ocorriam em clubes fechados, onde poucas pessoas tinham acesso. O idealizador do Galo da Madrugada, Éneas Freire, pensou em criar um bloco em que todos tivessem acesso à alegria e diversão nos dias de Carnaval. E como o bloco tinha de sair muito cedo, antes que as lojas abrissem no sábado, foi chamado de Galo da Madrugada²⁵².

Em Olinda, o carnaval é conhecido pelos desfiles de blocos que exibem bonecos gigantes. São os famosos **Bonecos de Olinda**, de mais de dois metros de altura, que saem às ruas junto aos foliões. Um dos bonecos mais famosos do carnaval de Olinda é o Homem da Meia-Noite, que desfila desde 1932²⁵³.

²⁵² CAVALCANTI, Erinaldo. Op. cit, p. 187.

²⁵³ Idem, p. 186-187.

Destacamos no texto principal o trabalho de localização temporal da prática do carnaval em diferentes tempos, como disposto acima. Consideramos a temporalidade uma noção estruturante, tendo em vista que, como anuncia Oliveira²⁵⁴, a definição de um contorno que localiza os eventos no tempo contribui para a produção do saber histórico.

Porém, é necessário que as problematizações subjacentes estejam fincadas no presente, para que se busque respostas no passado. Levando em conta essa assertiva, observamos que o livro utiliza informações que dão conta, por exemplo, de explicar os motivos do Galo da Madrugada ser uma agremiação democrática e a idealização do seu nome, o que acreditamos ser uma tentativa de situar a prática no presente. Além disso, utiliza a comparação de imagens das práticas carnavalescas atuais de Olinda, Recife e Bezerros para questionar se o aluno sabe do que se tratam, se compreende as aproximações e/ou afastamento entre elas.

6. Observe as imagens a seguir. Que tipo de festa está acontecendo? Há diferenças e semelhanças entre as imagens? Troque ideia com um colega e depois registre o que concluíram no caderno.



Imagem 26: O carnaval de Pernambuco.
Fonte:CAVALCANTI, Erinaldo. Op. Cit. p. 187.

²⁵⁴ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Op. cit. 2010.

Outra cidade com festejo carnavalesco bastante expressivo é Bezerros, no Agreste do estado. A diversão fica por conta do bloco **Papangus**²⁵⁵, que foi criado, provavelmente, por volta do ano de 1881. O nome do bloco vem do costume dos primeiros foliões de saírem as ruas mascarados e buscarem comidas e bebidas nas casas das pessoas. Como comiam muito angu, um alimento típico da região, passaram a ser chamados de *Papangus*, que significa “comedores de angu”²⁵⁶.

Observamos que ao mencionar as expressões do carnaval que se deslocam do centro metropolitano do estado – Recife e Olinda – e contemplar as expressões culturais do interior – tomando como referência Bezerros – a obra amplia as possibilidades de intercâmbio de experiências a partir das diversas regiões do estado. Fica clara a abordagem sobre a multiplicidade identitária dos grupos sociais que constituem a formação histórico-cultural de Pernambuco, que não são entendidas a partir de um único modelo de ação, embora o conhecimento sobre essas referências seja importante²⁵⁷.

No livro, tais manifestações passam a ser adjetivadas enquanto conteúdo do ensino de história com o propósito de potencializar os efeitos de sentido memorial e identitário dessas expressões patrimoniais, para que tenham reflexo na criação ou no fortalecimento da noção de identidade.

O estudo das memórias e identidades que fizeram/fazem parte da formação histórica pernambucana e se manifestam nas expressões culturais continua na abordagem que o livro faz sobre o “caboclinho”, o “maracatu” e o “frevo” como demonstradas a seguir.

Uma das manifestações do Carnaval pernambucano são os desfiles das tribos de **caboclinhos**, que se apresentam nas ruas do Recife expressando suas crenças, lendas e tradições. Cantam e exaltam sua cultura, louvando seus antepassados. Suas fantasias representam seus traços culturais. Em duas filas alinhadas, desfilam com seus cocares feitos de penas de pavão ou de avestruz. Os colares pelo corpo dão mais brilho às fantasias. E com muita habilidade dançam, giram, se agacham e se levantam com muita desenvoltura.

²⁵⁵ Personagens indispensáveis no carnaval de Pernambuco, os papangus são hoje alegres foliões mascarados que circulam pelas ruas das cidades, dando um colorido especial à festa. Mas, nem sempre foi assim. Originalmente, os papangus eram figuras grosseiras e temidas que acompanhavam as procissões religiosas, tocando trombeta e dando chicotadas em quem atrapalhasse o cortejo. Disponível em: http://www.pe-az.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=58:papangu&catid=33&Itemid=191 Acesso em: 14 jan. 2015.

²⁵⁶ CAVALCANTI, Erinaldo. Op. cit, p, 188

²⁵⁷ OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. A construção de referenciais para o ensino de História: Limites e Avanços. **História Revista** (UFG), v. 14, p. 193-202, 2009.

As representações do grupo fazem menção ao universo indígena. Estão presentes o cacique, jovens índias, mãe-da-tribo, cordão de caboclos e caboclas, porta-estandarte e pajé. Geralmente, o som de flautim, de tarol e de surdo embalam os caboclinhos que desfilam pelas ruas do Recife nos dias de Carnaval, ou mesmo nas aldeias em seus rituais e cerimônias²⁵⁸. (Grifo do livro)

A palavra **frevo** vem da expressão ferver, que passou a designar efervescência, agitação. Esse é um ritmo originário de Pernambuco que surgiu entre o povo, entre as pessoas que dançavam as marchinhas e maxixes pelas ruas de Recife. A primeira referência que se tem da palavra frevo data de fevereiro de 1908, publicada no Jornal Pequeno, do Recife.

O frevo como gênero musical é uma criação de artistas que compõem músicas rápidas para o carnaval. Já o frevo como ritmo, dança [...] se diferencia do frevo como gênero musical pela ausência de letras. A sombrinha colorida tornou-se o principal instrumento identificador do frevo dança, ou ritmo. Esse é o chamado **frevo de rua**, feito unicamente para ser dançado²⁵⁹. (Grifos do autor)

O **Maracatu do Baque Virado** usa uma boneca chamada **Calunga** como uma de suas personagens. Ele representa a divindade dos orixás. O apito usado pelo cantador dá o tom inicial para a entonação das toadas. Nos cortejos, reis e rainhas africanos são homenageados e, nas músicas, as divindades africanas são veneradas.

Ao som de zabumba, tarol, caixa de guerra e gonguê, os maracatus embalam as ruas do Recife e as ladeiras de Olinda no período do Carnaval. Diversos personagens são representados, como rei, rainha, príncipe e princesa, dama de honra, vassalos, porta-estandarte, escravo sustentando a sombrinha, corneteiros, batuqueiros, entre outros.

Há diversos grupos de maracatu do Baque Virado em Pernambuco. O mais antigo é o **Nação Elefante**, fundado em 1800. Os grupos de maracatu do Baque Virado passaram a se reunir no Pátio do Terço, em frente à igreja de mesmo nome, numa cerimônia que é conhecida como *Noite dos Tambores Silenciosos*. Nesse ritual, os participantes evocam a bênção de Nossa Senhora do Rosário, protetora dos escravos.

A cerimônia acontece na segunda-feira de Carnaval e tem suas origens na época em que o Brasil era colônia de Portugal. Os escravos se reuniam para pedir proteção a Nossa Senhora do Rosário na tentativa de suportar os castigos que sofriam.

Além do Baque Virado, existe o Maracatu do Baque Solto ou Rural, que possui um ritmo mais acelerado e uma percussão mais forte, diferenciando-se do Baque Virado também pela ausência das figuras do rei e rainha²⁶⁰.

²⁵⁸ CAVALCANTI, Erinaldo, Op. cit., p.189.

²⁵⁹ CAVALCANTI, Erinaldo, Op. cit., p.191.

²⁶⁰ CAVALCANTI, Erinaldo, Op. cit., p.198-191.

Temas indígenas e afro, como no caso do “caboclinho” e do “maracatu” são contemplados no livro para atender as demandas sociais/educacionais exigidas por lei²⁶¹. Não podemos esquecer que elas tornam-se noções fundantes para a construção das identidades locais e o livro escolhe trabalhar com esse tema para alcançar aquilo que se define como finalidades para o ensino de História²⁶² no contexto de educação atual. Todavia, analisamos que a exploração das potencialidades problematizadoras dos temas em questão está ausente, assim como as informações apresentadas revelam um forte sentimento nativista fincado apenas no presente, como se as manifestações sempre fossem como são hoje, sendo o texto do livro informativo apenas.

Nas passagens transcritas acima o perfil informativo se sobressai. A forma de tratamento do frevo como informação histórica no livro aparece partindo de um perfil expositivo e não reflexivo. Pensamos que a problematização da informação é o alicerce da construção do saber histórico, por isso é importante ressaltar que informar sobre o frevo, o maracatu, o caboclinho ou qualquer manifestação, é diferente de explicar e que para que o aluno construa bases mínimas do conhecimento histórico, as informações apresentadas devem vir acompanhadas de conhecimentos mais abstratos.

É importante, por exemplo, questionar motivações que desencadearam a manifestação, ou ainda problematizar as mentalidades da sociedade pernambucana que contribuíram para a ação, diante de um dado recorte temporal. “Assim, unida a aprendizagem de dados à de conceitos, o aluno entenderia e emitiria a sua opinião sobre o conteúdo aprendido, alcançando uma aprendizagem significativa.²⁶³”

Não podemos deixar de mencionar que ao apresentar diferentes manifestações que constituem as memórias e identidades inerentes a formação histórica pernambucana, a obra oportuniza que as mesmas sejam desmistificadas, ao passo em que a sua importância histórica é apresentada perante expressões culturais que exprimem valores, crenças, atitudes,

²⁶¹ Lei 10,639/2003 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação e a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da Cultura e História Indígena.

²⁶² FREITAS, Itamar. **História regional para a escolarização básica no Brasil**: o livro didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

²⁶³ Idem, p. 186.

auxiliando as crianças a construírem seu referencial de identidade, ter percepção da sua cultura e respeitar as demais.

Na sequência, o livro aborda outros aspectos do estado apresentados a partir da criação individual de sujeitos que produziram legados através dos quais é possível perceber a historicidade da formação cultural pernambucana. Transcrevemos abaixo trechos²⁶⁴ nos quais são mencionadas as especificidades da produção de Abelardo da Hora, de Ana das Carrancas como saberes singulares, a arte brincante de Antônio da Nóbrega em associação a Ariano Suassuna na composição do Quinteto Armorial, Manuel Bandeira e Ascenso Ferreira aparecem como referências da produção literata, o xilogravurista J. Borges é abordado diante da sua condição de “Patrimônio Vivo” do estado de Pernambuco, há ainda menção a produção teatral e cinematográfica de Barreto Júnior e a arte de Cícero Dias.

Artistas como Abelardo da Hora ajudam a tornar Pernambuco um grande centro produtor de artes. Abelardo foi um dos fundadores da sociedade da Sociedade de Arte Moderna do Recife [...]

Ana das Carrancas é uma artesã que produz carrancas feitas de barro. [...]

[...] Antônio Nóbrega, dançarino, violonista, ator, instrumentista e compositor. Em 1971 foi convidado pelo escritor Ariano Suassuna a participar como violonista do Quinteto Armorial [...]. Outro artista pernambucano de destaque é o poeta Ascenso Ferreira. O escritor nasceu em Palmares em maio de 1895, e faleceu em Recife em 1965 [...]

Não podemos deixar de mencionar o xilogravurista e cordelista José Francisco Borges, ou J. Borges. O artista foi reconhecido como um dos melhores xilogravuristas do mundo, seu trabalho já percorreu vários países e foi premiado por diversos órgãos de cultura [...]

Pernambuco também se destaca no ambiente teatral. Muitos atores pernambucanos se sobressaem nessa arte. Um exemplo é José do Rego Barreto Junior, mais conhecido como Barreto Júnior. Ele nasceu em Cabo de Santo Agostinho, em 1903, e faleceu em Recife em 1983. Barreto Júnior lutou a vida toda pela valorização do teatro em Pernambuco. [...]

O poeta Manuel Bandeira, [...] também é pernambucano. [...]

Outro artista de Pernambuco de grande relevância é o pintor Cícero Dias. Reconhecido no mundo inteiro, Cícero Dias nasceu em Escada em março de 1907 e morreu em 2009, com 102 anos de idade. [...]

²⁶⁴ O livro apresenta muitas informações sobre esses artistas, por isso são transcritos apenas trechos. Para acesso à todo o conteúdo apresentado pelo livro didático favor consultar anexo.

As informações acima denotam a preocupação da obra em apresentar referenciais da produção cultural do estado, mesmo que nominalmente, ou seja, elegendo sujeitos que são ícones. Trabalhando nesse momento com a apresentação desses ícones, a obra investe no sentido de ampliar os limites de formação cívica muito preconizada no ensino de História, especialmente, no período da ditadura onde se sobressaiam aspectos e figuras políticas como centrais da construção histórica. Ao abordar os sujeitos/ícones culturais o livro aposta no desenvolvimento de um sentido histórico social, que dilata a atuação pontual dos sujeitos apenas em eventos, diferente de perspectivas figurativas mais antigas.

As figuras de destaque, no caso da menção acima apresentada, mostram uma relação balizada a partir de criações comuns, que se destacaram diante de um legado cultural reconhecível naquilo que os alunos podem visualizar no seu mundo, como uma carranca, um cordel, um poema, etc., co-operando para que esse aluno atribua sentido histórico a esses elementos.

Ao nomear sujeitos responsáveis por determinadas criações culturais que na análise reconhecemos como patrimônios, acreditamos que a intenção da obra não é mitificá-los, mas apresentá-los como detentores de uma representação cultural, reforçando e mencionando um sentido de pertencimento dos sujeitos do lugar, ou seja, “...les confiere una carga simbólica que funciona socialmente como un elemento que refuerza el mencionado discurso identitario y que promove adhesiones.”²⁶⁵

Por isso entendemos que a abordagem pedagógica do patrimônio deva estar a serviço de uma organização didática que reconheça o seu sentido na realidade que é exterior a sala de aula, nas memórias coletivas compartilhadas, buscando responder questões da temporalidade histórica recente, reconhecendo as possíveis distorções da historicidade dos grupos forjadas nos interesses do presentismo²⁶⁶.

²⁶⁵ PRATS, Joaquim; HERNADÉZ, Antônia. Educación por la Valoración y Conservación del Patrimonio. In: **Por Una Ciudad Comprometida con la Educación**. Barcelona: Institut d'Educación de l'Ajuntament de Barcelona, 1999 (Cap. V) s/p.

²⁶⁶ OLIVEIRA, Margarida. Op. cit. 2009.

Diante do que foi analisado nesta obra, percebemos que ela contempla uma abordagem democrática em relação aos Patrimônios Culturais de Pernambuco, os articulando a trajetória histórica do estado em diversos momentos da narrativa didática, o que entendemos ser um reflexo da escolha do livro em reconhecer o Patrimônio como importante criação do processo histórico. Reconhecemos também a importância da iniciativa de discutir a relação da memória e identidade, especialmente quando a obra apresenta manifestações culturais descentralizadas do polo metropolitano do estado.

Analisamos que o cunho informativo é o viés escolhido para a apresentação do conhecimento histórico, ao passo que é possível visualizar uma significativa quantidade de informações relacionadas a produções histórico-culturais do estado, sem que haja problematizações relacionadas à relação do conhecimento apresentado e o cotidiano do educando.

Por isso, é necessário destacar os limites do trabalho educativo impostos pela abordagem pedagógica, quando esta, em geral, polariza o entendimento sobre o patrimônio em duas frentes. Primeiro ao mostrar determinados patrimônios como criações realizadas em um passado, imunes a influências do presente, ou seja, como se os patrimônios ou práticas culturais fossem ainda praticadas como quando concebidas. Segundo quando apresenta as características de determinada manifestação no presente, sem considerar sua trajetória de ressignificação, desde quando pensadas.

Assim, afirmamos que nesse livro a criação de sentidos históricos pelos alunos relacionados ao Patrimônio Cultural, as memórias e identidades que fazem parte da formação histórica do estado de Pernambuco, depende em grande medida de inquietações e questionamentos empreendidos pelos docentes. Afirmamos isto, pois a obra em questão, apesar de apresentar significativas informações sobre o Patrimônio, preconiza no sentido instrutivo da informação, ao passo em que se ausenta da problematização, artifício inerente à estruturação de todo conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações feitas nesse espaço se propõem a arrematar o que foi dito ao longo desse trabalho. Não queremos aqui a apontar cotejamentos ou críticas depreciativas às obras didáticas analisadas e inclusive nos colocamos em uma direção diferente desta. Vamos então, a partir de agora, retomar alguns apontamentos feitos ao longo do texto, no sentido de ampliar o diálogo entre a problemática do trabalho, os questionamentos feitos *a priori* e as respostas encontradas.

Inquirir como os livros didáticos regionais de História de Pernambuco trabalham o Patrimônio Cultural do estado na perspectiva da formação histórica de crianças na educação básica foi a problemática aqui investigada. Ao optar pelo livro didático regional como fonte, assumimos o desafio de produzir uma pesquisa inédita diante do cenário da historiografia pernambucana. Fazer essa escolha resultou em dinâmicas distintas, primeiro tornou esta pesquisa um constante movimento de descoberta, diante da ausência de pesquisas que pudessem ser tidas como referência, segundo na admissão de alguns riscos, todos eles reconhecidos ao longo da produção da pesquisa e tomados com extrema clareza. A condição conflituosa da noção de Patrimônio Cultural, a grande quantidade de obras e a diversidade como o patrimônio é apresentado nos livros didáticos podem ser reconhecidos como alguns dos aspectos que foram salientados.

Da problemática central desdobram-se outros questionamentos que direcionaram a pesquisa: (i) Quais os aspectos que devemos levar em conta para conjecturar o perfil de fonte histórica que possuem os livros didáticos de História, neste caso, os livros didáticos regionais? (ii) Qual o lugar ocupado pelo Patrimônio Cultural nas obras didáticas regionais?; (iii) Como o livro didático regional organiza suas estratégias didáticas e as perspectivas históricas para subsidiar o trabalho docente com o Patrimônio Cultural nas aulas de História?; (iv) A abordagem pedagógica das obras contribui para o desenvolvimento do saber histórico relacionado ao Patrimônio Cultural como espaço vivido e apreendido cotidianamente?; (v) Como as obras fomentam noções de identidade e memória no trabalho com o Patrimônio Cultural do estado?.

A nossa análise foi direcionada a partir do que foi apresentado em 7 livros didáticos regionais de História de Pernambuco, que são eles: História de Pernambuco de Célia Siebert (2001) Editora FTD; História – Interagindo e

Percebendo Pernambuco de Lilian Sourient, Lielba Ramos e Kátia Olszewski (2001), Editora do Brasil; Interagindo com a História de Roseni R. C. Nascimento, Lilian Sourient e Rosiane de Camargo (2005) Editora do Brasil; História – Pernambuco de Francisco Teixeira, Editora Ática 1ª edição (2006), 2ª edição (2008) e 3ª edição (2011); e Pernambuco de muitas histórias – História do Estado de Pernambuco”, escrito por Erinaldo Cavalcanti, (2011) Editora Moderna.

Em princípio afirmamos que caracterizar o livro didático como fonte é uma tarefa consolidada nas pesquisas acadêmicas. Essa assertiva se confirma quando em um período de seis anos o livro didático de História aparece em 35 dissertações e 11 teses. Porém, quando trata-se do livro regional de História essa afirmativa se converte em ausência, ao passo que nenhum dos trabalhos acadêmicos no universo das teses e dissertações citadas contemplou tal objeto cultural.

O livro regional é uma obra que possui a especificidade do recorte histórico estadual e que tem como prerrogativa trabalhar com o reconhecimento do contexto histórico de professores e alunos como *locus* privilegiado da produção histórica mais próxima desses sujeitos. Esse tipo de publicação está inserida no cenário do PNLD a pouco mais de 10 anos, sendo sua primeira resenha publicada no Guia Nacional do Livro Didático de 2004.

As obras didáticas regionais são registros históricos que possuem importantes indicações sobre o tempo em que foram concebidos, os sujeitos que o produziram, o espaço do qual fala, faz parte ou que se destina, as escolhas político-sociais nele empreendidas, os interesses que direcionam a sua narrativa. Tomar este registro como fonte implica o reconhecimento das prerrogativas já anunciadas por Certeau²⁶⁷ diante da operação historiográfica e por Bloch²⁶⁸ em suas assertivas sobre o ofício do historiador. Na leitura desses autores, o registro só assume o caráter de fonte a partir do momento em que o historiador levanta interrogações, questiona a fonte sobre o que deseja saber.

Nesse sentido, na adjetivação do livro didático regional como fonte é necessário atribuir um horizonte de interpretação a partir do lugar social ocupado pelo historiador, apresentar os caminhos metodológicos eleitos para contornar a

²⁶⁷ CERTEAU, Michel. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

²⁶⁸ BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

pesquisa e a construção do discurso historiográfico e da divulgação do que foi apreendido²⁶⁹. Afirmamos ainda que posicionar o livro didático regional como fonte reflete em realizar uma das principais tarefas do *métier* do historiador que é produzir a crítica histórica, reconhecendo a necessidade de análise e problematização implementada sobre a fonte/documento.

Para o tratamento do livro didático regional como fonte precisamos ampliar o nosso olhar enquanto historiadores, lê-lo como uma produção cultural da humanidade, fazer-lhe as perguntas mais oportunas, inserindo-o no leque de fontes históricas passíveis de ser perscrutadas.

Aqui objetivamos, ao analisar os livros didáticos regionais, refletir sobre o Patrimônio Cultural como temática a ser trabalhada no conhecimento histórico regional/local, identificar as abordagens referentes ao Patrimônio Cultural nas obras didáticas regionais na sua relação com o cotidiano dos alunos e ao fomento das noções de memória e identidade, conforme questionamentos postos.

Na nossa análise o Patrimônio Cultural foi compreendido como criações e experiências históricas compartilhadas, que fazem parte da formação das memórias e identidades das pessoas. O Patrimônio Cultural faz parte de um legado de cunho étnico, natural, social, material e simbólico, associado a sujeitos, tempos e lugares específicos, tornando-se objeto a partir do qual podem ser validadas e legitimadas características dos grupos culturais de um dado espaço.

A inserção do Patrimônio como temática de ensino de História Regional/Local ressoa como significativa, ao passo em que o distanciamento das narrativas memorialísticas e da abordagem das figuras políticas e a aproximação da perspectiva de formação histórica inerente a formação cultural abrem margem para que o Patrimônio Cultural possa figurar como objeto de informação e formação histórica na escola.

Assim, ensinar História Regional/Local fundamentando-se no Patrimônio como objeto de investigação e aprendizado, pode oportunizar a compreensão do passado a partir da análise da historicidade dos lugares, de sua localização espaço temporal, das manifestações culturais, das experiências, memórias e

²⁶⁹ Certeau, Op cit.

identidades criadas nos sentidos e nas interpretações atribuídos a esse Patrimônio.

Podem derivar desse ensino também investigações que analisem o Patrimônio Cultural no sentido de produzir conhecimentos sobre as experiências cotidianas, as rupturas e continuidades nas formas de ser e viver ao longo do tempo, os conflitos e ingerências que são parte integrante do processo de formação histórica.

Analisando a forma como os patrimônios são abordados nos livros didáticos regionais, de maneira geral, todos os livros mencionaram na sua narrativa algum patrimônio do estado de Pernambuco. Do nosso universo de pesquisa, apenas um dos 7 livros não reservou espaço específico para o tratamento pedagógico de manifestações patrimoniais, o fazendo em menções pontuais ao longo da narrativa.

O patrimônio é apresentado nos livros didáticos regionais de diversas maneiras: como produção de indivíduos com ações pontuais ligados à esferas político-administrativas ou a conflitos dentro do estado, através da menção a espaços arqueológicos, lugares de memória ou ao patrimônio reconhecido pelo IPHAN, UNESCO ou FUNDARPE de cunho material, imaterial ou vivo, enquanto expressões de manifestações culturais – carnaval, maracatu, festas juninas, etc.

Esse universo de patrimônios que as obras trazem também aponta para direcionamentos em relação ao trabalho com a formação identitária e da memória pernambucana, cuja articulação proposta pelas obras atua em duas frentes: a obra mais antiga indica predominantemente uma concepção de História Política com fomento a História de Pernambuco como desdobramento da História nacional e com a defesa de uma identidade gestada no seio de uma perspectiva nacionalista e a memória como sendo transmitida apenas a partir de referências político-administrativa, situando o patrimônio enquanto produto da ação de um dado governo ou sujeito. As demais obras trabalham com um perfil mais democrático de identidade e memória, ao passo em que, mesmo as que mencionam referências nominais ou de eventos políticos ou ainda que consideram a construção história de Pernambuco essencialmente “consequência” da História do Brasil, trabalham com manifestações culturais diversas, ainda que sob um viés expositivo.

Fica claro na narrativa das obras a ampliação da discussão sobre cultura e sobre investidas para a aproximação da produção histórica com o que é experienciado na vida cotidiana dos alunos, na medida em que os livros tornam-se mais recentes. Consideramos essa mudança como resultado do aprimoramento das exigências institucionais, balizadas pelas orientações elaboradas pelos editais de seleção do PNLD, alinhadas as prerrogativas mais atuais do ensino de História, embora isso seja um elemento de pouca visibilidade nas obras tendo em vista as permanências observadas em seu conjunto.

Essas tentativas de aproximação do Patrimônio Cultural de Pernambuco com as experiências históricas do cotidiano dos alunos são realizadas, em maior número, nas obras aprovadas e publicadas nos dois últimos Guias do Livro Didático. Para isso são mencionadas as festas juninas, as esculturas de barro de diversos artistas do estado, manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas, a produção literária, que são significativas, ao passo em que preenchem uma relativa ausência notada nas obras anteriores.

Porém, apesar das obras contemplarem, de maneira ampla, uma variedade de patrimônios, alargando o espaço para a discussão sobre a formação histórico-cultural dos alunos a cada obra, observamos que a exposição das informações, em sua grande maioria, contribui de maneira restrita para a construção de sentidos históricos nos alunos. Afirmamos que esse é o elo que une todas as obras. Mesmo os livros se situando em escolhas teórico-epistemológicas e contextos temporais de produção diferentes, a opção pela informação histórica referente ao Patrimônio Cultural do estado de Pernambuco com ausência de problematização se sobressai em todas elas.

Diante dos dados acessados e das reflexões teóricas empreendidas até aqui, afirmamos que essa pesquisa revelou a importância do fomento cada vez mais intenso de pesquisas que contemplem o livro didático regional como objeto de investigação histórica e pedagógica. É preciso reconhecer, nos espaços de produção historiográfica, os documentos e os lugares de produção histórica como passíveis de pesquisa histórica sem hierarquizações, incluindo nessa “desmistificação” o livro didático regional que é um importante artefato cultural, inserido nas relações mais íntimas dos alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, essencial no movimento de ensinar e aprender História Regional/Local no contexto escolar.

Ao ver e dizer sobre o Patrimônio Cultural nos livros regionais de História de Pernambuco, reconhecemos o universo de tensão que essa obra passa. Embora sejam evidentes as mudanças empreendidas nas obras ao longo do tempo e com elas o alargamento do espaço ocupado pelo Patrimônio e o tipo de abordagem que os livros possuem, existem ainda muitos limites e barreiras a serem transpostas no sentido de que os conteúdos sobre o Patrimônio Cultural regional possam contribuir efetivamente para a construção do pensamento histórico.

A construção do conhecimento histórico sobre a História Regional/Local associada ao Patrimônio como subsídio histórico/pedagógico requer a superação de modelos informativos. É preciso avançar. Questionar a relação e a significação do patrimônio na vivacidade do que o aluno experimenta, transformar esse patrimônio em objeto de investigação histórica sentido, pensado e vivido para e pelos alunos, para além da informação pontual, é provocação que assumimos de agora em diante.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Regina. A patrimonialização das diferentes: usos da categoria “conhecimento tradicional” no contexto de uma nova ordem discursiva. In. BARRIO, Ángel Espina; MOTTA, Antônio; GOMES, Mário Hélio. **Inovação Cultural, Patrimônio e Educação**. Recife: Massangana, 2010, p. 65-6.
- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2001.
- AVILA, Rosa Maria; MATTOZZI, Ivo. La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía. In: **__La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado**. Um proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa. Bologna: Pátron Editore, 2009, p. 331.
- BANDEIRA, Isaíde Timbó. **O livro didático de história: um caleidoscópio de escolas e usos no cotidiano escolar**. 2009, 271f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.
- BARBOSA, Virgínia. **Manuel Eudócio**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=738&Itemid=192. Acesso em: 30.nov.2014
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2013.
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2003: história**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2007: história**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2010: história. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2013: história. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAIMI, Flávia Caimi. Cultura, Memória e Identidade: o ensino de história e a construção de discursos identitários. In. ZAMBONI, Ernesta. SILVA, Cristiani Bereta. **Ensino de História, memórias e culturas**. Curitiba: CRV, 2013, p. 31.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In. ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo. GONTJO, Rebeca. **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 69.

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 71 (Coleção Explorando o Ensino v. 21)

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro Didático de História Regional: Um convidado ausente. In: OLIVEIRA, Margarida Maria D. de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista. **Livro Didático de História**: Escolhas e utilizações. Natal: EDUFRRN, 2009. 171-80.

CAIMI, Flávia. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de história: estado do conhecimento, tendências e perspectivas. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo. **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre Livro Didático de História**. Campinas: UNICAMP, 2013.

CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica**: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. Ver. Educar, Especial. Curitiba: UFPR, p. 57-72, 2006.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2013.

CAVALCANTI, Erinaldo. **Pernambuco de muitas histórias**: história do estado de Pernambuco. São Paulo: Moderna, 2011.

- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- CERTEAU, Michel. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 2002.
- CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, 1995.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados**. São Paulo: USP, vol. 5, nº 11, 1991. pp. 173 – 191.
- CHARTIER, Roger. **A história hoje: dúvidas, desafios, propostas**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 7 n.13, 1994.
- CHERVEL, A. **A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, Porto Alegre, v.2, p.177-229, 1990.
- CHOAY, Françoise. **Alegoria do Patrimônio**. São Paulo: UNESP, 2003.
- CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educ. Pesqui. [online]. 2004, vol.30, n.3, pp. 549-566
- CHOPPIN, Alain. **O manual escolar: Uma falsa evidência histórica**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://www.fae.ufpel.edu.br/asphe>
- COOPER, Hillary. **Aprendendo e Ensinando sobre passado de três a oito anos**. Educar, Especial, UFPR p 171-190, 2006.
- COOPER, Hillary. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: Um guia para professores**. Curitiba: Base Editorial, 2012.
- CORREIA, Sílvio Marcus de Souza. História local e seu devir historiográfico. Méti: **história & cultura** – v. 2, n. 2, p. 11-32, jul./dez. 2002
- DIAS, Juliana Karlla Paes. **Frexeiras: um retrato de fé**. Vídeo-documentário sobre o santuário de Santa Quitéria em Frexeiras. Caruaru: Faculdade do Vale do Ipojuca. Monografia de graduação. Jornalismo. 2011, 11-12. Acesso 22 set 2014. Disponível em: <http://repositorio.favip.edu.br:8080/bitstream/123456789/1443/1/relatorio+correto.pdf>
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. 2011, 263f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

FRANCO, Aléxia Pádua. **Apropriação docente dos livros didáticos de história das séries iniciais do ensino fundamental**. 2009, 281f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

FREITAS, Itamar Freitas, OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensinar história nos anos iniciais do Ensino Fundamental BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB 2009. p. 33.

FREITAS, Itamar. **História regional para a escolarização básica no Brasil**: o livro didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. (A)

FREITAS, Itamar. Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix de. **Livros didáticos de História**: escolhas e utilizações. Natal: Editora da UFRN, 2009, p. 14.

GABRIEL, Carmen Teresa. Memória e Ensino de História. In. Ministério da Educação. **Espaços educativos e ensino de História**. Boletim 02, abril. Secretaria de Educação a Distância, Brasília: 2006.

GASPAR, Lucia. **Mestre Noza**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. 05 ago 2010. Site institucional. Acesso em 22 set 2014. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=728%3Amestre-noza&catid=48%3Aletra-m&Itemid=1

GASPAR, Lucia. **Mestre Noza**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. 05 ago 2010. Site institucional. Acesso em 22 set 2014. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=728%3Amestre-noza&catid=48%3Aletra-m&Itemid=1

GASPAR, Lúcia. **Bonecos Gigantes de Pernambuco (A-Z)**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=941%3Abonecos-gigantes-de-pernambuco-a-z&catid=37%3Aletra-b&Itemid=1.

Acesso em: 6 jan. 2015.

GASPAR, Lúcia. Índios Fulni-ô. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: [www.http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=674&Itemid=188](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=674&Itemid=188). Acesso em: 15 dez. 2014.

GASPAR, Lúcia. Índios Fulni-ô. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: [www.http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=674&Itemid=188](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=674&Itemid=188). Acesso em: 15 dez. 2014.

GASPAR, Lúcia. **Nuca Manoel Borges da Silva**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=204&Itemid=193. Acesso em: 11 nov. 2014

GASPAR, Lúcia. Vitalino. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=124:vitalino&catid=56:letra-v&Itemid=1. Acesso em: 30 nov. 2014.

GATTI JR, Décio. **A escrita escolar da história, livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Uberlândia: Edusc, 2004.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X FAPERJ, 2007, p.175-86.

GRAÇA FILHO, Afonso de Alencastro. **História, Região & Globalização**. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

GRILLO, Maria Ângela de Faria. A literatura de Cordel na sala de aula. In: ABREU, Martha; SOIET, Raquel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2009.

GUILLEN, Isabel Cristina Martins. GRILLO, Maria Ângela de Faria. FARIAS, Rosilene Gomes. **Mercado de São José: Memória e História**. Recife: IPHAN/FADURPE, 2010.

GUIMARÃES, Manoel. Escrita da história e ensino de história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca.

- A escrita da história escolar:** memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HOBSBAWM, Eric. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. PRIORE, Mary Del. Memória, Patrimônio e Identidade. In. **BRASIL Memória, Patrimônio e Identidade.** Brasília: Ministério da Educação, Boletim 04, 2005.
- IBGE. **Divisão Territorial Brasileira.** s/l 2002.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Editora da UNICAMP. 2003. p. 548-49.
- Lei nº 12.196, de 2 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Estadual, o Registro do Patrimônio Vivo do Estado de Pernambuco.
- Lei Ordinária nº. 379/2007 Institui o Bolo de Rolo Patrimônio Cultural e Imaterial do Estado de Pernambuco.
- Lei Ordinária nº 13.853. Publicada no DOE 20.08.2009. Considera o Manguebeat Patrimônio Cultural Imaterial do Estado de Pernambuco
- LIMA, Marta Margarida de Andrade. A cultura local e a formação para a cidadania nos livros didáticos regionais de história. In. OLIVEIRA, Margarida Dias de. STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino.** Natal: EDUFRN, 2007.
- MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. In. PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de História.** Contexto: 2009, p. 135-152.
- MATTOZZI, Ivo. Una Epistemología Y Una Metodología De La Historia Para La Didáctica. **Revista de Educação Histórica – REDUH – LAPEDUH - UFPR** n.01/ Julh. – Nov. 2012. p. 215-232.
- MATTOZZI, Ivo. **Currículo de História e educação para o patrimônio.** *Educ. rev.* [online]. 2008, n.47, pp. 135-155.
- MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: Fotografia e História Interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, nº. 2, 1996.
- MENEZES, José Luis Mota. **Ainda chegaremos lá.** História da FUNDARPE. Recife: FUNDARPE, 2008.
- MONTEIRO, Ana Maria F. Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v.

36, nº 1, p. 191-211, jan. /abr. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 20 março 2014.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre História e Memória. In: Gilvan Ventura da Silva; Regina Helena Silva e Simões; Sebastião Pimentel Franco. (Org.). **História e Educação: territórios em convergência**. 1ed.Vitória(ES): GM/PPGHIS/UFES, 2007, v. 1.

MORALES, Ortega. El estudio del patrimonio e de las manifestaciones artísticas em la formacion inicial. In. ARRANZ, Ernesto Ballesteros, et al. **El Patrimonio y la didáctica de las ciências sociales**. Cuenca: Asociacion Universitária de Profesores de Didactica de las Ciencias Sociales, 2003.

NIKITUIK, Sonia Maria Leite. Por que Livros Regionais de História? In: OLIVEIRA, Margarida Dias de. STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007, p. 202.

NIKITUIK, Sonia Maria Leite. Por que Livros Regionais de História? In: OLIVEIRA, Margarida Maria D. de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista. **Livro Didático de História: Escolhas e utilizações**. Natal: EDUFRN, 2009. 199-208.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares, In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dez.1993.

O Decreto nº 91542 de 19 de agosto de 1985.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. **Cultura é patrimônio: um guia**. 1.. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. A construção de referenciais para o ensino de História: Limites e Avanços. **História Revista** (UFG), v. 14, p. 193-202, 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de História: Uma questão estatal ou pública. **Diálogos**, v. 15, n. 3, set.-dez./2011.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Livros Didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural**. 2006. P. 42 (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Texto sobre o uso do Livro Didático para professores do ensino básico).

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Livros Didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural**. 2006. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Texto sobre o uso do Livro Didático para professores do ensino básico).

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado:** Uma discussão necessária à formação do profissional de História. Recife: UFPE, 2003. Tese de Doutorado em História, 325 f.

OLIVEIRA, Margarida. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo. **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre Livro Didático de História.** Campinas: UNICAMP, 2013.p 357-74.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Ensino de história para crianças e a formação do professor para os anos iniciais. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 15, n. 2, jul/dez, 2012, p 239.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Relações entre memória e objeto no estudo das cidades. In. ZAMBONI, Ernesta. SILVA, Cristiani Bereta. **Ensino de História, memórias e culturas.** Curitiba: CRV, 2013.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Saberes indisciplinados. **Revista História Hoje**, v.2, nº 3, p 201-216, 2013.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. CAIMI, Flávia Eloisa. **A História ensinada na escola: É possível pensar/agir a partir do todo?** Campo Grande: Revista Interações, v15, n.1, p. 89-99, jan/jun. 2014.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. CAIMI, Flávia. Entre Paulas, Martas, Pedros, Anas... para entender as complexas relações sujeitos/saberes no contexto da aprendizagem histórica. **Antíteses**, v. 6, n. 12, p. 148-167, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. O ensino de História para crianças e a formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educativa**, Goiânia, v. 15, n. 2, jul/dez, 2012.

OLIVEIRA, Sandra. Os tempos que a História tem. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **História: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 40 (Coleção Explorando o Ensino v. 21)

OLSZEWSKI, Katia. SOURIENT, Lilian. RAMOS, Lielba. Interagindo e Percebendo Pernambuco: História. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.

ORIÁ, José Ricardo. Ensino de História e Diversidade cultural: Desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.25, n. 67, p. 378-388, set./dez, 2005.

PERNAMBUCO. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco - Secretaria de Educação de Pernambuco. **Parâmetros Curriculares de História Ensino Fundamental e Médio**. Recife: UNDIME-PE, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

POLAK, Michael. **Memória e Identidade**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

POSSAMAI, Zita Rosane. Patrimônio e identidade: qual o lugar da história? In: GASPAROTO, Alessandra, FRAGA, Hilda Jaqueline, BERGAMACHI, Maria Aparecida. **Ensino de história no CONESUL: Patrimônio cultural, territórios e fronteiras**. Porto Alegre: UNIPAMPA, 2013.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI: do monumento aos valores**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

PRATS, Joaquim; HERNADÉZ, Antônia. Educación por la Valoración y Conservación del Patrimonio. In: **Por Una Ciudad Comprometida con la Educación**. Barcelona: Institut d'Educación de l'Ajuntament de Barcelona, 1999 (Cap. V) s/p.

Resolução nº 38 de 15 de outubro de 2003 do Fundo Nacional de Educação.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

SALLES, André Mendes. **A guerra do Paraguai na literatura didática: Um estudo comparativo**. 2011, 168f. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História Local e os desafios da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org) **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad x FAPERJ, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SEABRA, Elizabeth. **Visitas de estudantes a museus: formação histórica, patrimônio e memória**. 2012. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

- SOARES, Jandson Bernardo; SOUZA, Wendell de Oliveira. **Memorial do PNLD: Elaboração, Natureza e Funcionalidade**. In: Anais eletrônicos da XIX Semana de Humanidades. Natal, 2011.
- SOURIENT, Lilian. RUDEK, Roseni. CAMARGO, Rosiane. Pernambuco: Interagindo com a História. São Paulo: Editora do Brasil, 2005.
- TEIXEIRA, Francisco. **História: Pernambuco**. São Paulo: Ática, 2004.
- TEIXEIRA, Francisco. **História: Pernambuco**. São Paulo: Ática, 2006.
- TEIXEIRA, Francisco. **História: Pernambuco**. São Paulo: Ática, 2011.
- TIMBÓ, Isaíde Bandeira. **O livro didático de história: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar**. 2009. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.
- VISCARDI, C. M. R. História, região e poder: a busca de interfaces metodológicas. **Locus: revista de história**, Juiz de Fora, v. 3, n.1, 1997.

Sites acessados

- http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar./index.php?option=com_content&view=article &id=317&Itemid=191
- http://btdt.ibict.br/http://revistadehistoria.com.br/secao/artigos-revista/todos-amam-vitalinohttp://www.brennand.com.br/brennand_01.php
- <http://pernambucocultural.com/frevo/index.php/ritmospernambucanos/mangue-beat/>
- <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>
- <http://www.cultura.pe.gov.br/pagina/patrimonio-cultural/imaterial/patrimonios-vivos/zezinho-de-tracunhaem/#sthash.Fud7y0y4.dpuf>
- <http://www.cultura.pe.gov.br/pagina/patrimoniocultural/imaterial/%20patrimonios-vivos/ana-das-carrancas-in-memorian>
- <http://www.dicionariodoaurelio.com/represetacao>
- <http://www.dicionariompb.com.br/chico-science/biografia>
- http://www.e-biografias.net/cicero_dias/
- http://www.e-biografias.net/lula_cardoso_ayres/
- <http://www.e-biografias.net/Vicente do Rego Monteiro/>

<http://www.icmbio.gov.br/portal/o-que-fazemos/visitacao/ucs-abertas-a-visitacao/732-parque-nacional-do-catimbau.html>

<http://www.jornaldepoesia.jor.br/jcardoso.html>

<http://www.kahalzurisrael.com/>

http://www.pe-az.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=58:papangu&catid=33&Itemid=191

http://www.releituras.com/joaocabral_bio.asp

http://www.releituras.com/ascensof_menu.asp

http://www.releituras.com/asuassuna_menu.asp

www.jborgesbrasil.blogspot.com.br

APÉNDICE

APÊNDICE - IDENTIFICAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS
--

ALEM, Nathália Helena. **Entre permanências e mudanças: a História do ensino de História, no Colégio Estadual Clériston, da rede estadual de Eunápolis-BA (1993-1999).** 2010, 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2010.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues. **História e memória nos limites do (in) visível: reflexões sobre o saber histórico escolar nos livros didáticos de História.** 2012, 242. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2012.

AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. **Significações do professor de História para a sua ação docente: o livro didático de história e o manual do professor do segundo segmento do ensino fundamental no PNLD 2008.** 2012, 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

AMORIM, Alessandro Moura de. **MNU representa Zumbi (1970-2005): cultura histórica, movimento negro e ensino de História.** 2011, 204f. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal da Paraíba. 2011.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. **Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de histórias.** 2012, 176f. Tese (Doutorado em Educação) Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

ASSUNÇÃO, Cristina Adelina de. **A ditadura militar retratada nos livros didáticos de História no Brasil de 1964-1985.** 2009, 118. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

BANDEIRA, Isaíde Timbó. **O livro didático de história: um caleidoscópio de escolas e usos no cotidiano escolar.** 2009, 271f. Tese (Doutorado em Educação)

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

BARBOSA, Fabiany Glaura Alencar e. **A abolição da escravidão e modos de pensar e de representar a experiência passada: livros didáticos (1865-1918)** 2012, 129f. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, 2012.

BASSI, Marcos Ivan. **O livro didático de história – uma análise a partir de representações de regionalidade.** 2012, 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, 2012.

BRAUNA, Diogo dos Santos. **O livro História do Brasil de Borges Hermida: uma trajetória de edições e ensino de História (1942-1971).** 2012, 111f. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012.

CARIE, Nayara Silva de. **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.** 2008, 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

CARVALHO, Ana Beatriz dos Santos. **Leituras e usos do livro didático de História: relações professor-livro didático nos anos finais do Ensino Fundamental.** 2009, 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

CASTRO, Lisiane de Oliveira Costa. **As representações sociais do longo no livro didático do ensino fundamental.** 2012, 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, 2012.

COELHO, Araci Rodrigues. **Usos do Livro didático de História: entre prescrições e táticas/ Araci Rodrigues.** 2009, 435F. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira. **História da Cartilha paranaense nas Escolas do Estado do Paraná**. 2008. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2008.

COSTA, Arthur Estácio Pereira. **O ensino de História da América: trajetórias e representações sobre os indígenas nos livros didáticos**. 2012, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e literatura escolar para o ensino de História (1934-1961)**. 2009, 363f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984). 2011, 263f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

FRANCO, Aléxia Pádua. **Apropriação docente dos livros didáticos de história das séries iniciais do ensino fundamental**. 2009, 281f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

KANTOVITZ, Geane. **O livro didático de história da rede salesiana de escolas em Santa Catarina: desafios na formação do pensamento histórico**. 2011, 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa.Catarina, 2011.

MARIA, Noemi Antônio. **O currículo e o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2013, 109f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade federal do Rio Grande do Sul. 2013.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos**. 2010, 254f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

MIRANDA, Paulo André Batista. **A cultura histórica iluminista: entre o projeto político e o livro didático**. 2011, 171f. Dissertação (Mestrado em História) Programa de pós-graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

MOREIRA, Kenia Hilda. **Ensino de História do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: uma análise historiográfica e didático-pedagógica**. 2012, s/f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. 2012.

MOURA, Ana Maria Garcia. **Ensino e aprendizagem nos livros didáticos de história (1960/200):** que concepções apontam os exercícios? 2011, 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2011.

NÓBREGA, Alessandra Fernandes. **O Nordeste com saber escolar:** as temáticas regionais/regionalistas impressas nos livros didáticos de história. Um estudo comparado – 1930/1950 e 1998/2008. 2011, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. 2011.

OLIVEIRA, Carla Karin e Santana. **O livro didático ideal em questão:** estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de História (PNLD-2008). 2012, sf. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, 2012.

PALHARES, Leonardo Machado, **1975 - Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora:** ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História. 2012, 226f. Dissertação - (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

PEREIRA, Devyson Carvalho Duarte. **Memórias negociadas:** o regime militar no livro didático de História do Ensino Médio (1967-1988). 2011, 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2011.

PINA, Maria Cristina Dantas. **A escravidão no Livro Didático de História do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)**. 2009, 240f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

PIRES, Iracy Barbosa. **A construção de uma identidade: Representações do negro no livro didático de História de 1930 a 2005**. 2009, 128f. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2009.

RAGUSA, Helena. **A história dos cristãos-novos no Brasil colonial e a escrita nos livros didáticos: um estudo comparativo**. 2012, 191j. Dissertação (Mestrado em História) Programa de pós-graduação em História, Universidade estadual de Londrina.

ROCHA, Aristeu Castilho da. **O regime militar no livro didático de História no Ensino Médio: A construção de uma memória**. 2008, 382f. Tese (Doutorado em História) Programa de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2008.

RODRIGUES, André Coura. **Manuais didáticos e conhecimento histórico na Reforma João Pinheiro: Minas Gerais 1906-1911**. 2009, 165f. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

RODRIGUES, Delweks. **O livro didático de História do 5º ano: um elemento socializador da violência**. 2009, 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

ROSA, Mayara Silvério Batista. **As representações dos indígenas no livro didático de história no ensino fundamental (1º ao 5º ano) do ensino público de Campo Grande/MS**. 2012, 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, 2012.

ROZA, Luciana Magela. **Entre sons e silêncios: apropriações da música no livro didático no ensino de história afro-brasileira**. 2009, 140f. Dissertação

(Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

SALLES, André Mendes. **A guerra do Paraguai na literatura didática: Um estudo comparativo**. 2011, 168f. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

SANTOS, Alexandro do Nascimento. **Pátria, nação, povo brasileiro na produção didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac: Livro de leitura (1899) e através do Brasil (1910)** 2010, 130f. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, 2010.

SANTOS, Jorge Artur Caetano Lopes dos. **Concepções de história e de cidadania nos livros didáticos e nas diretrizes curriculares: leituras e sentidos (1996-2005)**. 2008, 163f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade de Brasília, 2008.

SANTOS, Sílvia Carolina Andrade. **A escrita histórica para crianças: a experiência de João Ribeiro (1900/1912)**. 2011, 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. 2011.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. **Artes de fazer o ensino de história: professor, aluno e livro didático entre os saberes admitido e inventivo**. 2012, 370f. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-graduação em História, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

SILVA, Marcos Antônio. **A formação leitora no livro didático de História**. 2009, 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2009.

SOUZA, Kleber Luiz Gavião Machado de. **Conteúdos conceituais nas coleções de História para o ensino médio: o que muda e o que permanece com a intervenção do Programa Nacional do Livro Didático**. 2011, 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. 2011.

VERMELHO MORALES, Elisa. **História do cotidiano e ensino de história: concepções teóricas presentes em livros didáticos para o ensino fundamental II**

(1980-2000). 2012. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, 2012.

VIEIRA, Cleber Santos. **Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros: Prefácios cívicos e impressos escolares no Brasil republicano**. 2008, 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

XAVIER, Érica da Silva. **Canção como mediação nos livros didáticos de História na coleção de História e vida integrada de Nelson e Claudino Piletti (1991 a 2007)**. 2012, 143f. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-graduação em História, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

APÊNDICE II- PERFIL DAS OBRAS

Quadro I – Perfil das obras	
Obra	
História de Pernambuco (Célia Siebert)	
Abordagem da Narrativa	Cronológica evolutiva
Orientação historiográfica	História da formação política do estado
Abrangência cronológica	Chegada dos europeus até final de século XX
Estrutura da narrativa	<p>A narrativa é organizada em duas partes. A primeira é apresentada com os capítulos dispostos sem que haja para esta uma denominação específica. A segunda chama-se “Sociedade, governo e Cidadania”.</p> <p>Cap. 1 – Introdução: Definição de História e Pré-história; Formas de contar o tempo</p> <p>Cap. 2 – Um pouco de História do Brasil: Chegada de Cabral; Grades navegações;</p> <p>Cap. 3 – Esta terra pertencia aos índios: Grupos indígenas no Brasil de Cabral; Comparação com as tribos atuais.</p> <p>Cap. 4 – Assim começa a História de Pernambuco: Chegada dos espanhóis Vicente Pinzón e Diogo Lepe; Chegadas dos portugueses via Cabo de Santo Agostinho; Invasões francesas; Martim Afonso de Sousa.</p> <p>Cap. 5 – A conquista de Pernambuco: Capitânias hereditárias; Pernambuco e São Vicente; Origem do nome Pernambuco; Duarte Coelho; Início do cultivo de cana-de-açúcar.</p> <p>Cap. 6 – Ocupação das terras: Trabalho no engenho; Mão-de-obra indígena e escrava; Ocupação da Zona da Mata; Olinda sede administrativa do estado; instalação dos jesuítas.</p> <p>Cap. 7 – Os holandeses invadem Pernambuco: Os conflitos da coroa portuguesa; Invasão holandesa em Pernambuco.</p> <p>Cap. 8 – Um governador para o Brasil holandês: Estabelecimento do governo holandês; Chegadas e benfeitorias de Maurício de Nassau.</p> <p>Cap. 9 – Fim do domínio holandês: Saída de Nassau; Mobilizações pró Insurreição Pernambucana.</p> <p>Cap. 10 – Quilombo dos Palmares: Formação dos Quilombos; Palmares; Domingos Jorge velho e o ataque a Palmares;</p> <p>Cap. 11 – Pernambuco enfrenta tempos difíceis: Instalação de novo governo; reestruturação do estado após o conflito com os holandeses e com os quilombolas; Queda na produção de açúcar.</p> <p>Cap. 12 – A conquista do interior de Pernambuco: Interiorização da colonização; Desenvolvimento da pecuária; Plantio de algodão.</p> <p>Cap. 13 – A rivalidade entre Olinda e Recife – A Guerra dos Mascates: A elevação de Recife à categoria de Vila; Reação de Olinda; Recife cede do comércio.</p> <p>Cap. 14 – Pernambuco se prepara para novos tempos: Autonomia do território da paraíba;</p>

Estrutura da narrativa

Pernambuco deseja se libertar de Portugal; Vinda da família real para o Brasil.

Cap. 15 – A república de Pernambuco: 75 dias de liberdade: Revolução Pernambucana; Lançamento da bandeira de Pernambuco e do projeto de Constituição.

Cap. 16 – Pernambuco durante o Primeiro Reinado: Dia do Fico; Desencadeamento de ações para a Independência; Confederação do Equador.

Cap. 17 – Pernambuco no Período Regencial: revoltas em Pernambuco; Setembrada, Abrilada, Cabanada.

Cap. 18 - Pernambuco durante o Segundo Reinado: Feitorias de Rego Barros; A influência das famílias latifundiárias e dos Partidos Conservador e Liberal ou Praieiro; revolução Praieira.

Cap. 19 – Usinas de açúcar em Pernambuco: Mudança da conjuntura de produção do açúcar; Trocando engenhos por fábricas.

Cap. 20 – Pernambuco durante a República: República Velha; Coronelismo; Declínio das oligarquias agrárias; Tenentismo; revolução de 1930; Era Vargas; Revolução Constitucionalista; O Cangaço; A República Populista e os governos regionais; O Regime Militar e os governos regionais; A nova república (1985 aos dias atuais)

Sociedade, governo e cidadania

Sociedade pernambucana – Direitos e deveres do cidadão; Constituição da sociedade pernambucana a partir do índio, do negro e do europeu; Desigualdades sociais; Declaração dos direitos da criança;

Questões sociais prioritárias para a nossa população – Habitação; Educação; Saúde; Segurança, Transito e Violência.

Organização política brasileira – Constituição do Brasil; Brasil, uma federação;

A organização política estadual – Símbolos do nosso estado.

Quadro II – Perfil das obras	
Obra História: Interagindo e percebendo Pernambuco ²⁷⁰ Interagindo com a História (Lilian Sourient) (Kátia Olszewski) (Roseni Nascimento) (Rosiane de Camargo)	
Abordagem da Narrativa	Cronológica evolutiva
Orientação historiográfica	História da formação política cultural e político-social do estado
Abrangência cronológica	Chegada dos europeus até meados do século XX
Estrutura da narrativa	<p>A narrativa é organizada em unidades:</p> <p>1-Pernambucanos de ontem e de hoje. Esta unidade divide-se em 5 capítulos: 1 – Conhecendo Pernambuco; 2 – Viajando pela história; 3 – E o homem branco chegou; 4 – Índios: os primeiros habitantes desta terra; 5 – Os povos que viviam em Pernambuco.</p> <p>A unidade organiza as noções sobre a formação da história pernambucana iniciando a partir de elementos a formação cultural do estado como as produções artísticas de Luiz Gonzaga, Mestre Vitalino, Manuel Bandeira, Francisco Brennand, fazendo referência a produção culturais características do estado e do interior como rapadura em Triunfo e as expressões do Patrimônio Cultural da Humanidade em Olinda. Cita os símbolos de Pernambuco como a bandeira e o brasão como emblemas importantes para o estado. Para tratar da história do estado o livro inicia abordando a questão das grandes navegações, das quais deriva a chegada dos portugueses ao Brasil, as comunidades indígenas que estavam no Brasil quando Cabral aportou, o uso da mão-de-obra indígena pelos portugueses para a exploração e como vivem os indígenas hoje, sua vida e resistência.</p> <p>2-Antes terras de engenho, hoje terras de usinas. Esta unidade divide-se em 8 capítulos: 1 – O início da nossa história; 2 – Cuidado: outros povos vem buscar nossas riquezas; 3 - Colonizar para não perder; 4 – O “ouro branco” faz a capitania de Pernambuco prosperar; 5 – Vida amarga, a de quem trabalhava com o açúcar; 6 – Não era só o açúcar que ocupava as terras; 7 – Os holandeses em Pernambuco; 8 – Os conflitos continuam.</p> <p>A unidade dedica-se a trabalhar com os primeiros intentos de colonização no estado e no país, a partir das intervenções portuguesa e holandesa. Menciona a importância de Martim Afonso de Sousa e Duarte Coelho, a fundação de Olinda, a formação das Capitanias Hereditárias, a dificuldade de sucesso das capitanias ao longo de todo o território (Séc XVII). São estudados também o início do cultivo de açúcar, a formação e a utilização de escravos para o trabalho nos engenhos. Fala-se também da vida difícil dos</p>

²⁷⁰ Devido a análise das duas obras estarem condensadas no corpo deste texto, optamos aqui em reunir também o perfil das obras exposto.

Estrutura da narrativa

escravos, desde a sua captura na África, o seu tratamento como mercadoria até o preconceito racial atual. São mencionadas a criação de gado, a interiorização da colonização, o cultivo de algodão, o início dos conflitos Portugal/Espanha X Holanda. Há destaque para a invasão holandesa com ajuda de Domingos Calabar, a implantação da administração holandesa em Pernambuco e a vinda de Maurício de Nassau, a importância desse governo para o desenvolvimento do estado na época, a saída de Nassau, os conflitos com os holandeses, a Insurreição Pernambucana, a Guerra dos Mascates, no século XVIII.

3-Nosso estado, nossa gente. Essa unidade divide-se em 4 capítulos: 1 – Liberdade, abre as asas sobre nós; 2 – Estado de Pernambuco: são as mudanças no Brasil; 3 – Festas e costumes; 4 – Caminhos que vão e vem.

A unidade dedica-se a apresentar a evolução no estado no que se refere aos conflitos da Confederação do Equador, a Revolução Praieira, a Movimento abolicionista, a Proclamação da república, os embates do coronelismo e do cangaço no início do século XX. Aborda ainda a formação cultural brasileira a partir da influência negra, indígena e portuguesa, as expressões artístico-culturais do estado como o carnaval, o frevo, o maracatu, a ciranda, o cordel, os alimentos típicos, as festas juninas. Contempla ainda o desenvolvimento das comunicações e dos transportes no final do século XX.

Quadro III – Perfil das obras	
Obra	
Pernambuco: História (2006, 2008, 2011) (Francisco Teixeira)	
Abordagem da Narrativa	Narrativa ficcional
Orientação historiográfica	Cronológica desenvolvida a partir de um ambiente de aula ficcional; História da formação cultural e político-social do estado.
Abrangência cronológica	Menciona a presença indígena no Brasil antes da chegada dos portugueses, entendendo a ação dos índios como fundamental para a constituição do que viria a ser o estado de Pernambuco posteriormente. Entretanto, a narrativa se desenrola com ênfase a partir da chegada de 1500 até os dias atuais.
Estrutura da narrativa	<p>Narrativa organizada em unidades:</p> <p>1-Quem são os pernambucanos? Esta unidade se divide em 4 capítulos: 1 – Somos nós, brasileiros de Pernambuco; 2 – Europeus, indígenas e africanos; 3 – Casa-grande e senzala; 4 – A população Pernambucana.</p> <p>A unidade organiza noções da formação da identidade pernambucana, a partir de questões no presente. Apresenta informações sobre o passado de Pernambuco, apontando a formação histórica e cultural do estado sob influência dos povos que aqui estiveram no período de colonização – portugueses, índios, africanos, holandeses, judeus. No último capítulo desta unidade o livro tenta fazer uma análise mais abrangente, apresentando dados demográficos sobre a situação populacional por região, discutindo a relação do processo de formação da diversidade sócio-cultural e questões de desigualdade social em Pernambuco. São abordadas também as primeiras noções de fonte e documento histórico.</p> <p>2-De capitania a estado. Esta unidade se divide em 3 capítulos: 5 – Capitania grande e rica; 6 – província pequena e pobre Império; 7 – O estado na República.</p> <p>A unidade dedica-se a trabalhar com a criação e o desenvolvimento político e econômico do estado de Pernambuco desde a administração de Duarte Coelho (Sec. XVI), até a transição do Império para a República (Sec XIX). Para discutir o passado econômico o livro aborda os conflitos estabelecidos no estado em cada momento histórico, com destaque para a guerra pelo açúcar e a dominação holandesa, a criação dos quilombos, a Revolta de 1817, a Confederação do Equador e as discussões abolicionistas. Destaca ainda os embates sociais para a consolidação do fim da escravatura e a importância de Joaquim Nabuco a nível nacional neste intento. Há também a menção sobre a importância feminina na constituição histórica do estado, como a presença delas no conflito de Tejuco-papo. O livro traz sugestões de leitura das obras da ciência de referência ao apresentar o livro “O abolicionista” de Joaquim Nabuco.</p>

Estrutura da narrativa

3-Trabalho, riqueza e pobreza. Esta unidade divide-se em 4 capítulos: 8 – Engenhos e usinas; 9 – Fábricas nas cidades; 10 – Fazendas e roças no Sertão; 11 – Riqueza, pobreza e migração.

A unidade aborda a caracterização das formas de trabalho no estado ao longo do tempo, para isso traz os engenhos na época colonial, o declínio dos engenhos e a ascensão das usinas, o crescimento das fábricas urbanas, as condições climáticas difíceis do sertão e a falta de trabalho no campo, o inchaço populacional nas cidades devido a migração rural-urbano tanto dentro do estado quanta para fora, especialmente para os estados do sudeste, o crescimento desordenado das cidades, as carências sociais e econômicas e desigualdades sociais.

4- Educação e cultural. Esta unidade divide-se em 4 capítulos: 12 – Educação escolar; 13 – As artes; 14 – A literatura; 15 – A cultura popular pernambucana.

A unidade aborda as expressões de cultura presente no cotidiano dos pernambucanos. Caracteriza a inserção dos movimentos artísticos de Pernambuco como representação das formas do sujeito ler e interpretar o mundo em cada tempo, dá exemplos da produção da arte barroca, expressões indígenas e africanas e ao que chamamos de sincretismo religioso, a produção do Movimento Manguebeat e dos seus sucessores – Cordel do Fogo Encantado e Mestre Ambrósio – apresenta produção poético-literária do estado, menciona patrimônios históricos, caracteriza o cordel, a xilogravura, a produção de Ana das Carrancas, Lia de Itamaracá, Dona Santa e Mestre Vitalino como importantes expressões da cultura popular do estado.

Quadro IV – Perfil das obras	
Obra	
Pernambuco de muitas histórias: História do Estado de Pernambuco (Erinaldo Cavalcanti)	
Abordagem da Narrativa	Cronológica evolutiva
Orientação historiográfica	História da formação cultural e político-social do estado.
Abrangência cronológica	Referência a pré-história brasileira (11 mil anos), abordando a presença de indígenas antes dos portugueses chegarem ao Brasil, sem estipular um marco temporal para o fim da narrativa, inferindo-se que é nos dias atuais.
Estrutura da narrativa	<p>A narrativa está organizada em unidades:</p> <p>1- O Estudo da História. Esta unidade divide-se em 4 capítulos: 1 – O que é História? Por que estudá-la?; 2 – A História antes da escrita; 3 – Os primeiros habitantes; 4 – O cotidiano dos indígenas. A unidade discute as diferenças entre História ciência e história vivida, mencionando os elementos que fazem parte do trabalho do historiador – concepção de documento, análise e relatividade histórica e estudo de fontes. Nessa linha o livro apresenta várias criações humanas, dentre elas as produções culturais, incluindo o Patrimônio. Nesse conjunto também são mencionados sítios rupestres e suas produções arqueológicas como vestígios de uma sociedade pré-histórica pernambucana. É mencionada nessa unidade também a caracterização dos modos de vida dos indígenas antes da chegada dos portugueses ao território brasileiro e pernambucano.</p> <p>2- Histórias, culturas e conflitos. Esta unidade divide-se em 4 capítulos: 5 – A chegada dos portugueses; 6 – Choque entre culturas; 7 – Escravização dos povos africanos; 8 – Dominar para governar. Esta unidade aborda as motivações para as investidas marítimas europeias, a chegada dos portugueses ao Brasil, as primeiras relações dos portugueses com os índios, a implantação do sistema de capitanias hereditárias e a exploração da terra nova, o uso da mão de obra indígena e posteriormente negra, dificuldades e conflitos na colonização. Nesse momento o livro apresenta antecedentes da vida das sociedades africanas antes do período de escravidão, abordando questões sociais, culturais e religiosas e o diálogo estabelecido com o sincretismo religioso após a vinda dos negros para o Brasil.</p> <p>3-História, riquezas e lutas. Esta unidade divide-se em 5 capítulos. 9 – Holandeses entram em cena: disputa por Pernambuco; 10 – Pernambuco: revoltas e disputas políticas; 11 – Fim da escravidão e a formação da República; 12 – Pernambuco em 1930: outra revolução?; 13 – Repressão, democracia e crescimento. Nesta unidade o livro apresenta a invasão holandesa em Pernambuco, os desdobramentos dos conflitos da época(Séc. XVII e XIX) – Restauração Pernambucana, Guerra das Tabocas, Guerra dos Mascates, Confederação do Equador – a luta pela independência em Pernambuco, o movimento abolicionista, as contradições sociais do período pós-escravidão. Aborda as perspectivas sociais da</p>

Estrutura da narrativa

virada de século (Sec. XIX p/ Sec. XX), os avanços tecnológicos em Recife, as políticas progressistas de higienização da cidade, o crescimento das desigualdades. Em articulação à História nacional, o livro aborda também os conflitos políticos e tensões militares que precederam a chegada de Getúlio Vargas no poder (1930), a ação de interventores no estado, o golpe militar de 1964, a prisão de líderes locais (Miguel Arraes, Dom Helder Câmara), fim da ditadura e processo de redemocratização e Pernambuco nos dias atuais.

4- Ritmos, formas, cores e sabores de Pernambuco. Esta unidade é dividida em 3 capítulos: 14 – Pernambuco feito do barro e vendido na feira; 15 – Sabores de Pernambuco; 16 – Pernambuco de festas, cantos e danças. Nesta unidade o livro apresenta expressões populares da formação cultural pernambucana, exemplificando-as através das obras barro de Mestre Vitalino e outros artistas mencionados, da culinária local – tapioca, bolo de rolo como patrimônios institucionalizados, das danças e festejos como as festas juninas, o carnaval, o frevo, maracatu, caboclinho, xaxado, e as produções de artistas em diversos âmbitos – Abelardo da Hora, Ana das Carrancas, Antônio Nóbrega, Ascenso Ferreira, Barreto Júnior.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

MEMORIAL DO PNLD

TERMO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR

Eu, Danielle da Silva Ferreira, inscrito no CPF sob o nº 06555337451, pesquisador(a) responsável pelo projeto de pesquisa " **O PATRIMONIO CULTURAL PERNAMBUCANO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA REGIONAL**: tecendo a formação histórica nos anos iniciais da educação básica", assumo a responsabilidade de utilizar as informações contidas nas fontes que me foram repassadas pelo Memorial do Programa Nacional do Livro Didático apenas para fins de escrita da minha dissertação de mestrado/tese de doutoramento e ou/produção de artigos acadêmicos; bem como me comprometo a referenciar esta instituição na pesquisa como o lugar de guarda do referido acervo. Afirmo estar ciente também de que estas fontes (livros didáticos) consultadas tem seus direitos vinculados aos seus autores e editores, e que qualquer uso delas para fins não acadêmicos, só poderá ser realizado com autorização expressa daqueles que detêm seus direitos autorais. Comprometo-me, ainda, a entregar uma cópia do trabalho na íntegra em PDF.

Recife, 11 de abril de 2015

Danielle da Silva Ferreira