



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GILBERT PATSAYEV MARREIRO MIRANDA

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PELA LEITURA DE IMAGENS
VISUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

CAMPINA GRANDE
2019

GILBERT PATSAYEV MARREIRO MIRANDA

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PELA LEITURA DE IMAGENS
VISUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, campus I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno

CAMPINA GRANDE
2019

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

M672e Miranda, Gilbert Patsayev Marreiro.
Educação patrimonial pela leitura de imagens visuais em livros didáticos de história [manuscrito] / Gilbert Patsayev Marreiro Miranda. - 2019.
136 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2019.
"Orientação : Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno, Coordenação do Curso de História - CH."
1. História local . 2. Educação patrimonial. 3. Imagens visuais. 4. Livro didático . I. Título
21. ed. CDD 371.32

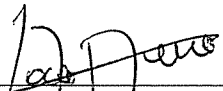
GILBERT PATSAYEV MARREIRO MIRANDA

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PELA LEITURA DE IMAGENS
VISUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

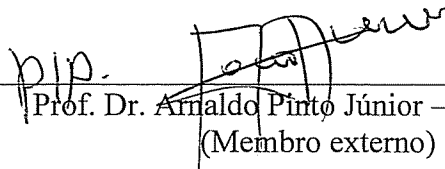
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, campus I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Aprovada em: 01 / 04 / 2019.

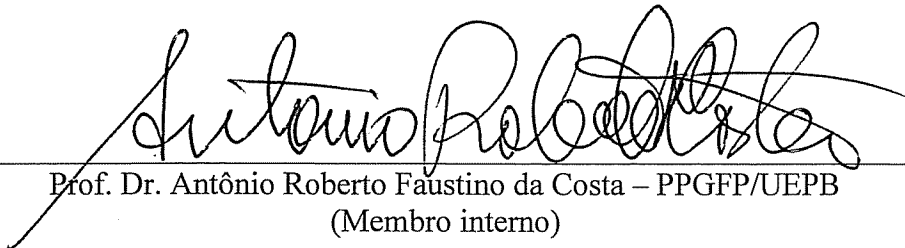
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno – PPGFP/UEPB
(Orientador)



Prof. Dr. Arnaldo Pinto Júnior – UNICAMP
(Membro externo)



Prof. Dr. Antônio Roberto Faustino da Costa – PPGFP/UEPB
(Membro interno)

A minha querida bisavó Albertina da Silveira (*in memoriam*), cujo o sorriso, afago e doçura transcendem o tempo e integram algumas das mais belas reminiscências dos meus tempos de infância.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Gilberto Marcelino Miranda e Francisca Maria Marreiro Miranda por investir em meus estudos e sobretudo pelo amor incondicional, presença e conselhos.

Aos meus avós maternos, José Maria Costa (*in memoriam*) e Maristela Costa (*in memoriam*), e paternos, Marcelino Miranda (*in memoriam*) e Hermínia Miranda (*in memoriam*), pelas histórias que geraram grandes aprendizados.

A minha inesquecível bisavó Albertina da Silveira (*in memoriam*), pelos ensinamentos e carinhos os quais jamais esquecerei.

A minha tia avó Tereza Marreiros Barbosa e tio avó Francisco Moreno Barbosa por uma vida de convivência afetuosa que se enraizaram em meu coração.

As minhas tias Regina Lúcia da Silveira e Maria de Cassia da Silveira por me acolherem quando cheguei à bela capital paraibana.

Aos primos e irmãos de coração, Robson Rui, Rodrigo Mateus, Raissa Mateus e Rafael Mateus, com os quais compartilhei vários momentos vividos.

A minha amada esposa, amiga, parceira e guerreira Natália Marques de A. L. Miranda pela dedicação, cumplicidade, apoio e incentivo.

Aos meus filhos João Victor Miranda, Guilherme Miranda e Beatriz Miranda pela doçura, amor, inocência e carinho. Obrigado por fazer a minha vida mais feliz. Meu amor por vocês não tem limite.

A minha sogra Germana Marques e meu sogro Francisco dos Anjos por terem me recebido na família como filho.

Aos avós da minha esposa, José Cabral e Socorro Cabral (*in memoriam*), que me acolheram como neto e tive o prazer de acolhê-los como avós. Obrigado por sempre acreditarem.

Aos meus cunhados Gustavo Marques e Erika Marques e concunhados Sávio Cavalcante e Arabela Potiguar pela convivência harmoniosa e divertida.

Aos amigos construídos ao longo da vida Ronald Welington, Márcio Gomes, Ranieri Rosendo, Tibério Macedo, Antônio Acioly, Daniel Teixeira Melo, Alberto Medeiros, Pablo Jean, Rafael Lira, Evandro Gomes, Flaviano Marques, Sandro Marques e Rodrigo Leite. Vocês são muito especiais.

Ao meu professor de História do ensino médio Jorge Hélio Chaves de Oliveira, obrigado pelas aulas inspiradoras e por me permitir tê-lo como modelo para minha vida profissional.

Aos professores Ambrósio Elias e Alfredo Codevilla Júnior por acreditarem no sonho de um menino que, em 2001, sonhava em um dia se tornar um grande professor.

Ao amigo, irmão por consideração e excelente professor Francisco de Assis Linhares pelos ensinamentos, conselhos e parceria.

Aos companheiros professores de História, Antônio Fernando Guedes Jr, Edvaldo Lira, Helena Cavalcanti, Rafael Virgínio, Sérgio Augusto e Ana Maria, com quem tive a oportunidade de dividir a árdua missão de humanizar e auxiliar na construção de pessoas com um forte espírito crítico. Resistencia sempre!

Aos competentes professores do departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, local onde conclui a licenciatura plena em História, com destaque aos professores João Azevedo (*in memoriam*), Paulo Giovani, Mozart Verget (orientador da graduação) e a professora Vilma de Lourdes.

Ao Mestrado Profissional de Formação de Professores, pelas leituras, aprendizados, amizades e a possibilidade de associar a teoria à prática.

Ao orientador deste trabalho, prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno. Obrigado pelos ensinamentos, deferência, amizade, incentivos e nos momentos de dificuldade não me deixar pensar em desistir.

Aos membros das bancas de qualificação de defesa pelas valiosas contribuições para feitura deste trabalho.

Aos alunos com quem tive a satisfação de ensinar e aprender ao longo de minha jornada na educação.

*“A verdadeira imagem do passado perpassa,
veloz. O passado só se deixa fixar como imagem*

que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido”.

(Walter Benjamin)

RESUMO

RESUMO

O objetivo dessa dissertação é trabalhar diferentes questões relativas à pesquisa com livros didáticos de História aprovados pelo PNLD 2015 para ensino médio. Compreendendo-os como documentos históricos que oportunizam a compreensão de práticas de educação patrimonial através da leitura de imagens visuais. Nesta pesquisa, pretendemos fazer o levantamento e a análise das imagens visuais impressas nos livros didáticos de História referentes aos patrimônios históricos tangíveis paraibanos. Em seguida, esperamos encontrar indícios que nos revelem como as imagens de patrimônios históricos possibilitam a construção de práticas de ensino que podem valorizar as relações de pertencimento, a construção da identidade e sobretudo as sensibilidades dos estudantes com o lugar. Além disso, buscamos analisar as formas de editoração dos livros didáticos e como as imagens visuais aparecem nos exercícios de fixação. Procuramos, finalmente, compreender como essas representações iconográficas, tem potencialidade para ressignificar as práticas de ensino dos professores de História das escolas básicas. Nesta pesquisa utilizamos como referências teóricas as concepções de Walter Benjamin, E. P. Thompson, Dominique Julia e Alain Chopin.

Palavras-chave: História Local, educação patrimonial, imagens visuais, livro didático.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to work on different questions related to research with History textbooks approved by PNLD 2015 for high school. Understanding them as historical documents that allow the understanding of heritage education practices through the reading of visual images. In this research, we intend to make the survey and analysis of the visual images printed in the textbooks of History referring to the tangible historical heritage of Paraíba. Next, we hope to find clues that reveal how historical heritage images enable the construction of teaching practices that can enhance the relationships of belonging, the construction of identity and, above all, the sensitivities of the students to the place. In addition, we sought to analyze the ways in which textbooks are edited and how visual images appear in fixation exercises. Finally, we try to understand how these iconographic representations have the potential to re-signify the teaching practices of teachers of History of basic schools. In this research we use as theoretical references the conceptions of Walter Benjamin, E. P. Thompson, Dominique Julia and Alain Chopin.

Keywords: Local history, patrimonial education, visual images, didactic book.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do Volume 1 da coleção <i>História, Sociedade & Cidadania</i>	75
Figura 2 – Capa do Volume 2 da coleção <i>História, Sociedade & Cidadania</i>	77
Figura 3 – Capa do Volume 3 da coleção <i>História, Sociedade & Cidadania</i>	79
Figura 4 – <i>História, Sociedade & Cidadania</i> , volume 1. p 18	83
Figura 5 – <i>História, Sociedade & Cidadania</i> , volume 1, p. 22	85
Figura 6 – Capa do volume 1 da coleção <i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i>	88
Figura 7 – Capa do volume 2 da coleção <i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i>	91
Figura 8 – Capa do volume 3 da coleção <i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i>	93
Figura 9 – <i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> , vol. 2, p. 82	96
Figura 10 – <i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> , vol. 2, p. 83.	97
Figura 11 – <i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> , vol. 2, p. 83.	99
Figura 12 - Deodato Borges e Deodato Filho. <i>A História da Paraíba em Quadrinhos</i> , 1985.	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de coleções aprovadas no PNLD 2015, com seus respectivos autores.....	71
Quadro 2 – Quantidade de adoções das coleções do PNLD 2015 nas escolas das quatro maiores cidades da Paraíba.....	72
Quadro 3 – Volume 1 – 1º ano do ensino médio.....	76
Quadro 4 – Volume 2 – 2º ano do ensino médio.....	78
Quadro 5 – Volume 3 – 3º ano do ensino médio.....	80
Quadro 6 – Atividades relacionadas ao patrimônio histórico.....	84
Quadro 7 – Atividades relacionadas ao patrimônio histórico.....	86
Quadro 8 – Volume 2 – coleção <i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i>	90
Quadro 9 – Volume 3 – Coleção <i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i>	92
Quadro 10 – <i>História: das cavernas ao terceiro milênio: do avanço imperialista do século XIX aos dias atuais</i>	94

SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior .

CEN – Companhia Editora Nacional.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

FTD Frère Théophile Durand.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

MEC – Ministério de Educação e Cultura.

OED – Objetos Educacionais Digitais.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

PPGFP – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores.

PUC SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PUC RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba.

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande.

UFPB – Universidade Federal da Paraíba.

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

UNIPE – Centro Universitário de João Pessoa.

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	13
1 INTRODUÇÃO	20
2 O LIVRO DIDÁTICO COMO FONTE E A CULTURA ESCOLAR ENQUANTO CONTEXTO	30
2.1 Livro didático: entre o <i>sensu comum</i> e as <i>culturas escolares</i>	30
2.2 O livro didático e as pesquisas em educação.....	37
2.3 Estado da arte e a representação histórica: métodos de análise iconográfica	45
2.4 A importância das imagens no estudo do tempo, da memória e do patrimônio.....	54
3 LUGAR DE MEMÓRIA: APROXIMAÇÃO ANALÍTICA DE IMAGENS REFERENTES AO PATRIMÔNIO HISTÓRICO NACIONAL CONTIDAS NAS COLEÇÕES DE ENSINO MÉDIO	64
3.1 O livro didático enquanto lugar de memória.....	64
3.2 Análise das imagens contidas na coleção <i>História, Sociedade & Cidadania</i>	73
3.3 Análise das imagens contidas na coleção <i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i>..	86
3.3.1 Comparações entre as coleções <i>História Sociedade & Cidadania</i> e <i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i>	100
4 EDUCAÇÃO PATRIMÔNIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: A QUEM SERVE A HISTÓRIA?	103
4.1 A Formação docente e a educação patrimonial	103
4.2 Educação patrimonial: caminhos, desafios e vivências.....	111
4.3 Formação de professores e proposta de roteiro para o Centro Histórico de João Pessoa.....	120
CONCLUSÃO.....	130
REFERÊNCIAS	133

MEMORIAL

“A memória guardará o que valer a pena. A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo.”

Eduardo Galeano

Partindo da premissa de que a memória é uma faculdade psíquica através da qual é possível relembrar os acontecimentos, é com muito bom grado que mergulho nos estados de consciência que remetem ao passado. Todavia, como a memória é seletiva, acaba ocorrendo um processo de seleção automática que nos faz guardar (ou esquecer) nas teias da memória o que de forma direta ou indireta nos deixaram marcas.

Tomando tal pensamento como referência, dou início à rememoração de experiências vividas nestes meus 35 anos de vida enquanto protagonista da minha História. É bem verdade que tais memórias farão referência a uma parte ínfima de tudo o que passou, porém, devido à sua importância, ficaram gravadas em minha mente e constantemente podem ser revisitadas quando iluminadas por de lampejos das reminiscências, ativados pela passagem por um lugar de memória, uma palavra ou simplesmente um odor familiar.

Escolhi como ponto de partida de minhas memórias o cheiro de uma rosa. O referido cheiro traz à minha mente uma rosa que atualmente ornamenta os mais belos jardins do paraíso. Essa “rosa” chama-se Albertina da Silveira, minha bisavó, a quem eu costumava chamar carinhosamente de vovó Albertina. Nasci nos primórdios da década de 1980. Naquele tempo, o país vivia uma crise sem precedentes, inclusive a referida década foi chamada de “década perdida”. Nesse contexto, os meus pais dedicavam grande parte do seu tempo às atividades laborais – meu pai como advogado militante e minha mãe como pedagoga – e muitas das minhas necessidades afetivas foram supridas pela vovó Albertina.

Foi justamente no ambiente familiar, ao lado da vovó Albertina, da minha tia-avó Terezinha Marreiros e dos meus pais Gilberto Miranda e Francisca Maria, que se deu o início a minha escolarização. Percebo que, a priori, meu letramento não ocorreu em um ambiente formalmente escolar. Na realidade, foi executado por meio de uma via não escolarizada, pois meus familiares, com ações aleatórias, me ensinaram a dar os primeiros passos, a comer, falar, contar e controlar meu corpo. Dessa forma, no ambiente familiar desenvolvi capacidades cognitivas, lógico-matemáticas, psicomotoras e, sobretudo, ensinamentos éticos, morais e comportamentais que levarei para toda a vida.

A educação não formal continuou no ambiente familiar durante toda a infância e adolescência, mas ao completar quatro anos de idade fui matriculado na Escola José de Alencar e dei início aos estudos no jardim da infância. Na referida escola cursei as etapas intituladas Infantil 4 e Infantil 5. Nesse ínterim, associando os ensinamentos oferecidos pela minha mãe e escolares através da antiga cartilha *Sonho de Talita*, fui alfabetizado antes de iniciar a antiga alfabetização. Aos meus seis anos de idade, meus pais optaram por me matricular no Colégio Marista Cearense, escola de vanguarda no Estado do Ceará que, além de oferecer uma excelente formação cidadã, tinha ótimos resultados nos concursos vestibulares.

Minha relação com o Colégio Marista Cearense foi derivada do sonho de meu genitor. Meu pai estudou a vida toda em escolas públicas, haja vista que ele tinha muitos irmãos e a escola privada custava muito caro. Na época de adolescente do meu pai, a melhor escola de Fortaleza era o Colégio Marista Cearense; ele dizia que a maior parte dos aprovados no vestibular da Universidade Federal do Ceará eram alunos maristas. Muitos pais costumam projetar aquilo que não puderam fazer nos filhos, e foi o que me aconteceu. O sonho do meu pai era que eu estudasse no Cearense.

Estudei no Colégio Marista Cearense da alfabetização até o 1º ano do ensino médio, totalizando 10 anos que ocuparam a minha infância e parte da adolescência. Sempre tive uma ótima relação com a escola. Lá construí boas amizades, com destaque para amigos que há tempos não vejo, dentre eles Ronald Wellington e Golbery Silva, e outros que encontro pelas redes sociais como Amanda Travassos e Amanda Lopes. Por termos passado tanto tempo convivendo no ambiente escolar – e como a chamada era uma atividade diária –, acabei decorando nome e sobrenome da maior parte dos amigos.

A escola era muito grande. Especialmente ocupava dois quarteirões, onde um quarteirão era o pavilhão de salas e o outro quarteirão era só para atividades esportivas como futebol de campo, futsal, basquete, natação e handball.

Ao concluir o primeiro ano do ensino médio, optei por mudar de escola. Fui estudar em uma escola perto de casa. Na prática, a cidade de Fortaleza se transformou em um grande centro urbano e a cada momento o ir e vir ficava mais difícil. Como tinha estudado a vida toda em uma escola religiosa, optei por estudar em outra escola religiosa, e logo fui transferido para o Colégio Juvenal de Carvalho. Essa instituição de ensino era administrada por freiras, inclusive até três anos antes da minha chegada na escola só podiam estudar meninas.

Minha convivência no Colégio Juvenal de Carvalho não foi duradora, não me adaptei ao método de ensino oferecido pelas freiras. Dessa forma, assim que concluí o

segundo ano do ensino médio, procurei uma nova escola concluir o ciclo. Naquele momento, iria me tornar um concluinte do ensino médio. Ao conversar com minha família, concluímos que deveríamos procurar a escola que mais tinha resultados na cidade, momento em que fui estudar no Colégio Geo.

Em 1999, ingressei no Colégio Geo Fortaleza: uma escola laica que congregava os professores mais conhecidos da cidade. A estrutura da sede do Geo onde eu estudava era infinitamente inferior à do Colégio Marista, porém, as aulas eram mais atrativas e a cultura escolar era mais livre, fato que me fez sentir bem do primeiro ao último dia de convivência na escola. Nos últimos meses do ano me transferi para unidade do Geo Tambaú, na cidade de João Pessoa. Chegando na sede de João Pessoa, a sensação que tive foi similar à sede do Geo que estudava em Fortaleza. No Geo Fortaleza, me aproximei muito da atividade docente, pois um ex-professor História chamado Jorge Hélio percebeu meu interesse pela matéria e sempre me disponibilizava materiais complementares, me incentivando a ler e debater, fato que me conduziu à função de monitor. Dali em diante, passei a estudar para ensinar e percebi que era a melhor forma de aprender. Eu não sabia, mas ali estava surgindo um futuro professor.

Ao término do terceiro ano prestei o vestibular e os resultados foram os melhores: fui aprovado no curso de licenciatura em História na Universidade Federal da Paraíba e no curso de bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais no Centro Universitário de João Pessoa (Unipe). No transcorrer da minha vida acadêmica, fui obrigado a fazer escolhas, então optei por abandonar o curso de Direito e me dedicar ao curso de licenciatura plena em História, na Universidade Federal da Paraíba.

Fui muito feliz em conseguir definir muito cedo a profissão que gostaria de executar para o resto da minha vida. Como falei anteriormente, descobri minha inclinação para o magistério ainda no ensino médio, e minhas primeiras experiências como professor ocorreram naquele momento. Antes de completar 18 anos, já socializava o conhecimento com vizinhos, amigos da escola e parentes, que foram os meus primeiros alunos.

No momento em que iniciei a graduação em História, procurei várias escolas para tentar algum tipo de função remunerada para complementar minha renda. Todavia, cheguei em João Pessoa no mês de maio, momento em que o quadro das escolas já estava montado e não existiam oportunidades. Como sou brasileiro e não desisto nunca, continuei tentando até conseguir uma oportunidade para ser professor plantonista do Colégio e Curso Evolutivo. Quando saí de casa, percebi que poderia associar o útil ao agradável. Poderia dar aulas de História e conseguir uma renda para complementar o meu sustento fora de casa. Posso dizer que acabei virando professor por amor e por necessidade de autossustentação.

O Colégio Evolutivo era de propriedade de um professor de Matemática renomado na cidade. Por sorte, fui recebido pelo dono da escola. Em uma conversa rápida, tive a oportunidade de dialogar com o professor Ambrósio Elias e apresentar as minhas intenções. Disse para ele que era aluno da licenciatura em História da Universidade Federal da Paraíba e que tinha muita vontade de ser professor. Apesar do quadro da escola estar completo, fui contratado para ser professor plantonista, assim, quando alguém faltasse eu teria que ter uma aula pronta para não deixar os alunos com aulas vagas. Foi muito difícil, pois em caso de falta de professores eu deveria entrar nas salas do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

Após seis meses atuando como professor plantonista, surgiu uma vaga de História no Colégio Evolutivo e o professor Ambrósio me ofereceu duas aulas na turma do terceiro ano do ensino médio. Essa foi a minha primeira turma como professor efetivo da escola. Gradativamente as portas se abriram e fui conseguindo meu espaço no mercado de trabalho, de modo que, pouco tempo depois, já trabalhava como professor efetivo em grandes escolas da cidade de João Pessoa como: Só Exatas, Evolutivo, Hipócrates Rede de Ensino, Visão Colégio e Curso, Instituto Santos Dumont, Instituto João XXIII, Academia de Comércio Epitácio Pessoa, Via Medicina Colégio e Curso e Rede de Ensino Geo. Esse turbilhão de acontecimentos fez com que minha carga horária semanal saísse de duas aulas para cinquenta aulas, fato que culminou com que eu demorasse para concluir a graduação em História, pois ao invés de pagar todas as disciplinas da blocagem acabava cursando duas disciplinas por período e, assim, levei sete anos para finalizar a licenciatura.

Até então minha experiência profissional estava pautada em trabalhar em escolas privadas, cujo público era de segmentos A e B. Todavia, no ano de 2009, comecei a me submeter a concursos públicos. Dessa forma, fui aprovado e tomei posse em dois concursos, respectivamente: Prefeitura Municipal de Santa Rita e Governo do Estado da Paraíba. Em ambos os vínculos exerço a função de professor de História. Na Prefeitura, trabalho com alunos da quinta ao nono ano do ensino fundamental II, na zona rural de Santa Rita. No Estado, trabalho com alunos de ensino médio residentes na cidade de João Pessoa.

A inserção no funcionalismo público me fez conviver com uma situação profissional que não conhecia. Até então, só atuava como professor em escolas privadas e naquele momento estava a lidar com discentes que habitavam os espaços periféricos da cidade. Passei a conviver diariamente com crianças, jovens e adultos, cuja maioria estava fora de faixa etária. Alguns traziam consigo o estigma de terem vinculações com tráfico de drogas e (ou) prostituição, serem filhos de pais submetidos ao sistema prisional brasileiro, entre outras

situações atreladas a violências físicas, morais e sexuais, ou seja, pessoas em completa vulnerabilidade social e discriminadas pela sociedade.

Os primeiros meses de atuação nessas escolas foram difíceis, haja vista que ver o sofrimento e muitas vezes hostilidades que a vida imbricou àqueles jovens doía muito em mim. Gradativamente, fui conquistando os discentes e vencendo os desafios diários pautados em ofensas, ameaças e testes de limites. Tais condições me fizeram enxergar nitidamente aquilo que hoje entendo como a real função social do professor. Ser professor é estar muito além dos assuntos propostos pela matriz curricular. Ser professor é ter a sensibilidade para compreender a realidade dos seus discentes e, sobretudo, tocar almas e contribuir para uma mudança significativa na vida dessas pessoas.

Durante a graduação, ao cursar as disciplinas de História da Paraíba I e II, tive uma paixão incondicional pela rica História do território paraibano. Dessa forma, as leituras oferecidas pelas disciplinas obrigatórias do curso de História da UFPB acabaram por se transformar em lazer. Daí em diante passei a consumir informações sobre a temática e a estudar um pouco sobre o patrimônio histórico paraibano. Como nasci na capital do Estado do Ceará, a apreciação do conteúdo somadas a algumas visitas ao patrimônio paraibano me proporcionavam um conhecimento novo e fascinante.

Rapidamente, a aproximação da História Regional me fez experimentar tais temáticas com os alunos. Ficava imaginando que poderia seduzi-los pelo conhecimento através de perguntas que acreditava instigar a atitude de pesquisar e se debruçar sobre o assunto. Dentre as perguntas mais comuns estavam: existe algum sítio arqueológico na Paraíba? Vocês sabem onde estava e como era utilizado o pelourinho da cidade de Felipéia de Nossa Senhora das Neves? Alguém já foi até a Itacoatiara de Ingá? E ao Vale dos Dinossauros? Tinha dinossauro de verdade por lá? Nossa, gente, vocês acham lindas as casas tombadas da Rua das Trincheiras? O grande objetivo das perguntas era abrir o debate sobre o patrimônio paraibano, todavia, me chamou a atenção o fato de um número pequeno de alunos conhecerem. A grande maioria já tinha ouvido falar de certos patrimônios, porém, não tinham nenhum tipo de aproximação. Nesse momento, estava surgindo um professor pesquisador que buscava entender essa dinâmica.

Nas escolas privadas, uma necessidade mercadológica obrigava os alunos do ensino médio a conhecerem um pouco sobre a História Regional, pois a temática era recorrente nos concursos vestibulares da UFPB, UEPB e UFCG. Nos espaços públicos, apesar de se dever cumprir os conteúdos da matriz curricular, percebia que muitas vezes o assunto era

negligenciado e, somado a isso, existia uma carência de materiais didáticos que contemplassem a história local.

A situação piorou em 2009, pois no referido ano foi implantado no Brasil o Novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que gradativamente transformou-se em uma prova que passou a selecionar os estudantes que ingressariam em todas as instituições de Ensino Superior público do Estado da Paraíba. Por ser uma prova nacional, o edital do Enem não contempla a história local, logo, tais temas passaram a ser ainda mais negligenciados. Por diversas vezes abri debates acerca de temas locais e alguns alunos me perguntaram em tom de reprovação: professor, esse assunto cai no Enem? E minha resposta foi sempre a mesma. Disse que poderia não cair no Enem, mas era importante para a vida, pois um povo que não conhece a sua história não tem memória.

Tendo dedicado os últimos 16 anos de minha vida à educação básica, busquei durante todo esse tempo técnicas para prender a atenção do aluno e ao mesmo tempo seduzi-lo para a construção do conhecimento. Como outrora dizia, tive uma atração especial pela História Regional, sobretudo a História da Paraíba, haja vista que acredito que o conhecimento do espaço em que vivemos gera uma sensação de pertencimento ao lugar; logo, é imprescindível que nossos discentes possam conhecer e ao mesmo tempo se orgulhar do patrimônio histórico paraibano.

Tenho grande preocupação com a falta de conhecimento acerca do patrimônio histórico paraibano dos nossos discentes. Percebo que muitos não conhecem 10% do patrimônio histórico local, em que ele seja material ou imaterial. A grande maioria dos discentes não sabe que a Pedra de Ingá foi o primeiro monumento tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico Nacional ou muito menos que o primeiro relato até então conhecido no Brasil de Itacoatiara foi o da Pedra de Ingá. Somado a isso, poucos sabem que o Vale dos Dinossauros (Sousa/PB) representa uma das maiores fontes históricas do planeta de pegadas fossilizadas de dinossauros.

Baseado nessa inquietação, no ano de 2015, me submeti ao processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba, com o objetivo de atrelar a experiência construída na sala de aula às leituras seguidas de uma orientação significativa de especialistas. Ao ingressar no PPGFP tive oportunidade de estudar com professores e alunos de diferentes graduações na área de Educação e, sobretudo, trocar experiências. Costumo dizer que a sala de aula interdisciplinar

produziu uma riqueza sem precedentes, pois diariamente foi possível trocar experiências e pensar a educação através de múltiplos olhares.

No Brasil, os mestrados profissionais são regulamentados pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Surgiram como uma modalidade de pós-graduação *strictu sensu* voltada para capacitação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas que atendam alguma demanda do mercado de trabalho Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal em nível superior (CAPES). Seguindo uma dinâmica nacional, a UEPB¹ criou um mestrado profissional direcionado para a melhoria da qualidade da formação dos profissionais da educação básica.

Nesse espaço acadêmico, seguido da orientação do professor Dr. João Bueno, foi dado início ao norte da pesquisa. Meu objetivo foi pesquisar sobre um tema de grande relevância ao processo de ensino e aprendizagem, pois busco analisar como os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tratam do patrimônio histórico local através de imagens. A temática de história regional está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, todavia, compete ao autor dos livros didáticos abordá-la quando achar necessário.

¹ O mestrado profissional em formação de professores da Universidade Estadual da Paraíba foi homologado pelo CNE através da Portaria MEC n. 13464, de 29 de setembro de 2011.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na área de Educação Patrimonial. Ela, a partir dos livros didáticos, estabelece conexões diretas com o patrimônio histórico, as obras visuais, a história das sensibilidades e diálogos com a educação, especificamente com o ensino médio da educação básica que é o recorte desta dissertação.

Inserir-se também na linha de pesquisa Ciência, Tecnologia e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), programa que oferece uma pós-graduação profissional *stricto sensu* em nível de mestrado. A linha de pesquisa Ciência, Tecnologia e Formação Docente do PPGFP/UEPB, à qual esse trabalho está integrado, tem por objetivo:

Investigar processos educacionais e práticas docentes em espaços educativos, mediante ações e pesquisas que visem discutir sobre práticas curriculares, políticas educacionais, privilegiando temáticas articuladas à formação de professores na interseção com ciências, tecnologias e comunicação no cotidiano escolar da Educação Básica.²

Atrelando uma inquietação pessoal construída pela permanência em salas de aula da educação básica ministrando aulas de História nos últimos 16 anos, somadas às premissas do PPGFP, cuja proposta é de que a construção de trabalhos possa trazer contribuições para as reflexões acerca da educação básica na Paraíba.

Essa pesquisa parte da análise das imagens referentes ao Patrimônio Histórico material presente nos livros didáticos aprovados pelo (PNLD) 2015 para o ensino médio e um manual didático de História da Paraíba.

O caminho metodológico escolhido para a pesquisa segue um viés exploratório, quantitativo-qualitativo. Selltiz, Wrightsman e Cook (1965) apontam que os estudos exploratórios são aqueles que buscam descobrir intuições na tentativa de adquirir maior familiaridade com o objeto.

Dessa modo, o pesquisador se torna capaz de formular problemas de forma mais precisa e criar hipóteses a partir de um levantamento realizado através da pesquisa. Tangenciando essa linha de raciocínio, Gil (1999) afirma que as pesquisas exploratórias proporcionam uma visão geral e aproximativa acerca de um determinado fato.

² Informação disponível no site da UEPB: <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/objetivos>. Acesso em: 10 jul. 2017.

Sabendo que os métodos da pesquisa exploratória são amplos e versáteis (MATTAR, 2001), este trabalho investigativo partiu da escolha dos manuais didáticos a serem analisados. Como sou professor efetivo do Governo do Estado da Paraíba, optei por direcionar a pesquisa para os alunos do ensino médio vinculados à educação pública. Os alunos de escolas públicas utilizam livros didáticos aprovados pelo PNLD³.

O PNLD 2015 aprovou 19 coleções de História para o ensino médio. A presente pesquisa tomou como norteamento as duas coleções de História mais usadas nas escolas públicas estaduais das quatro maiores cidades da Paraíba, respectivamente: João Pessoa, Campina Grande, Santa Rita e Cabedelo. As duas coleções mais adotadas pelos professores foram:

- *História: das cavernas ao terceiro milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (2013);
- *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (2013).

Caracterizando a fase inicial da pesquisa exploratória, foi realizado o levantamento bibliográfico para montagem do *corpus*, seguido da seleção, análise e quantificação das imagens referentes ao patrimônio histórico contidas nos referidos materiais.

Inicialmente, propomos uma abordagem baseada em levantamento de dados, números e tabelas com a finalidade de identificar e analisar um panorama, a partir dos livros didáticos em questão, seus discursos através das imagens e dos textos, como também seus silêncios e suas possíveis ausências. O que está sendo abordado? O que possivelmente não está sendo considerado? Trata-se de uma escolha por uma investida a partir das perspectivas quantitativas, como também qualitativa da pesquisa. Um diálogo que é possível e percebido aqui enquanto uma metodologia agregadora (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Denzin e Lincoln (2006), classificam a pesquisa qualitativa como aquela cujos processos e significados não são examinados rigorosamente, em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência; outrossim, levam em consideração uma série de variantes como a etnografia, estudos de caso, etnometodologia, histórias de vida e a investigação narrativa (RODRIGUES *et al.*, 1999).

Na posição de uma pesquisa histórica qualitativa e quantitativa, este trabalho objetiva:

³O PNLD é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Informação disponível no site da MEC – Ministério da Educação e Cultura: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 12 jan. 2019.

- a) Realizar o levantamento e a análise das imagens visuais impressas nos livros didáticos de História que fazem alusão ao patrimônio histórico tangível, seguidas da verificação das formas de editoração dos livros didáticos e de como as imagens visuais aparecem nos exercícios de fixação;
- b) Buscar indícios que nos revelem como as imagens de patrimônios históricos possibilitam a construção de práticas de ensino que podem valorizar as relações de pertencimento, a construção da identidade e sobretudo as sensibilidades dos estudantes com o lugar.
- c) Propor uma formação de professores acerca da Educação Patrimonial, onde seja possível compartilhar algumas leituras e resultados que foram acessados através desta pesquisa, em especial a ausência de um conteúdo que contemple o Patrimônio Histórico local.

Os objetivos supracitados foram delimitados considerando a hipótese de que as imagens visuais contidas nos livros didáticos podem ser instrumentos que maximizam os processos de ensino e aprendizagem. Todavia, receio que o uso eventualmente inadequado das imagens contidas nos materiais didáticos possa comprometer a construção de sensibilidades e pertencimento com o lugar.

A relevância da análise dos livros didáticos de História condicionados a uma fundamentação teórica e metodológica permitem que os pesquisadores desenvolvam trabalhos relacionados ao ensino de História e memória, sobretudo porque o livro didático é um artefato caracterizado pela interferência de vários sujeitos (BITTENCOURT, 2004). Dessa forma, é uma fonte histórica que traz consigo marcas de um tempo, lugar, sujeitos, correntes e outras nuances que podem ser problematizadas como veremos adiante.

Os manuais didáticos fazem parte de nossa cultura escolar há cerca de dois séculos⁴, todavia, Circe Bittencourt (2004, p. 300) afirma que ele não é um objeto estático, pois ao longo do tempo foi passando por transformações, mas que sua função permanece a mesma: *lugar onde o conteúdo a ser abordado em sala de aula está reunido e organizado por educadores.*

É importante destacar que ele não é a única ferramenta pedagógica possível, mas é especialmente a partir dele que professores e professoras organizam suas aulas, por mais que recorram a outras ferramentas, concordamos que esse nosso olhar de professores precisa

⁴ Informação disponível na Revista Nova Escola: <https://novaescola.org.br/conteudo/877/circe-bittencourt-o-bom-livro-didatico-e-aquele-usado-por-um-bom-professor>. Acesso em: 22 nov. 2018.

continuar considerando o horizonte de possibilidades e suas outras vias, tanto para acessar quando para abordar os conteúdos.

Para a autora, o que torna o livro um objeto e uma complexa em si é o fato dessa ferramenta sofrer interferências em seu processo de concepção, como também de manuseio, que perpassa por vários sujeitos desde sua produção até o consumo. O que, à primeira vista, pode parecer prejuízo, destacamos a peculiaridade da educação ser um processo humano vivo, por isso em constante movimento.

Bittencourt (2008, p. 69), ainda destaca que a análise do material, ou do livro didático deve seguir três aspectos básicos: “forma, conteúdo histórico escolar e conteúdo pedagógico”. Ao longo da história, com a inserção das imagens em diferentes instâncias da escola e sobretudo nos materiais didáticos produzidos para esse espaço, o livro didático destacou-se como importante elemento de sua veiculação em projetos pedagógicos. São recorrentes as situações de uso de imagens evidenciando pontos de sua contextualização sócio-histórica em meio às políticas educacionais.

Para Alain Choppin (2004), o livro exerce funções que variam de acordo com o ambiente sociocultural, as disciplinas, a época, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização (dentre elas, a função documental), pois

[...] acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores. (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Vale lembrar que o processo de produção de um livro didático é bastante complexo e seguido de várias etapas. De forma objetiva, é possível elencarmos que o processo de produção perpassa o levantamento bibliográfico, a autoria, a editoração, a edição final e a distribuição. Somente depois de todas essas fases é que o livro didático chega ao leitor, que é responsável pela principal função do livro: a leitura.

Roger Chartier (1996, p. 98) aponta que existem várias formas de fazer a leitura de um texto, logo, é necessário “reconhecer a pluralidade das leituras possíveis do mesmo texto, em função das disposições individuais, culturais e sociais de cada um dos leitores”.

A esse processo de produção e de elaboração de um livro didático, deve-se considerar algumas outras peculiaridades quanto às influências que interferem efetivamente na construção dessa ferramenta pedagógica em questão. Assim como precisamos reconhecer a

pluralidade das leituras e das interpretações que serão realizadas e também apresentadas acerca do texto de um livro, considerando que cada sujeito em seu contexto social e cultural específico tenderá a apresentar interpretações e perspectivas singulares diferentes, considerando essas variações apontadas.

Do mesmo modo, também se faz necessário ponderarmos dinâmicas outras, que resultam das demandas comerciais e também de interferências oriundas da gestão pública. Logo, o objeto em questão está distante de ser um material neutro em sua narrativa.

É o que destaca Bittencourt (2008, p. 301-302) quando pensa o livro didático:

É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências. Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma *mercadoria* ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista. Constitui também um *suporte de conhecimentos escolares* propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre na existência do livro didático interfere indiretamente na educação dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, segundo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. [...] Juntamente com essas dimensões técnicas e pedagógicas, o livro didático precisa ainda ser entendido como *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade.

O livro didático constitui-se um objeto de difícil definição, como destaca a autora. Compreendemos que essa inviabilidade de o definir com facilidade é resultado desse panorama complexo que compreende cenários e sujeitos múltiplos. Assim, é importante destacar e considerar esses contextos tanto em nosso cotidiano quando o utilizamos como ferramenta pedagógica, como também nesse momento quando recorreremos ao livro didático enquanto objeto de estudo e análise científica. Trabalhar com a possibilidade de neutralidade dessa ferramenta é uma tarefa no mínimo inviável.

Acrescenta-se, nesse contexto, que além da aprovação do livro por parte do estado, os professores também participam da escolha e seleção das edições que utilizam durante o ano letivo. Assim, poderíamos reconhecer a possível ocorrência de uma aproximação ou de uma preferência por autores, também por editoras e outras questões.

Em 1985, a criação do PNLD pelo Decreto nº 9.154, de 01/08/1985, dentre outras medidas, passou a controlar o fluxo regular de recursos para aquisição e distribuição de livros em todo Brasil. Somado a isso, os professores adquiriram a liberdade para escolher, entre as opções apresentadas pelo PNLD, os livros a serem adotados para utilização nas escolas.

É importante salientar que todos os livros aprovados pelo PNLD passam por uma avaliação feita por especialistas, através da qual são definidos os materiais que estão aptos ou não para serem usados na rede pública de ensino.

A inserção de imagens em diferentes instâncias da escola e, sobretudo, nos materiais didáticos produzidos para esse espaço fez com que o livro didático se destacasse como importante elemento de sua veiculação em projetos pedagógicos. São recorrentes as situações de uso de imagens visuais⁵ evidenciando pontos de sua contextualização sócio-histórica em meio às políticas educacionais.

No artigo intitulado *Educação patrimonial: potencialidades da leitura de imagens visuais de patrimônios culturais em livros didáticos de História*, João Bueno e Maria de Fátima Guimarães (2012, p. 1) afirmam que “as imagens visuais impressas nos livros didáticos de História podem ser utilizadas para promover a educação estética dos sentidos, ao possibilitar que o professor estimule a formação de memórias visuais em seus alunos”.

É bem verdade que as temáticas acerca do patrimônio são elementos ricos em possibilidades de se trabalhar com os discentes. A palavra *patrimônio* tem um significado plural que vai desde os bens que declaramos no imposto de renda até os elementos que de alguma forma possuem valor material, imaterial ou simbólico para o indivíduo.

Hugues de Varine Boham (apud LEMOS, 2006) aponta que o patrimônio pode ser dividido em três categorias de elementos: elementos da natureza, como rios e peixes; elementos não tangíveis ou imateriais; elementos tangíveis ou materiais. Já o artigo 216 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) entende que compõem o patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material ou imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

Somados a essa nuance de possibilidades acerca do patrimônio, é possível percebermos que há, na atualidade, uma crescente preocupação com a preservação da memória histórica. Notamos que museus, centros de memória e uma série de lugares têm o objetivo de preservar seu passado; aos mesmo passo que temos testemunhado por parte das autoridades brasileiras o descaso crescente com esses espaços de memória.

⁵ Durante a escrita do texto utilizarei o termo “imagens visuais”, registro que as referidas imagens trazem consigo muitos significados que podem ser relacionados com diferentes informações e saberes que perpassam pela experiência de vida. Dessa forma, no transcorrer da escrita as imagens não serão percebidas apenas por meio de sua evidência visual, mas sim pelo conjunto de significados que lhe estão imbricados. (AUMONT, 2001; DEBORD, 2000; BUENO, 2011).

A Paraíba, por exemplo, tem uma história relevante, sobretudo porque sua história remete aos primórdios da ocupação do Brasil pelos portugueses. Logo, falar de memória nos remete ao fato de guardarmos uma lembrança de algo significativo em nossas vidas e, dessa forma, construirmos um sentimento de pertencimento com o lugar.

Assim, podemos ressaltar que uma pessoa sem memória é uma pessoa sem história. Um Estado sem memória é um lugar sem um passado possível de ser contado, logo, as palavras “passado, memória e história” criam conexões, interagem entre si e se complementam.

Em sua obra *História e Memória*, Jacques Le Goff (2003) aponta que a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, seja ela individual ou coletiva. Para o autor, a memória pode ser percebida enquanto uma representação do passado, ou seja, uma representação histórica e também social. Seu texto apresenta um panorama acerca de como a história e a memória foram sendo percebidas, pensadas e administradas ao longo dos tempos pelos povos. Essa reflexão se estende até a chegada da *Escola dos Annales*, apontando a trajetória da historiografia, suas mudanças quanto às definições e ampliações do que seriam fontes e também temáticas históricas.

Inicialmente, a memória é percebida enquanto um elemento que faria parte de um processo biológico e psicológico inerente ao desenvolvimento e às experiências humanas. Ainda neste ponto, é importante destacar que essa dinâmica num primeiro momento é percebida numa perspectiva de experiências individuais dos sujeitos e também enquanto sistemas de organização dessas experiências que desenvolveriam mecanismos para a manutenção dessas próprias memórias.

Por sua vez, a memória coletiva tornou-se um espaço de disputa por sujeitos ou estruturas que representam o poder, porém esse poder receberia outros contornos e possibilidades no campo prático a medida que estendesse e estabelecesse esse domínio sob a memória coletiva e social.

Esse domínio e controle sob a memória coletiva se aplicaria e seria exercido através da imposição de silêncios, e também de esquecimentos enquanto uma tarefa, um efeito e enquanto um resultado natural do tempo, removendo qualquer pista que denuncie a interferência humana. Ou seja, sem deixar perceber esse processo enquanto fruto de uma logística e de uma manipulação bem orquestrada acerca da memória coletiva.

[...] a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e

dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 2003, p. 426).

Por sua vez, Oriá (1993), afirma que o patrimônio histórico remete ao conjunto de bens que atestam a história de uma sociedade, que anunciam um passado que pertenceu à um povo. E, para Hartog (2006), é a partir dessa memória que compõem o que conhecemos por identidade. As memórias são símbolos dessas identidades. A memória coletiva é a responsável por dar base, estrutura e também por justificar a memória subjetiva.

Rayssa Andrade Carvalho (2015), em sua dissertação intitulada *Leituras sobre representações imagéticas femininas negras em livros didáticos de história (1997-2014)*, trabalho que também teve como proposta a análise e leitura de imagens visuais, mas especificamente análise de imagens de mulheres negras nos livros didáticos de História destinados para as turmas do ensino fundamental, que circularam nas escolas públicas da capital paraibana durante os anos 2000-2001 e 2013-2014.

A autora destaca que as representações contidas nas imagens visuais dos livros didáticos, podem não apenas levar os alunos e alunas a conceberem formas de pensar os sujeitos e os conteúdos representados, mas também constituir formas de perceberem e de constituírem suas próprias identidades. Segundo Carvalho (2015), as questões que a motivaram a pesquisar essa temática teriam surgido do próprio cotidiano e prática docente.

Nessa perspectiva, identificamos a presença das mulheres negras nas imagens visuais dos livros didáticos de História, e ainda, sua referência precária nos textos escritos. Assim, propusemos a leitura imagética para entender como elas foram representadas nas iconografias, identificando algumas mudanças nos espaços subalternos que comumente ocupam na construção do saber histórico escolar. (CARVALHO, 2015, p. 137).

O que motivou Carvalho (2015) em sua investida foi também a compreensão de que o sistema e a experiência escolar além de contribuir com a formação dos sujeitos, também seria capaz e responsável por construir uma cultura social (CHERVEL, 1990). Diante dessa percepção teriam surgido algumas inquietações a partir dessa problemática e todas giraram ao redor de uma questão central: De que modo os livros didáticos de História estariam representando as mulheres negras? A experiência de Carvalho (2015), nos ajudou nessa nossa investida. De que modo que o nosso patrimônio histórico material encontra-se representado nos livros didáticos?

Julia (2001, p. 10) aponta que as formas de leitura de imagens visuais usadas pelos professores estão imbricadas de um conjunto de normas que definem o ensinar, todavia,

passam com um constante processo de (re)significação atrelado às experiências culturais vividas por professores e alunos. Essa visão permite que os pesquisadores desenvolvam novas perspectivas para o ensino de História.

Nesse sentido, a análise das imagens visuais presentes nas coleções tratadas como fonte histórica neste trabalho seguiu a dinâmica dos saltos de tigre (BENJAMIN, 1985), pois estabelece um recorte temporal que busca imagens referentes ao patrimônio histórico material que relacionam o tempo presente ao passado. Partindo das experiências do presente serão analisadas imagens da pré-história, primórdios da colonização brasileira e também do ciclo do ouro.

Tomando os referenciais supracitados como norteamento, este trabalho buscará investigar como o patrimônio cultural, de cunho material, é abordado em forma de imagem nos livros didáticos das séries iniciais do ensino médio e como essas narrativas constroem sensibilidades e um sentimento de pertencimento ao lugar.

O primeiro capítulo segue uma estrutura que busca pensar a partir de algumas pesquisas, compreender como o livro didático tem sido escolhido e tomado enquanto fonte histórica, para pensar o ensino de História. Selecionamos trabalhos e pesquisas que também optaram em outro momento em analisar o modo como os livros didáticos tem feito uso de imagens em sua estrutura, ao mesmo passo em nossa reflexão, buscamos compreender de que modo essas imagens estabelecem formas de pensar, constituindo-se em representações históricas. Ainda neste capítulo, propomos estabelecer um diálogo com algumas outras escritas acerca da concepção e das problemáticas quanto ao conceito de patrimônio histórico material.

Por sua vez, o segundo capítulo está pautado na análise das imagens visuais referentes ao patrimônio histórico material contidas nos manuais didáticos mais utilizados pelos professores da rede pública estadual da Paraíba, respectivamente: *História: das cavernas ao terceiro milênio* (BRAICK; MOTA, 2013) e *História, Sociedade & Cidadania* (BOULOS JÚNIOR, 2013). O capítulo está composto da descrição seguida da problematização de como as representações iconográficas são e podem ser usadas como recurso didático.

Por fim, buscamos a construção de terceiro e último capítulo, que dialoga com os capítulos anteriores, pois, a análise das representações iconográficas dos manuais didáticos mais usados nas quatro maiores cidades da Paraíba, servirão como base para montagem de uma formação direcionada e com a pretensão de ser compartilhada com professores da rede estadual que utilizam os referidos materiais. Durante a fase de coleta de dados, foram mapeadas as escolhas de livros didáticos de 78 escolas situadas nas cidades de João Pessoa,

Santa Rita, Bayeux e Cabedelo. Dessa forma, proponho como produto pautado em uma formação oferecida para os professores de História da rede estadual que atuam nas 78 escolas.

O objetivo da formação é estabelecer e construir um diálogo com professores da rede estadual da Paraíba para a partir daí compartilhar alguns resultados desta pesquisa, entre elas algumas leituras das representações iconográficas referentes ao nosso patrimônio histórico que foram encontrados nos livros didáticos analisados.

2 O LIVRO DIDÁTICO COMO FONTE E A CULTURA ESCOLAR ENQUANTO CONTEXTO

2.1 Livro didático: entre o *senso comum* e as *culturas escolares*

Ao ingressarmos no debate referente ao patrimônio histórico, livro didático e imagens visuais, é relevante debatermos sobre o ofício do docente e os desafios encontrados diariamente pelos professores de História. Pensar a prática do ensino de História requer compreender as diretrizes educacionais construídas pelo Estado e quais são os seus reais interesses com a educação. Nossa proposta é pensar estas questões a partir dos livros didáticos.

Tomando esse pensamento como referência, questionamos: o modelo de ensino oferecido pelo Estado brasileiro busca a construção de cidadãos críticos, criativos e capazes de solucionar problemas? As escolas, os professores e os manuais didáticos estão preparados para construir esse cidadão proativo ou seguem um modelo puramente mecanicista, que produz reprodutores de uma História factual, positivista, que valoriza datas e fatos enfatizados por uma história elitista?

Partindo desses questionamentos, consideramos que o ensino nas escolas brasileiras busca sugerir uma reflexão coletiva com a finalidade de promover uma construção social, onde os discentes possam perceber o seu lugar social e através dessa percepção de si e do espaço, estes mesmo sujeitos poderiam reconhecer sua capacidade de participação num processo coletivo de transformação coletiva. Diante disso, esses indivíduos evocariam para si a responsabilidade da consciência adquirida e construída quanto ao tempo e aos processos históricos.

Essa compreensão do tempo, também destacada por Bittecourt (2008) como “leitura de mundo”, receberia através da educação, numa perspectiva freiriana, uma ampliação do que percebemos aqui como consciência, que por sua vez haveria de ser compartilhada e ecoada no cotidiano das famílias e das comunidades dos nossos alunos.

Paulo Freire, desde seus primeiros escritos dos anos 70, já considerava no processo de alfabetização de adultos o conhecimento que o sujeito cognitivo possui, a “leitura de mundo” imersa no pensamento de cada um. Cabe ao professor, na perspectiva freiriana, reconhecer e estabelecer um diálogo com esse conhecimento, porque os alunos estão sempre em um processo de aprender mais e não são absolutamente sujeitos acomodados; ademais, adverte-nos o grande educador, o conhecimento não é um dado imobilizado apenas transferido de um especialista para outra pessoa que ainda não o possui. Ainda sobre os conhecimentos do *senso comum*, devemos estar

atentos às críticas associadas ao caráter ideológico e acríptico com que eles se manifestam. Existe uma “leitura de mundo” permeada de manipulações, de aprendizagens provenientes dos meios de comunicação da massa, e revestida de ideologia, condição que, por princípio, difere essencialmente do conhecimento e do domínio dos conceitos científicos. (BITTECOURT, 2008, p. 190).

Imbuídos de um dever social, acreditamos que o ensino de História e a escola detêm um compromisso ímpar com a realidade social; logo, buscam e prometem propiciar aos discentes condições para a construção de um pensamento crítico coletivo, transformando-os em sujeitos participativos e capazes de atuar no constante processo de transformação da sociedade.

Entretanto, não são todas as escolas, professores e livros didáticos que fomentam essa proposta e ideia de construção coletiva de consciência crítica, é preciso entender que a educação é também um *processo humano*, um *fenômeno histórico*, uma *experiência histórica* (THOMPSON, 1987) e por isso mesmo não pode ser concebida como um elemento estático, pronto e acabado no tempo.

Tomando como referência as contribuições de Edward Palmer Thompson (1981) para a historiografia em *A Miséria da eoria ou um Planetário de Erros*, e considerando suas reflexões quanto às experiências históricas individuais percebidas na qualidade de responsáveis por inserir os indivíduos à história. Desse modo, é plausível reconhecermos a necessidade de levarmos em conta as análises que são frutos de uma perspectiva e de uma abordagem realizada a partir da *história social*, que destaca a importância de numa análise que se pretenda histórica, de observar também os sujeitos enquanto indivíduos sociais que inseridos em suas comunidades, compartilham de um cotidiano e de uma *interação* que, quando observada pelo historiador, pode trazer à tona elementos e evidências que não seriam acessadas a partir de uma abordagem exclusivamente econômica que também é percebida pelo autor como uma história determinista e positivista.

Esses elementos e evidências quando considerados, resultariam na construção de panoramas que disponibilizariam ressonâncias ou leituras mais amplas acerca da *formação social*, que não poderiam ser percebidas por análises que não promovessem minimamente um diálogo com as sensibilidades que habitam o cotidiano social e cultural.

Nessa investida, compreendemos que a escola é um desses espaços que pode proporcionar aos historiadores a possibilidade de acesso, não apenas à elementos sociais e culturais de uma comunidade, mas também abre um outro horizonte em que é possível perceber por quais vias e modos que a escola e o livro didático tem contribuído para a construção de uma cultura local, a medida que apresentam e estabelecem formas de pensar

temáticas, localidades, espaços das cidades, como também os sujeitos que vivem e se relacionam nas escolas.

[...] os historiadores também se ocupam, em sua prática cotidiana, da formação da consciência social e de suas tensões. Nossa observação raramente é singular: esse objeto do conhecimento, esse fato, esse conceito complexo. Nossa preocupação (...) é com múltiplas evidências, cuja inter-relação é, inclusive, objeto de nossa investigação. Ou, se isolamos a evidência singular para um exame à parte, ela não permanece submissa, como a mesa, ao interrogatório: agita-se, nesse meio tempo, ante nossos olhos. Essa agitação, esses acontecimentos, se estão dentro do “ser social”, com frequência parecem chocar-se, lançar-se sobre, romper-se contra a consciência social existente. Propõem novos problemas e, acima de tudo, dão origem continuamente à experiência. (THOMPSON, 1981, p. 19).

Com base nesta perspectiva de Thompson (1981), podemos concluir que nos é possível considerarmos a escola enquanto objeto de análise de uma *observação raramente singular*, pois ela é instituída e constitui-se não apenas num território de *produção* e de *circulação*, mas também e simultaneamente como um lugar de *reprodução* cultural.

Por sua vez, Jörn Rüsen (2001) defende que o *cotidiano* e a *experiência* possuem um papel importante e fundamental para o historiador e o seu processo de construção do conhecimento histórico. Entendemos que esse processo de construção do conhecimento histórico é também desempenhado pelos professores de história e por seus alunos em sala de aula. Rüsen (2001) é reconhecidamente responsável por também apresentar novas perspectivas para a prática do ensino de história, destaca-se o termo da *consciência histórica* que compreende que o aluno é um agente histórico e que a partir do seu *cotidiano* e da sua *experiência* é possível pensar na construção dessa consciência.

[...] a consciência histórica mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com o qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo, mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática. (RÜSEN, 2001, p. 67).

Por isso, a escola, por todos estes fatores e conexões enumeradas, pode ser também configurada como um espaço de conflitos, uma região de disputas em que cada setor teria suas características, dinâmicas e processos culturais específicos, na qual também cada escola é um “mundo” e em cada mundo desses existe um outro *universo escolar* independente e imbuído por características específicas, além das peculiaridades trazidas pelos sujeito que compõem a comunidade em escolar.

É o que também destacam Maria Célia Marcondes de Moraes e Ricardo Gaspar Müller (2003), em seu texto *História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação*, no qual apontam que, a partir de Thompson e de seus escritos, não se trata apenas de ser possível, mas necessário pensar a educação enquanto um “complexo educativo” que estaria conectado ao “mundo e sua estrutura complexa”, contudo, para além de reconhecer esse contexto e cenário educativo imbuído de complexidades e por um universo paralelo de conexões é importante também apreender o que os autores chamam de *caráter específico* que possuem *os objetos de pesquisa em educação*, no caso desta dissertação de mestrado este objeto seria o livro didático:

Afinal, o complexo educativo – parte do complexo estruturado que é o mundo – é social em sua essência, histórico, portanto. Nessas circunstâncias, os objetos de pesquisa em educação, sem perder seu caráter específico, só ganham inteligibilidade se forem assim compreendidos. É esta percepção de educação e de pesquisa que baliza nossos argumentos e que nos leva a reconhecer em Thompson um interlocutor privilegiado. (MORAES e MÜLLER, 2003, p. 333).

É com base nestas reflexões que pensamos na escola como esse campo de pesquisa e nos livros didáticos como objetos de pesquisa, como nossas fontes históricas escolhidas. E é por meio dos livros didáticos que propomos acessar parte desses conflitos, por isso realizamos uma análise e uma leitura considerando as escolhas metodológicas e temáticas destacadas, reconhecemos e reafirmamos que o olhar dado por esta pesquisa aos livros didáticos não tem por finalidade esgotar as reflexões e investidas acadêmicas nessas ferramentas didáticas, mas o que estamos propondo e apresentando como pesquisa já realizada são, inicialmente, conexões com outras pesquisas que também foram realizadas e, desse modo, nesta pesquisa observamos as escolhas e seleções desse material didático feito no Estado da Paraíba e de que modo podemos acessar o panorama e as narrativas a partir do nosso Patrimônio Histórico Material que foi abordado nos livros didáticos.

Entendemos que não podemos pensar nas problemáticas que envolvem a escola e a educação brasileira em um contexto e uma realidade limitada aos limites e peculiaridades locais, a escola não é um espaço isolado do mundo, ela mantém diálogos e firma conexões para além dos seus muros, e é essa realidade que não pode ser negligenciada numa pesquisa em educação. Quanto a toda essa dinâmica, Moraes e Müller (2003, p. 344) destacam que

É estimulante pensar, por exemplo, que uma experiência singular – a prática e o saber docente, o currículo, as políticas educacionais, o cotidiano escolar, entre outras – não “permanece submissa” ao ser investigada, mas agita-se dentro do ser social e, neste movimento, irrompe-se contra a consciência social prevalecente; que a

experiência surge sem anúncio, exerce pressões, propõe novas questões e oferece os dados a serem lidos pelos exercícios intelectuais; que o conhecimento é provisório e incompleto, seletivo, limitado e definido pelas perguntas dirigidas à evidência (e os conceitos que informam tais perguntas) e que a verdade só pode ser pensada no interior do campo assim definido; que sempre surgirão novas formas de interrogar o objeto ou de evidenciar aspectos até então desconhecidos e que, por isso mesmo, o produto da investigação estará sempre sujeito a modificações.

As dimensões continentais do Brasil favorecem as disparidades entre o ensino oferecido na escola e, sobretudo, a existência de várias *culturas escolares* marcadas por rupturas, permanências, significações e ressignificações do fazer escolar, das práticas docentes, do processo de ensino e aprendizagem, e também das culturas locais.

Assim, é possível encontrarmos escolas, professores e materiais didáticos que mantêm um ensino tradicional, como também escolas e profissionais com espaço para o diálogo entre os discentes e a sociedade. Esse movimento é percebido como uma busca por uma educação substancial, eficiente e significativa. Tanto a escola, quanto o material didático, carecem de estudos individuais para uma compreensão mais amplificada acerca da *cultura escolar*.

Desse modo, considera-se o universo escolar enquanto esse espaço repleto de conexões e de relações complexas; assim, pensar uma *cultura escolar* nessa perspectiva requer levarmos em consideração o universo de diversidade das características de cada unidade escolar através da relação com o contexto social que perpassam seus muros, e assim relacioná-las com uma lógica que norteia a organização escolar em termos não apenas locais. Por *cultura escolar*, Dominique Julia (2001) entende que seria um

Conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, p. 10, 2001).

Em seu artigo intitulado *A cultura escolar como objeto histórico*, Dominique Julia (2001) ressalta algumas problemáticas de uma abordagem histórica que tome por objeto de análise a *cultura escolar*. O autor levanta, ao longo do texto, algumas questões e oferece ao leitor uma reflexão histórica a respeito da *cultura escolar* e isso acontece a partir das abordagens que a educação como objeto foi recebendo ao longo dos anos. Julia (2001, p. 9) afirma e faz um alerta de que “a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas”.

Ainda também segundo Julia (2001), a *cultura escolar* não seria apenas um conjunto de normas estabelecidas por autoridades e confiadas às instituições de ensino para colocarem em prática em seus espaços de atuação, essa definição se amplia ao longo do próprio processo de escolarização e que o desenvolvimento dessas atividades na prática vão instituindo “modos de pensar” e de “agir” para a sociedade; ao mesmo passo que as normas e as técnicas e o conteúdo escolar já são resultados de uma construção histórica e social.

O autor também destaca que a *cultura escolar* não pode ser percebida como um elemento estático, pois ela está em movimento, o tempo é sua plataforma e motor que opera essa dinâmica que estabelece outras conexões importantes a partir das relações que vai instituindo e mantendo em cada época e em cada contexto – “Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades” (JULIA, 2001, p. 11).

Nesse sentido, o autor ainda destaca que pensar a *cultura escolar* nesses termos e contextos com conexões complexas seria, ao mesmo passo, inviável insistir em continuar percebendo o espaço escolar como um território construído e instituído pela burguesia para manipular e controlar a sociedade. Isso porque essa insistente percepção não considera a influência e contribuição da sociedade na elaboração desse processo histórico e social que é a *cultura escolar*.

Trabalhando principalmente sobre textos normativos, os historiadores da pedagogia tenderam sempre a superestimar modelos e projetos e a constituir, no mesmo lance, a cultura escolar como um isolamento, contra o qual as restrições e as contradições do mundo exterior viriam se chocar: no colégio jesuíta, as hierarquias das antigas ordens seriam substituídas, como por milagre, pela igualdade fundada no mérito individual, e os ruídos da corte e da cidade não penetrariam nos pátios de recreio ou nas salas de aula; a escola de Jules Ferry teria sido inteiramente reservada à formação de perfeitos republicanos. Esta visão um pouco idílica da potência absoluta dos projetos pedagógicos conforma talvez uma utopia contemporânea. Ela tem muito pouco a ver com a história sociocultural da escola e despreza as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução. (JULIA, 2001, p. 12).

As experiências e as relações conflituosas existentes em cada temporalidade também são elementos que compõem a *cultura escolar* e ajudam a construir esse panorama acerca da educação que, dessa maneira, deixa de ser percebida como uma questão acabada e limitada à ideia de transmissão de conhecimento.

Observando essa demanda por essa ótica e considerando esse debate apresentado até aqui, é correto afirmar que a educação escolar é um processo dinâmico e que suas conexões perpassam as esferas do campo cultural numa perspectiva política, religiosa e popular, como o

próprio autor afirma e isso nos leva a percebê-la como um processo também de articulação, negociações e de contribuições não apenas de ‘mão do dupla’ – professor e aluno – mas uma realidade que pode mapear e acessar outras inúmeras vias.

Nós vivemos um momento inédito da história, o da individualização das crenças, em que a escola deve repensar sua articulação entre a sua visada universalista e o pluralismo do público que ela recebe, entre a esfera pública e a vida privada, protegendo a infância das agressões do mundo adulto, sem, contudo, deixá-la ignorar os conflitos que o atravessam. O tema da cultura escolar nos remete, assim, ao problema central da transmissão: as rupturas culturais vividas no curso dos últimos trinta anos não questionaram, primeiramente, toda idéia de tradição (no sentido etimológico do termo) e não estamos mais distanciados da geração dos homens que tinham vinte anos em 1945 que eles mesmos o estavam dos homens do século XVIII? (JULIA, 2001, p. 37-38).

A cada época, a educação tem seus desafios específicos e pontuais, para Julia (2001), a melhor forma de administrar essas demandas é reconhecendo os conflitos que habitam, atravessam e atingem a escola. A partir da conscientização e do reconhecimento do impacto e das transformações que são geradas por meio dos contatos com a cultura religiosa, a cultura política e a cultura social de uma determinada época, e também de um território ou localidade específica, temos a possibilidade de perceber esse objeto para a história que é a *cultura escolar*, com a amplitude e a visão panorâmica que ela exige.

Desse modo, Julia (2001) indaga e apresenta uma questão a respeito das pesquisas que se proponham pensar aspectos ou elementos que pertencem ao campo da *cultura escolar* – “Quais Fontes de Arquivos?”. Tomando essa questão do autor enquanto ponto de referência, podemos acessar um panorama de possibilidades, entre elas, a de que é através e também nessas relações de conflito que, a partir da experiência, aconteceria um processo de encontros e de compartilhamento dessas culturas, porém, é nesse processo que podemos identificar a importância de muitas fontes, porém, destaca-se um lugar e um papel singular que não é apenas ocupado, mas desempenhado pelo livro ao longo dos séculos e da experiência humana.

De fato, para especificar as culturas familiares, convém dirigir-se a outras fontes: nas regiões onde a alfabetização progrediu suficientemente, multiplicam-se, no século XIX – e às vezes bem antes, embora tais textos não tenham sido necessariamente conservados –, as autobiografias de camponeses e operários que, ao se tornarem “novos” leitores, adquiriram o domínio da escrita para contar seus próprios itinerários: a organização de tais documentos em série permite-nos medir o lugar do livro e das práticas de leitura no foro familiar, nos meios onde, a priori, as taxas de alfabetização nos teriam impedido de imaginá-lo e avaliar também o desejo ou a recusa da escola nesses meios (cf. HÉBRARD, 1985, 1991) (JULIA, 2001, p. 19).

Não precisamos reforçar que percebemos a significativa importância do livro didático no nosso processo educacional, a escolha feita por esta pesquisa parte dessa premissa e dessa percepção coletiva e social que tem inspirado inúmeras pesquisas no campo da educação e as possibilidades de abordagens teóricas, metodológicas e temáticas que podem realizadas a partir dos livros didáticos são inúmeras. Desde as que pensam nas representações construídas por intermédio dos livros didáticos e suas imagens que em si já é um universo imenso, até a relação dos professores e sua metodologia em sala de aula baseada no livro, a relação dos discentes, as faixas etárias, a análise e abordagem dos conteúdos, as políticas públicas que garantem a distribuição do livros na rede pública de ensino, seus processos, entre outros possíveis caminhos de pesquisa.

2.2 O livro didático e as pesquisas em educação

Tania Regina de Luca (2012), em seu artigo *O debate em torno dos livros didáticos de história*, apresenta um debate acerca do processo de elaboração, da escolha e também da utilização do livro didático de História nas escolas. A autora destaca que o livro didático como ferramenta pedagógica está na vida dos professores, dos alunos e da escola há muito tempo, transformando-se numa espécie de parente, visto que faz parte do nosso cotidiano.

De acordo com Luca (2012), existe uma concepção no senso comum da sociedade que está equivocada a respeito do livro didático, mas antes, é importante lembrar o que destaca Circe Bittencourt (2004), que o livro didático vem passando por transformações, assim como nossa sociedade, contudo a função do livro didático não mudou, ele é a ferramenta uma ferramenta pedagógica onde se reúne e se organiza metodologicamente os conteúdos que precisam ser trabalhados pelos docentes em sala de aula.

Conforme Tania Regina de Luca (2012), o modo como o livro didático tem sido percebido pela sociedade, vem colocando-o num lugar de rebaixamento do seu papel e da função no processo de ensino-aprendizagem. Ela destaca:

De acordo com o senso comum, uma obra didática é aquela que simplifica conteúdos e os torna compreensíveis para crianças e jovens, valendo-se de linguagem e estratégias narrativas apropriadas ao grau de compreensão de seus leitores. Não é raro que tal conceituação esteja impregnada de certo tom depreciativo, já que o material destinado ao ensino não seria mais do que vulgata do saber erudito e acadêmico, elaborado por especialistas, estes sim comprometidos com o avanço do conhecimento. (LUCA, 2012, p. 1).

A autora inicia seu texto com um debate pertinente e apontando para um panorama de informações e concepções contraditórias acerca de como o livro didático, que por sua vez seria elaborado e concebido com uma finalidade, entretanto, quando chega ao seu destino e é recebido por uma sociedade que supostamente não compreenderia suficientemente sua importância, por isso seu papel estaria sendo minimizado e reduzido.

E, para a autora, de que como isso aconteceria? A medida que o livro didático teria a função de reunir e apresentar os conteúdos (BITTENCOURT, 2004); ao que tudo indica, até aí não haveria um problema estabelecido ou identificado. A questão ganha outros contornos quando acredita-se ser possível deduzir que a função de um livro didático seria a de simplificar os conteúdos.

Segundo Luca (2012), essa compreensão que se tem do senso comum acaba depreciando o livro didático, seus processos de construção e suas finalidades junto à comunidade escolar e também junto à sociedade. Isso porque essa concepção sugere que os conteúdos que dão corpo aos livros didáticos seriam conteúdos de segunda categoria, produzidos pela academia sim, mas que não trariam um debate acadêmico científico, pois esse tipo de debate ficaria fora da escola e de sua comunidade.

Mas, para Luca (2012), essas reflexões, hipóteses e debates acadêmicos sobre o livro didático, como também as concepções que habitam o senso comum, não são questões, realidades ou disputas aleatórias e sem contextos, sem respostas ou sem conexões; a autora destaca processos sociais que à longo, médio e curto prazo estariam gerando interferências diretamente nesse cenário.

Os estudos nas áreas das Ciências Humanas, com especial destaque para a Pedagogia, Didática, Sociologia, História e Linguística, têm evidenciado os limites de tal apreensão. As obras didáticas que emergem desses trabalhos são objetos culturais complexos, que sofreram consideráveis alterações na aparência, seleção, estrutura e forma de apresentação dos conteúdos, tratamento do material iconográfico e propostas de ensino-aprendizagem. Também ficou patente que variaram as expectativas e funções que lhe atribuíram especialistas, pais, professores e autoridades em diferentes contextos políticos e que houve preocupação dos poderes públicos em controlar as informações, valores e ideologias que continham. Ressaltou-se, ainda, o fato de os livros didáticos integrarem-se à lógica de mercado, que sempre presidiu sua confecção, distribuição e consumo. (LUCA, 2012, p. 1)

Já destacamos anteriormente que a educação e o livro didático estão inseridos num campo de disputas e de interesses acirrados, Circe Bittencourt⁶ apresenta parte dessa dinâmica

⁶ É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências. Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma *mercadoria* ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema

e desse panorama; mas a autora também pontua que essas interferências precisam ser consideradas dentro de um cenário mais amplo é o que ela chama de *dimensões internacionais* que operam interferências nas propostas curriculares, logo, essas ações externas acabam também interferindo nos livros didáticos como um ‘produto final’ desse processo maior que estamos tentando compreender.

A autora também indica que essas “participações” internacionais foram colocadas em prática de forma mais acentuada a partir dos anos 1990, mas que essas mudanças na estrutura e na logística de nossa educação não teriam ficadas restritas ao Brasil, outros países da América Latina e da Europa também teriam sido alvos dessas interferências externas: Argentina, Chile, Espanha e Portugal, por exemplo. Ainda segundo a autora os currículos teriam recebido novos direcionamentos políticos e sociais: “[...] essa dimensão precisa ser entendida para determinarmos o direcionamento da educação escolar e o papel que cada disciplina tende a desempenhar na configuração de um conhecimento próprio da sociedade contemporânea.” (BITTENCOURT, 2008, p. 101).

Desse modo, a educação enquanto campo de disputa política, religiosa, social e econômica foi, de acordo com a estrutura daquele período, se adequando às exigências do mercado. Isso é o que também encontra-se apontado por Tania Regina de Luca (2012) que mantém um diálogo com Circe Bittencourt (1993).

No campo específico da História, os materiais escolares têm despertado, sobretudo a partir da década de 1990, interesse crescente entre os pesquisadores. A tese de Circe Maria Fernandes Bittencourt, Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar, defendida na Universidade de São Paulo em 1993, constituiu-se em um marco importante. A autora inscreve os manuais didáticos na história do livro e da leitura, lembrando que o ato de ler nem sempre foi praticado da mesma forma ao longo do tempo. Ela afirma que: Fazer a história da leitura implica em rever o problema do livro e seu caráter ambíguo. Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele, nunca é única. A leitura de um livro é ato contraditório e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural. (BITTENCOURT, 1993, p. 5 apud LUCA, 2012, p. 2).

capitalista. Constitui também um *suporte de conhecimentos escolares* propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre na existência do livro didático interfere indiretamente na educação dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, segundo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. [...] Juntamente com essas dimensões técnicas e pedagógicas, o livro didática precisa ainda ser entendido como *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade. (BITTENCOURT, 2008, p. 301-302)

Tania Regina de Luca (2012), reforça a máxima de que é na escola, nas salas de aula, que os livros didáticos são geralmente trabalhados, mas propõem, pensar nesse ‘espaço final’ como um território passivo no qual não se espera encontrar resistências, oposições, reprovações, críticas ou confrontos com o material didático em questão, também vem a ser um fruto gerado e concebido pelo senso comum e que, na prática, essa relação entre o material didático e a comunidade escolar apresenta conflitos sim.

O que está em questão é a compreensão de que não há uma passividade da comunidade escolar quando ela se depara com o livro didático. Com isso, está também se dizendo que, em uma pesquisa em que o livro didático é utilizado enquanto fonte histórica e objeto de análise, existem algumas possibilidades de perceber que as “transformações no campo pedagógico”, que também as mudanças nas “tendências metodológicas” (LUCA, 2012, p. 3), todas essas alterações no contexto educacional acabam desembocando e gerando modificações no livro didático, em sua construção, concepção e função prática.

As condições de produção da mercadoria livro também sofreram significativas alterações. Por um lado, há que se considerar os enormes avanços tecnológicos introduzidos pela informática, que revolucionou os processos de concepção e impressão, permitindo o surgimento de projetos gráficos sofisticados e arrojados, a multiplicação do uso de imagens e de outros recursos, o que transformou profundamente a aparência dos livros e diminuiu seus custos. (LUCA, 2012, p. 6)

Como podemos perceber, o livro didático tem sido objeto de pesquisa constante e tem sido alvo de olhares e análises variadas, todo esse cenário apresentado faz com que o livro didático seja percebido como um produto cultural, construído e atravessado pela sociedade, num contexto no qual o mercado editorial exerce suas influências ao mesmo passo em que o poder político e religioso também fazem suas exigências e impõem possíveis direcionamentos para a mesa de negociações.

Ainda na Introdução desta dissertação destacamos a pesquisa também de mestrado da historiadora Rayssa Andrade Carvalho (2015), *Leituras sobre representações imagéticas femininas negras em livros didáticos de história (1997-2014)*, recorreremos à sua pesquisa nesse momento do texto como um dos possíveis exemplos de pesquisas que têm sido realizadas a partir da análise do livro didático.

Segundo a autora, sua pesquisa é fruto também de sua atuação e do seu cotidiano como professora em sala de aula, foi durante esse cotidiano da prática docente e em meio a tantas vezes que utilizava do material didático em sala, que ela percebeu a presença de mulheres negras nas imagens visuais dos livros didáticos. Ao mesmo passo, conta em sua

pesquisa que conseguia perceber que as representações das mulheres negras foram modificado-se entre uma temporalidade e outra – sua pesquisa analisa coleções de livros didáticos de História, publicadas entre os anos de 1997 e 2012 –, mesmo com essas modificações realizadas, as narrativas imagéticas encontradas nos livros didáticos ajudavam a reforçar estereótipos dessas mulheres, por vezes colocando-as num lugar secundário.

Se por um lado as mulheres encontram-se quase completamente ausentes dos conteúdos escritos nas coleções didáticas analisadas, por outro, conseguimos encontrar as figuras femininas negras em várias representações imagéticas, produzidas em diversas técnicas, como pinturas, gravuras, artes gráficas, charges, fotografias. Assim a História do Brasil contada nos livros didáticos trouxe representações de mulheres negras nas reproduções de imagens canônicas e em novas ilustrações, criadas especialmente para compor a obra (**Imagem 10**). Na leitura das representações femininas negras nas imagens reproduzidas percebemos pontos de mudança nas maneiras e espaços como estas foram representadas, produzindo cisões nas permanências identificadas nas figuras. [...] Outra questão importante foram as mudanças e inovações no campo editorial na produção de livros didáticos, pois, com o crescimento desse mercado seus projetos gráficos imprimiram maior qualidade as imagens visuais, além disso, observamos o aumento e a reprodução de ilustrações de vários tipos. (CARVALHO, 2015, p. 134-135).

Outro trabalho significativo que igualmente realiza uma investida científica em que o livro didático é a fonte principal é a também historiadora Myziara Miranda da Silva Vasconcelos (2017), sua dissertação intitulada *Povos indígenas na Paraíba: prescrições legais e representações nos materiais didáticos da história local para o ensino fundamental (1996-2015)*. De acordo com a autora, após a Lei nº 11.645/2008, que obriga o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas nas instituições públicas e privadas de ensino, surgiram inúmeros debates desse processo e uma das questões norteadoras dessas reflexões foi a produção de material didático que atendesse às recomendações da lei.

Segundo Vasconcelos (2017), sua pesquisa identificou que boa parte do material que está acessível à comunidade escolar ainda apresentam limites cruciais, como distorções e informações equivocadas que, por sua vez, reforçam narrativas discriminatórias e estereotipadas dos povos indígenas. A autora também concorda que os materiais didáticos têm essa potencialidade de reforçar, construir e compartilhar representações preconceituosas e discriminatórias de quaisquer sujeitos históricos, nesse caso aqui, estão inseridos os povos indígenas.

A maioria dos materiais continuam relegando o indígena ao tempo passado, o que justifica a predominância da temática nas primeiras páginas dos livros destinados a história da ocupação e colonização da Paraíba. Estes povos praticamente não são citados durante o Império e, apenas em alguns livros, aparecem na

contemporaneidade. Além disso, no geral, a história continua sendo narrada do ponto de vista do colonizador. (VASCONCELOS, 2017, p. 134).

Carla Karine Santana Oliveira (2012) também tratou do livro didático em sua dissertação – *O livro didático ideal em questão: estudo da Teoria da História de Jörn Rüsen em livros didáticos de História (PNLD-2008)* – a pesquisa vê na obra do historiador alemão critérios apresentados para levar em conta quando a questão é a prática do ensino de História e, em especial, o desenvolvimento e fim do livro didático para a sala de aula.

Já a dissertação de Antônio Manuel da Silva Júnior (2016), *O tempo inteiro eu tenho que estudar: a relação entre ensino de história, juventude e música urbana no ensino médio*, destaca a relação da música como ferramenta didática para pensar a prática do ensino de História, a partir de uma reflexão acerca da cultura escolar, para tanto a pesquisa também foi realizada em três coleções de livros didáticos para o ensino médio e em provas do ENEM. Ele destaca que:

O livro didático torna-se uma ferramenta que tem várias funções. Dentre essas funções podemos destacar a aquisição dos saberes pelos discentes, a oferta de documentação completa e em diferentes suportes e a facilitação da apropriação dos alunos a métodos que podem ser utilizados em diversas situações e contextos. Os livros didáticos são lidos, interpretados e discutidos mesmo a escola podendo ser encarada como espaço de produção e transmissão de ideologias, e de divisão de trabalho, mas devemos também observar como produtora de conhecimento e comporta oposição e resistência de projetos hegemônicos. [...] O livro didático pode ser analisado em três aspectos básicos: A sua forma, o conteúdo histórico escolar e conteúdo pedagógico. (SILVA JUNIOR, 2016, p. 82).

Silva Junior (2016) entende e destaca que o livro didático tem sim um papel central nas salas de aula e na prática do ensino de História. Contudo, ele destaca que, além dos docentes terem a possibilidade de observar o material didático como um produto que precisa ser analisado e problematizado, do mesmo modo, propõem que o livro não seja a única ferramenta didática em sala.

De outra forma, sua pesquisa pode ser observada como uma investida por contribuir com o diálogo, os debates e as reflexões quando ao exercício da docência e assim como os demais trabalhos e pesquisas aqui apresentadas, quer sejam assinadas por teóricos que tornaram-se referência universal e obrigatória para pensar estas questões, como ainda, pesquisas que analisaram com uma variedade de abordagens considerável os livros didáticos aprovados pelo PNLD e que ocupam espaços no cotidiano escolar das instituições de ensino no Estado da Paraíba. Por fim, o autor, a partir da sua experiência e de suas vivências em sala

de aula, propõe que o livro didático não dialogue sozinho, mas que possa realizar conexões com outras ferramentas pedagógicas, nesse caso, a música.

Em artigo⁷ – *Produção didática de história: trajetórias de pesquisas* – publicado na Revista de História da USP, Circe Bittencourt (2011) apresenta um panorama da trajetória trilhada pelas pesquisas que escolheram o livro didático de História enquanto objeto e fonte para análise. A autora destaca que sua pesquisa apresentada neste artigo vai desde os anos 1980 até à primeira década do século XXI.

O LDH continua sendo objeto de variadas interpretações, condição que possibilita debates frutíferos especialmente ao procurar diálogos com outras áreas, superando os referenciais historiográficos, incluindo estudos comparados entre obras de diversos países. Constatou-se que uma parte significativa das pesquisas indica um maior compromisso em entender o livro didático com base em fundamentação teórica abrangente, com diálogos com autores de outras áreas pertinentes para que se possa estabelecer as diferenças de linguagens, das formas de apresentação das informações, dentre outros aspectos relacionados às especificidades das obras escolares. (BITTENCOURT, 2011, p. 509)

Nossa pesquisa soma-se a todas essas que compartilham do mesmo interesse e objeto: analisar os livros didáticos de História. Dentre essas pesquisas, apresentamos e analisamos algumas, tendo em vista as contribuições pontuais que fizeram para o andamento e desenvolvimento da nossa investida.

Desse modo, a presente pesquisa foi feita a partir, ainda, da análise de coleções de livros didáticos, em que nos foi possível perceber e diagnosticar como as imagens referentes ao patrimônio histórico material são tratadas nos livros didáticos utilizados em escolas públicas da rede estadual da Paraíba.

Constatamos a presença de um grande número de imagens, todavia, nenhuma dessas imagens contidas nos manuais didáticos retratavam o patrimônio histórico material paraibano, e um das razões que consideramos para compreendermos este fato é que, dentre as coleções distribuídas na Paraíba, há uma informação comum e unânime que são obras de autoria de escritores e pesquisadores localizados na Região Sudeste do país. Assim, identificamos algumas lacunas e algumas ausências que precisam ser consideradas em sala de aula e ao mesmo passo, identificamos também a necessidade de compartilhar nesta pesquisa esta reflexão e algumas sugestões e propostas com a finalidade de construirmos uma possibilidade de ação junto à algumas escolas.

⁷ Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19206>. Acesso em: 10 fev. 2019.

Justificamos essa investida a partir da necessidade que uma sociedade tem de preservar seu patrimônio histórico material e essa necessidade está pautada na construção de um sentimento de identidade, memória e pertencimento do lugar. É dever do Estado desenvolver ações de conhecimento e de preservação do patrimônio que perpassem por políticas públicas de proteção, além de ações que também promovam ações educacionais a fim de que fortaleçam o conhecimento desse patrimônio por parte da sociedade.

A Educação Patrimonial deve ser tratada como um conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo. O reconhecimento desse fato, certamente, inserido em um campo de lutas e contradições, evidencia a visibilidade de culturas marginalizadas ou excluídas da modernidade ocidental, e que são fundamentais para o estabelecimento de diálogos interculturais e de uma cultura de tolerância com a diversidade. (FLORÊNCIO, 2012, p. 24)

A Unesco entende que o patrimônio é o legado que recebemos do passado, vivemos no presente e transmitimos às futuras gerações. Assim, constitui-se como a referência e a identidade de um povo. Os livros didáticos, quando bem explorados, podem ser usados como fortes instrumentos de fortalecimento de apropriação do patrimônio por parte dos discentes, o que requer uma ação planejada do professor mediador.

Desse modo, concordamos com Thompson (1981), Rüsen (2001), Julia (2001) e Bittencourt (2008), que destacam a importância da experiência, do cotidiano, da escola como um espaço não apenas de reprodução, mas também de construção da cultura escolar, na qual os discentes são percebidos na forma de agentes históricos que são igualmente coautores dessa construção do próprio conhecimento histórico. Por sua vez, o professor, com a função de mediar esse processo, vem construindo e desenvolvendo um trabalho de promoção de uma consciência política e social acerca da preservação de nosso patrimônio cultural e histórico, a medida que também constrói e compartilha a diversidade cultural de cada comunidade escolar.

Ações de aproximação dos alunos ao patrimônio histórico material tem auxiliado na sua manutenção e preservação, desse modo, a experiência escolar acessada por parte da comunidade é responsável pela construção do processo de identificação e de sensibilidades que se expressam em atos, ritos, palavras, imagens e representações da vida material (PESAVENTO, 2007, p. 20).

Nesse contexto, é importante destacar que durante a análise identificamos na coleção do Alfredo Boulos Júnior, uma atividade que propõe uma análise de supostas imagens

referentes ao patrimônio histórico material. Apesar de não ter nenhuma imagem relacionada ao patrimônio histórico material, a atividade propõe que os alunos pesquisem acerca do patrimônio local.

Em segundo lugar, as imagens de patrimônio material que aparecem em ambas as coleções remetem a bens que outrora pertenceram à elite e que, por sua vez, acabam supostamente não formando um vínculo mais próximo com as populações menos abastadas. As narrativas históricas dos dominadores selecionaram, em grande maioria, bens materiais que simbolizam as elites, porém, há muitos outros bens que não foram tombados ou amplamente divulgados e que trazem um sentimento de identidade e pertencimento de uma comunidade ou grupo social. Apesar de esses bens não terem sido lembrados pelas elites, eles também compõem a memória social e coletiva das comunidades.

2.3 Estado da arte e a representação histórica: métodos de análise iconográfica

A iconografia está muito presente no cotidiano da sociedade e é mediante ela que propomos a metodologia de desenvolvimento para esta dissertação, em que algumas imagens dos livros didáticos selecionados foram analisadas, assim, identificando-se representações no seu tempo e espaço. Jaques Le Goff (2003), destaca um olhar e compreensão do que são fontes históricas e as imagens iconográficas entraram nesse novo contexto e desde então elas figuram como fontes históricas. Logo, é possível concluir e afirmar que se o modo de fazer história e de construir o conhecimento histórico mudou, podemos compreender que o processo de ensino e de aprendizagem também mudou. Reconhecemos e identificamos que a educação tem passado por transformações, como vimos anteriormente através das leituras e reflexões que compartilhamos aqui, e essa dinâmica e movimento que pertence ao tempo também inclui a construção e as modificações que vem sendo implementadas nos livros didáticos.

Nesse sentido, destacamos as imagens que tem inseridas nos livros didáticos, elas possuem o valor de monumento (LE GOFF, 2003) na construção do saber histórico, uma vez que a imagem tem a capacidade da representação, da aproximação e também de sensibilizar leitores, que podem por meio das imagens pensar e acessar espaços, tempos, sujeitos e processos históricos. Assim, essa estratégia de inserir imagens no corpo dos livros didáticos podem colaborar com a reflexão do conteúdo de forma pedagógica. Por isso, destacamos a importância da utilização das imagens nos livros didático, identificando e analisando desenhos, pinturas, gravuras e fotografias.

Dessa maneira, as iconografias foram interpretadas como mercadorias presentes nos livros didáticos que também assumem a conceituação de “maravilhamentos” conforme (BENJAMIN, 1989), pois estas imagens têm características especiais que se insere no gosto, expectativas e visões de um mercado em cada época histórica, e também chega ao público final gerando as mesmas e outras impressões.

O hábito de realizar leitura de imagens apresenta-se como uma realidade muito comum devido à contribuição das diversas maneiras de se comunicar com a tecnologia que desenvolve a prática de leitura rápida que impressiona pela velocidade com que se consegue captar as informações principais propostas. A sociedade vivencia uma realidade de avanços na produção capitalista que tem ocasionado em decréscimo das experiências de vida diante do sentimento profundo em relação à sociedade e ao indivíduo.

A respeito das imagens, o historiador Ankersmit (2012) faz uma extensa reflexão acerca da representação histórica, da sua capacidade, de sua força e que essas características e, em especial, a intencionalidade do impacto que habita o processo de construção de uma representação, na qual uma imagem, ou uma ideia é construída como resultado de todo um texto ou de todo um processo, apresentando-se em forma de resumo e síntese de uma obra ou de um fato. Isso nos faz pensar na responsabilidade de nossas leituras, de nossas escritas e de nossas interpretações como historiadores, compreendendo que a representação não deve ser interpretada como verdade, ou uma verdade completa:

Pense num livro sobre a Revolução Francesa. Ali você não pode indicar certos capítulos, seções, parágrafos ou frases que exclusivamente se referem à Revolução Francesa, e outros que exclusivamente atribuem determinadas propriedades a esta. Ali, ambas as operações estão sempre inextricavelmente ligadas uma a outra. Isso também explica por que não podemos falar de verdade ou falsidade proporcional das representações (como as encontradas em retratos ou livros de história). (ANKERSMIT, 2012 p.185).

Ainda segundo o autor, as representações têm em si a capacidade e poder de serem assimiladas e compreendidas em sua totalidade pelo senso comum, uma vez que a linguagem não é um pré-requisito para o alcance dessa compreensão. A educação no espaço escolar por intermédio dos livros didáticos e diante da realidade da utilização da iconografia comunicativa, acaba revelando que percebeu e compreendeu as representações imagéticas como instrumentos com essa capacidade comunicativa e pedagógica inquestionável.

Nossa consciência do mundo tem suas origens na representação: a representação é absolutamente fundamental, até mesmo animais primitivos podem representar o mundo. A linguagem não é necessária para a representação – a linguagem pertence a

uma fase superior da nossa conceptualização do mundo. Quem disser que (no meu raciocínio) a linguagem é apresentada como algo mais básico que a representação, já que as representações históricas são formadas por enunciados, não está entendendo. A humanidade conhecia casas antes de aprendermos a construí-las com tijolos. Então, podemos utilizar material descoberto no tempo t para construir coisas existentes desde antes de t. E isso é o que fazemos aqui. O indiscutível fato de que usamos a linguagem para a construção de representações históricas não refuta minha tese de que a representação precede a linguagem lógica e temporalmente. Ao contrário, a explicação de representação dada aqui pode explicar como a linguagem pode surgir de uma fase anterior a ela. (ANKERSMIT, 2012, p. 208).

Para boa parte da sociedade que compõe a comunidade escolar é possível acessar uma compreensão pelo método visual como forma de facilitar não apenas o conteúdo e proposta de uma narrativa inserida num livro didático, mas também as vivências e interpretações da realidade humana que encontram-se ali retratadas.

Ao mesmo tempo em que podemos reconhecer o papel didático do uso de imagens nos livros didáticos, é também importante considerar o tamanho do desafio e da responsabilidade que temos diante desse cenário que além de favorável, precisa ser compreendido como ferramentas que não deveriam ser percebidas como discursos neutros ou sem intencionalidades.

O mundo está fundamentado em características estéticas e históricas que, no ensino de História, necessita-se conduzir o estudante a compreender que as imagens presentes nos livros didáticos apresentam uma realidade iconográfica vivenciada por diversas sociedades do mundo no contexto histórico e social. Mesmo assim, elas precisam ser percebidas como representações de uma determinada realidade, temporalidade, sujeito ou fato histórico, mas isso não quer dizer que estas representações devam ser percebidas como um relato fiel daquilo que retrata.

Podemos repetir este argumento da seguinte maneira: podemos dizer da metáfora e da representação que propõem ‘certa maneira de olhar’ parte da realidade (passada). Isso poderia convidar a visão de que o apresentado em uma representação é (exclusivamente) uma maneira de olhar o mundo. Já que a frase ‘uma maneira de olhar o mundo’ é vaga e imprecisa, não se poderia condenar essa alegação como incorreta. No entanto, ela pode induzir ao erro. (ANKERSMIT, 2012 p.198).

A utilização das imagens traz em algumas situações as angústias no sentido de sempre estar buscando uma nova forma de ver as ilustrações dos livros didáticos ou mesmo as representações visuais presentes no cotidiano da sociedade. No entanto, essa realidade apresenta as iconografias que parece “sempre igual” confirmando permanências culturais e poucas rupturas (BENJAMIN, 1989).

No século XX, as publicações didáticas começaram a disponibilizar as iconografias que na história da sociedade brasileira passaram a ser encontradas nos livros em diversos estabelecimentos comerciais assumindo a posição de mercadorias (BITTENCOURT, 2008). Os mapas, as imagens, pinturas e fotos passaram a ser vistas todas igualmente como mercadorias colocadas num mesmo espaço, assim deixa-se de lado as diferenças temporais existentes. As imagens aparecem ao longo do livro, dividindo o espaço com os textos formando em espécie de vitrine, portanto essa característica da edição dos livros facilita a compreensão das imagens, por estar compartilhando o mesmo espaço e buscando complementar as ideias descritas, pois tem uma fundamentação de interpretação que se deseja repassar ao leitor.

No livro didático, quando se utiliza uma imagem está se trazendo para a realidade interpretada pelo escritor uma forma simples de representar a realidade desenvolvida pelo artista na produção original. Desse modo, também concordamos com (KOSSOY, 1999) quando afirma que “o processo de alteração física das imagens pode ser nomeado como pós-produção”. Portanto, as imagens presentes nos livros didáticos conseguem apresentar uma construção de pensamento e de representação diferente do elaborado pelo artista na obra original, pois as iconografias são adaptadas às variações textuais disponíveis.

Na sociedade contemporânea, somos fortemente influenciados pela mídia que busca desenvolver no homem o consumismo e uma educação em que a imagem apresenta-se com tanta importância que até mesmo o nível de aparência da impressão pode modificar a compreensão da mesma, uma vez que nos livros didáticos as ilustrações são alteradas para atender a necessidade do autor e em algumas situações as imagens originais são recortadas para se deixar somente o foco almejado, na medida em que cada conteúdo é apresentado, ou ainda existe realidade em que as iconografias são redesenhadas para atender à necessidade do autor e da editora – já destacamos.

As artes que compõem os livros didáticos muitas vezes ocultam os conhecimentos que estão evidentes em algumas partes das matérias, assim como em outros momentos expõe ideias que não se apresentam no contexto. Nesse cenário, a forma como visualizamos as imagens deve ser criteriosa, crítica e cuidadosa para não limitar-se à reflexões superficiais, dessa forma, “os leitores podem realizar práticas de leitura que exploram os significantes da reprodução gráfica da pintura” (BARTHES, 1977, p. 36-37).

As ilustrações nos livros didáticos não são apenas um suporte como defendem alguns educadores, pois essas são memórias vivas de um período da História e pode construir uma

visão especial sobre sua época. A ação do fotógrafo e a ação do ilustrador num livro didático precisa ser considerada. De antemão, entendemos que seu papel é o de reforçar e fortalecer o discurso e narrativa do texto, por isso “depende também de acreditarmos que nada foi criado por esses produtores e, portanto, que algo está sendo revelado” (SONTAG, 2000, p. 8).

A presença de obras de arte que tem um referencial para compreensão de determinado conteúdo histórico com destaque no cenário da História do Brasil se tornou bastante comum e por isso focalizamos no estudo das imagens que estão constantemente nos livros didáticos. Neste trabalho dissertativo me propus a identificar os pintores e artistas que se voltaram para produção de materiais iconográficos para os livros didáticos escolhidos pelo PNLD observando as intensidades que estas imagens têm apresentado e imprimido nos contextos históricos brasileiros que habita os livros.

As imagens desses artistas encontram-se constantemente na abertura dos capítulos e seções dos livros didáticos direcionados aos fatos históricos da realidade cotidiana brasileira ao longo do tempo. De acordo com Saliba (1997), podemos assim definir essa realidade:

[...] imagens canônicas, que nos são impostas coercitivamente, deem também serem chamadas imagens coercivas. [...] Tais imagens constituem pontos de referência inconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas em nosso imaginário coletivo, que as identificamos rapidamente. (SALIBA, 1997, p. 62).

Os estudos mostram que, ao pensar nas representações históricas, nos deparamos com as ilustrações que ganha *status* de imortalidade, a partir do momento em que são acolhidas pelos livros didáticos e acabam utilizado-se com frequência nos quadros ou recebem enquadramentos de destaque nesse universo que é a educação. Como exemplo, podemos citar a obra que representa a chegada dos portugueses e a celebração da primeira missa no território⁸, essa imagem tem sido utilizada frequentemente, normalmente tem sido encontrada nos capítulos sobre a chegada portuguesa em território brasileiro.

No estudo referente às imagens, é inegável a importância da estética, pois essa consegue repassar um sentimento de pertencimento e realidade e pelos mínimos detalhes fortalece o objetivo na transmissão das perspectivas de conhecimento construído e vivenciado em determinados tempo históricos.

⁸ O quadro de Victor Meirelles (c.1860) ficou famoso ao procurar recriar a cena desta primeira missa celebrada no Brasil em Porto Seguro. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/primeira-missa-no-brasil>. Acesso em: 13 fev. 2019.

No caso da representação, ao contrário, não há um acordo geral sobre esses sistemas de notações: *são o que está em jogo*. Nós os projetamos no mundo – *ao projetar* o significado sobre o passado, como metáfora histórica e representação. Não nos perguntamos se, dado um determinado sistema teórico ou estilo, o pintor representou corretamente parte do mundo. Este é o tipo de pergunta que pertence às ciências, e não à arte (ou história da arte). Não é a verdade, mas sim o estilo que conta. (ANKERSMIT, 2012, p. 200).

A História da Arte nos permitiu realizar as abordagens dos métodos para análise dos complementos educacionais de caráter visual. O livro deve ser analisado por etapas considerando cada processo histórico e a relação da obra original com a mesma apresentada nos capítulos, seções e páginas que constroem a composição pedagógica do material didático.

Pensamos que nesse conjunto de citações estão explicitadas, ao menos, duas relações fundamentais entre os conceitos de cultura histórica e de livro didático. A primeira é a ideia de livro didático como (resultado da) cultura histórica, ou seja, um artefato que materializa (encarna) esse modo particular de produção de sentido (memorização/narração). A segunda relação é a ideia de livro didático como meio/processo/instrumento da cultura histórica, cuja finalidade é potencializar as capacidades mentais, ou seja, o livro viabiliza a aquisição e o desenvolvimento das capacidades de perceber, interpretar, orientar e construir a identidade do aluno. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 227).

O homem deve ser construtor de sua própria caminhada enquanto humanidade e assim a análise iconográfica busca, por meio das pinturas que apresentam, trazer maior significado ao conteúdo trabalhado. Alguns artistas merecem destaque nesse trabalho com a ideia defendida por Panofsky (1974), em sua produção com título de *Ensaio de Iconologia*, na fundamentação dos métodos de pesquisa simbolizados com figuras artísticas que se apresentam desde o princípio do século XX na História.

O trabalho deve ser estudado para aproximar e garantir uma metodologia que trabalhe de forma significativa as pinturas que podem ser destacadas como no renascimento italiano ou ainda obras da escravatura no Brasil que são trabalhadas com técnicas variadas e com destaque para as artes plásticas.

A partir das imagens utilizadas por Panofsky (1974) temos o objetivo, neste trabalho, de interpretar essas iconografias de maneira que possa rever as pinturas gráficas nos livros didáticos e, dessa forma, utilizar essas representações na História da Arte como instrumento para colocar as ações didáticas em prática nas instituições públicas de ensino do país.

A atividade com imagens necessita ter uma reflexão constante, observando e refletido sempre o contexto que habitou a temporalidade de produção da arte e, assim, Panofsky (1974) desenvolveu e utilizou a metodologia, dividindo em três níveis sua análise da obra de arte, a seguir conceituada:

Análise da obra **Santa Ceia** de Leonardo da Vinci. 1- O significado chamado primário e natural, de certo modo óptico. Consiste na identificação das puras formas a serem descobertas e detalhadas – por exemplo: um conjunto de treze pessoas reunidas em torno de uma mesa para uma refeição. 2- O significado secundário ou convencional. É uma identificação dos motivos como portadores de um significado secundário ou iconográfico, o que supõe um conhecimento dos textos literário capazes de esclarecer a imagem, que é então apreendida no estágio “alegórico” – por exemplo, a refeição representada é a última Ceia descrita pelo Evangelho. Esses dois níveis são ditos de caráter “extrínseco”. 3 – O significado intrínseco ou conteúdo. Neste caso tendo-se reconhecido a Última Ceia e ultrapassando então o seu significado iconográfico, cumpre procurar o seu valor de símbolo, tanto em relação a Vinci como em relação à civilização do Renascimento Italiano, da qual este é um dos autores, e a certa atitude religiosa. A obra de arte torna-se então sintoma (...). Neste estágio a análise é movente de ações e reações múltiplas que podem revelar toda uma proliferação de signos através das mais diversas civilizações e culturas. (PANOFSKY, 1974, p. 110).

Os autores podem até muitas vezes manipular as ilustrações de acordo com seus objetivos, porém quando a metodologia desenvolvida e aplicada por Panofsky (1974) que permite encontrar um significado que vai além da forma, como os livros didáticos, tenta apresentar as pinturas dentro dos contextos definidos pelo autor da produção escrita e, assim, a iconografia transforma-se em um texto imagético com personalidade própria.

A metodologia de ensino na disciplina de História está exigindo uma maior reflexão referente à historiografia frente à utilização das imagens na interpretação da realidade humana em diversos tempos e espaços.

A proposta pedagógica baseada no positivismo que defende a ideia de que se tem domínio sobre o conhecimento – e esse não pode ser contestado – e a realidade apresenta-se como verdade absoluta. A escola dos *Annales* apresenta-se com uma metodologia que preza pela diversificação dos estudos a partir das diversas fontes históricas, visto que o ensino-aprendizagem passou a vivenciar na forma de se relacionar com base nas imagens que proporciona uma nova maneira de lecionar os conteúdos de História.

Em 1978, grandes teóricos da escola dos Annales lançaram a História nova, por conta da publicação de um manifesto, em forma de ensaio, redigida pelo historiador Jacques Le Goff, o qual expandiu ainda mais esses estudos. De acordo com Giulia Crippa, a Primeira Grande Guerra, no início do século XX, derrubou o sistema de crenças construído ao redor da Ciência e do conhecimento racionalizado. ‘O paradigma progressista’, nascido no Iluminismo, não respondia mais ‘aos anseios dos historiadores’. (GODOY, 2008-2009, p. 3).

Os autores, no passado, tinham uma preocupação em utilizar artefato, registros e provas para comprovar a realidade vivenciada pelo homem ao longo do tempo, em que era muito comum o estudo da cultura, política, economia e relacionamentos sociais através dos

desenhos e pinturas. Ao serem produzidas, as pinturas fundamentavam-se em emoções que conduziam situações que, no futuro, transmitissem mensagens diversas, de acordo com a interpretação de cada época vivenciada. Segundo Paiva (2002, p. 13-14):

As imagens construídas historicamente que, associadas a outros registros, informações, usos e interpretações, se transformaram, em um determinado momento, em verdadeiras certidões visuais do acontecido, do passado. Essas imagens são geralmente e não necessariamente de maneira explícita, plenas de representações do vivenciado e do visto e, também, do sentido, do imaginado, do sonhado, do projetado. São, portanto, representações que se produzem nas e sobre as variadas dimensões da vida no tempo e no espaço. (PAIVA, 2002, p.13-14).

A iconografia tem se apresentado como de grande importância no estudo das diferentes representações humana. A interpretação referente à iconografia nos remete à definição grega que diz ser “escrita da imagem”, ou seja, podemos considerar uma análise sobre o ambiente que está em nossa volta.

A iconografia é, certamente, uma fonte histórica das mais ricas, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. Nesse aspecto, ela é uma fonte como qualquer outra e, assim como as demais, tem que ser explorada com muito cuidado. Não são raros os casos em que elas passam a ser tomadas como verdade, porque estariam retratando fielmente uma época, um evento, um determinado costume ou certa paisagem”. (PAIVA, 2002, p. 17).

A iconografia no ensino de História permite diversas interpretações desde que se proponha a questionar a realidade apresentada não a aceitando como verdade absoluta, pois as imagens defendem uma ideia e é necessário considerar uma reflexão crítica dos fatos, que na percepção de Silva (2010, p. 181):

As imagens não são espelhos da realidade, nem devem ser utilizadas na condição de ilustração de temas, numa perspectiva ingenuamente ‘realista’, como se as imagens retratassem alguma realidade histórica. Daí ser preciso ainda analisar a relação entre ver e saber, com o intuito de esclarecer/compreender a fusão entre recepção e produção como processo para novas interpretações”.

A interpretação de imagens pode se alterar de acordo com o tempo vivenciado e, assim, necessita-se compreender essa realidade na linha de progressão do tempo, pois é preciso ter bastante atenção na interpretação de documentos e imagens durante o estudo da vivência repassada por essas fontes históricas, já que elas podem ser reconstruídas pelo historiador de diversas formas, baseado nos valores e significados em sua realidade temporal.

Assim como qualquer objeto elaborado historicamente pelo homem, em sociedade, o documento iconográfico não pode ser concebido como a história em si ou uma expressão absoluta da verdade ou de uma época ou sociedade, muito menos o retrato fiel da realidade. Tal qual o documento escrito, ele foi feito e/ou concebido por alguém, em determinado contexto, com determinada ideologia, em determinado tempo e espaço. A noção de verdade única é questionada pelos historiadores, haja vista que um mesmo fato pode ser interpretado de várias maneiras a partir de pontos de vista diferenciados. (LITZ, 2009, p. 16).

O trabalho com imagens deve ser bastante articulado, pois não se pode apresentar somente o passado e o presente, mas deve envolver diversos fatores com os quais seja possível abordar, verificar e assim ampliar a percepção da realidade ou do fato histórico que está em análise. As iconografias têm um grande poder de persuasão em uma dada realidade histórica:

As imagens traduziam as palavras sagradas e eram lidas como se fossem elas para os fiéis cristãos analfabetos. Por isso chamá-las, hoje, de pedagógicas, isto é, de representações que eram dadas a ler e que ensinavam, dogmaticamente, sobre a história, sobre os homens, sobre o mundo, sobre Deus e sobre o paraíso celestial. (PAIVA, 2002, p. 35).

Os indivíduos, no meio social, eram repreendidos pela igreja com o emprego das imagens no cotidiano, em que essas iconografias tinham a função educativa para os fiéis que não possuíam o domínio sobre a leitura e a escrita (ANKERSMIT, 2012), já que, pela percepção visual, a sociedade compreendia os ensinamentos religiosos.

É comum, na sociedade contemporânea, algumas interpretações referente às imagens que foram construídas no período medieval e encontram-se distorcidas, pois a leitura iconográfica se não for acompanhada e orientada, muitas vezes, terá uma ideia totalmente fora da realidade.

Na sociedade, ao longo do tempo, as imagens tiveram outras funções além da alienação religiosa, pois várias vezes foram utilizadas no comércio para comunicação, para a localização nas rotas marítimas, como também nas relações culturais entre diversos povos. Conforme Paiva (2002, p. 41-42),

Durante o período de colonização da América, e de resto isso ocorria em todas as partes do mundo na mesma época, as imagens circularam intensamente, seja sob a forma impressa, seja gravada, seja sob a forma de relatos e descrições orais. Elas foram verdadeiros elementos de informação, de integração e de intervenção, mecanismos por meio dos quais se procedeu a intercâmbios, a circulação e a apropriações culturais de toda sorte. O comércio internacional aproveitou-se da potencialidade das imagens na divulgação e na invenção de novos gostos e de novas necessidades. As próprias imagens se transformaram em objetos de intenso comércio. Elas, talvez mais que as línguas, foram também usadas como ferramentas

de conversação, de comunicação, de imposição cultural, assim como a partir delas se constituíram espaços e dinâmicas de sociabilidade os mais diversos”.

Na colocação do autor, confirma-se que, no período posterior à colonização portuguesa em terras brasileiras, as imagens exerceram forte influência nas relações do cotidiano colonial, onde era possível verificar que tanto os colonizados como os colonizadores utilizavam-se dessa forma de leitura visual para desenvolver suas ações diárias. O período da mineração no Brasil deixou muitas transformações que somente ficaram registradas nas iconografias para serem estudadas e compreendidas a forma como viveram essa sociedade e de que maneira construíram seus costumes.

A população brasileira vivenciou a realidade que durante, a economia mineradora, surgiu por meio dos artistas a ideia de retratar em desenhos, pinturas e esculturas as diversas relações em sociedade e suas produções econômicas e culturais.

Por sua vez, as imagens na História brasileira mostram que os europeus queriam desenvolver uma ideia de eliminação do negro para predomínio dos brancos, contudo, diversos movimentos tornaram possível a mudança dessa realidade.

O trabalho com imagens na disciplina de História apresenta-se como muito importante, visto que os alunos devem desenvolver essa habilidade em ler e interpretar as iconografias dos mais diversos tipos, visando despertar o pensamento crítico sobre a realidade demonstrada. Portanto, é preciso que os estudantes compreendam que a presença das imagens nos livros didáticos se fazem necessárias assim como elas estão presentes no cotidiano social.

2.4 A importância das imagens no estudo do tempo, da memória e do patrimônio

O estudo das imagens nos livros didáticos em relação à construção da identidade de um povo tem sido cada dia mais necessário e realizado, tendo em vista que o homem está numa constante busca para construir maneiras para identificar sua origem e o sentimento de pertencimento com base no seu passado. É nesse processo que as iconografias têm desenvolvido papéis fundamentais.

Na organização e construção de uma compreensão histórica, é fundamental a ligação entre o presente e o passado, baseadas nas memórias e tradições de uma ancestralidade que nos antecedeu. O conhecimento referente ao nosso passado está registrado em livros, mas somente é possível registrá-los porque alguém nos deixou vestígios para fundamentar a história, que podem ser fósseis, pinturas, desenhos, gravuras, fotografias e outros. Dessa forma, é importante observar que, na construção desse campo de memórias, é necessária a

presença dessas fontes históricas e a iconografia ocupa um espaço de destaque nesse acervo utilizado pelos historiadores.

Na obra *História e Memória*, Jacques Le Goff (2003) fala sobre a memória fazendo uma referência ao Leroi-Gorhan para fundamentar a importância da mesma na construção da História e assim confirma também a utilização de iconografia na montagem dos eventos vividos pelas diversas civilizações ao longo do tempo.

Não é uma propriedade da inteligência, mas a base, seja ela qual for, sobre a qual se inscrevem as concatenações de atos. Podemos a este título falar de uma “memória específica” para definir a fixação dos comportamentos de espécies animais de uma memória “étnica” que assegura a reprodução dos comportamentos nas sociedades humanas e, no mesmo sentido, de uma memória “artificial”, eletrônica em sua forma mais recente, que assegura sem recurso a um instinto ou à reflexão, a reprodução de atos mecânicos encadeados (GORHAN apud LE GOFF, 2003, p. 269).

A memória humana é responsável por interferir e organizar os diversos vestígios humanos que futuramente serão ordenados para rerepresentar o determinado tempo histórico vivenciado de forma fiel que possa responder até mesmo indagações sobre aqueles vestígios e assim ao colocar um conteúdo no livro didático os autores precisam ter propriedade da memória iconográfica para não ter repercussão negativa do material, uma vez que poderão surgir indagações que o material não consegue comprovar.

O ensino de História está organizado de acordo com as funções de colaboração no meio social, em que a memória está imbuída dessa missão a partir de informações que se transformam em imagens no interior psíquico de cada indivíduo em que se observa os acontecimentos com base no estudo de objetos.

O processo para recontar a origem do homem se deu a partir de fontes orais, mas foi com a presença de vestígios iconográficos no período conhecido como pré-história, no qual era comum a presença de pinturas chamadas de rupestres. Nesse sentido, não se nega que a escrita seja uma importante fonte no processo histórico, mas vimos que, em vários momentos da História, a memória somente consegue ser repassada pelas imagens representativas do cotidiano humano.

A importância da imagem no ensino de História fundamentada na memória foi apresentada na Idade Média por Tomás de Aquino, em que as imagens ocuparam o espaço da clássica doutrina com base em diversas regras:

1) É necessário encontrar “simulacros adequados das coisas que se deseja recordar” e “é necessário segundo esse método, inventar simulacros e imagens porque as intenções simples e espirituais facilmente se evolvem da alma, a menos que estejam,

por assim dizer, ligadas a qualquer símbolo corpóreo, porque o conhecimento humano é mais forte em relação aos sensibiliza; por esta razão, o poder mnemônico reside na parte sensitiva da alma”. A memória está ligada ao corpo. 2) É necessário, em seguida, dispor “numa ordem calculada as coisas que se deseja recordar de modo que, de um ponto recordado, se torne fácil a passagem ao ponto que lhe sucede”. A memória é razão. 3) É necessário “meditar com frequência no que se deseja recordar”. É por isso que Aristóteles diz que “a mediação preserva a memória, pois “o habito é como a natureza”. (TOMÁS DE AQUINO apud LE GOFF, 2003, p. 499).

O conhecimento histórico necessita dos documentos para concretizar os fatos vivenciados, ressaltando-se que a memória de um povo está registrada pelos vestígios deixados para que o estudo de História assuma a posição de patrimônio cultural e, para fortalecer esse conhecimento pelo mundo, além dos documentos escritos, é importante ter imagens da historiografia patrimonial.

A importância de estudar cada tempo histórico, segundo as fontes oficiais ou patrimônios históricos, nos garante uma História que não busca beneficiar uns em relação a outros, pois durante muito tempo a História humana era contada de acordo com as conveniências de cada pessoa ou grupo. Dessa maneira, o homem começou a ser mais criterioso na construção histórica e os conteúdos levados aos livros didáticos apresentam várias realidades, nas quais o conteúdo é acompanhado dos patrimônios históricos em forma de imagens, pois, como seria impossível levar todos os estudantes até esses patrimônios, utiliza-se esse método para permitir acessar essas realidade.

Segundo Lucien Febvre (1992), é importante compreender como são registradas as diferentes historiografias a partir do patrimônio histórico.

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (FEBVRE, 1992, p. 328).

O processo histórico necessita apoiar-se nos monumentos ou documentos históricos para construir a História humana de forma que, ao levar esse conteúdo aos livros didáticos, tenha-se o suporte para confirmar, ou simplesmente ilustrar as narrativas.

Os livros didáticos buscam, por intermédio das imagens dos patrimônios históricos, manter uma relação dinâmica dessa história com a sociedade, fortalecendo a missão dos

museus que, guardando os vestígios humanos, tenta ser vivo na vida dos indivíduos com as representações dessas obras que estão a serviço do povo.

A quantidade de museus no mundo é bastante reduzida em comparação com o número de habitantes, com isso, foram desenvolvidos os museus virtuais com patrimônios históricos registrados em forma de imagens como uma maneira de aproximar os estudantes das fontes históricas existentes.

[...] a apreciação das obras não é dom inato – nosso olhar é construído dia a dia e essas possibilidades de experiência estética fazem parte de nossa formação cultural. A formação é hoje uma das maiores dificuldade que disparam no campo da educação no Brasil. (LEITE; OSTENTTE, 2006, p. 32).

Os indivíduos não conseguem interpretar os patrimônios históricos sem uma base conceitual, por conseguinte, os livros didáticos estão organizados com ilustrações dos principais meios para concretizar o conhecimento proposto pelos relatos escritos, em que é importante observar que grande parte das iconografias presentes nos livros apresentam uma realidade positivista.

Os livros didáticos têm utilizado a presença das imagens dos patrimônios históricos direcionada a cada tempo vivido pela humanidade, com a função de ajudar os alunos e professores a construírem a interpretação da realidade estudada, gerando uma reflexão significativa.

A análise das imagens dos patrimônios históricos nos livros didáticos de História apresenta diversas possibilidades para a prática da educação sendo sensível a presença dos patrimônios artísticos e culturais no material utilizado para estudo e reflexão entre professores e alunos em sala de aula.

Ao longo do processo histórico, a investigação sobre o ensino de História e a utilização das imagens dos patrimônios históricos nos livros didáticos tem sofrido diversas alterações, principalmente, porque em outros tempos a presença das ilustrações como tentativa de convencer os estudantes de uma versão defendida pelo autor era mais intensa. Entretanto, com a globalização e as possibilidades de questionamentos da realidade apresentada o uso das iconografias nos livros ganhou a posição de estratégia para refletir sobre a realidade apresentado pelos autores e, assim, surgir os questionamentos e possivelmente surgir novas interpretações da realidade histórica estudada.

A ideia de patrimônio cultural está com sua conceituação exposta nos livros didáticos, apresentando recursos simbólicos e estéticos através de valores desenvolvidos, no final da

década de 1980, com a relativa discussão sobre conceito de cultura que foi fundamentado e assegurado na Constituição Federal Brasileira de 1988 que, em seu artigo 216, definiu patrimônios artísticos e culturais como:

[...] os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - As formas de expressão;

II - Os modos de criar, fazer e viver;

III - As criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - Os conjuntos urbanos de sítios e valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Nos livros didáticos, as iconografias de patrimônio histórico estão apresentadas em formas hierárquicas que afirmam o pensamento de representar a beleza estética da arte na arquitetura clássica original europeia. Os livros didáticos estão organizados de forma a direcionar os gostos ilustrativos e ideológicos voltados para desenvolver uma educação com padrões estéticos europeus e que alimentam prioritariamente o acervo iconográfico com patrimônios históricos que enriquece a ideia de historiografia defendida pelos autores europeus.

A presença das imagens nos livros didáticos motiva os indivíduos a criar uma estética educacional que confirma a importância de construir memórias visuais, com base nos documentos ou patrimônios históricos, que contribui para uma ideia histórica tradicional de resistência ligada aos bens culturais de determinadas civilizações.

Durante muito tempo, o patrimônio histórico tinha como função compreender a identidade nacional de um determinado povo. Todavia, a sociedade contemporânea vai muito além, visto ser responsável pelos elementos que formam a identidade de um povo como um todo por intermédio dos objetos, monumentos, expressões imateriais e entre outras.

O ensino de História através dos patrimônios históricos conduz a sociedade a uma compreensão diversificada do ambiente histórico por ela vivenciada tendo a educação básica brasileira a missão de inserir as imagens nos livros didáticos na qualidade de fundamentos para formação histórica de um povo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História tornam legítimo o uso dos patrimônios históricos na construção da historicidade local, principalmente no princípio do ciclo de escolarização, e estende-se pelos anos seguintes, chamando a atenção para:

A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia. (BRASIL, 2001, p. 51).

A história local é muitas vezes privilegiada juntamente com os patrimônios históricos, deixando marcos históricos em um plano secundário e se aceita que esses elementos do cotidiano humano sejam responsáveis pela construção de uma vivência que necessita ser privilegiada e conservada para futuras gerações, discutindo a partir dos registros históricos presentes nos livros.

O cotidiano escolar precisa da presença do livro didático de forma indispensável como mecanismo para conduzir a trama e conflitos existentes em relação aos questionamentos históricos que se utiliza de recursos que fortalecem o conhecimento humano em âmbito educativo e pelas iconografias facilita a compreensão das realidades históricas que se materializam nos patrimônios históricos.

As transformações nos livros didáticos de História tiveram início, nos anos 1980, que se configurou como um período no qual as influências tecnológicas estiveram presentes como recursos editoriais que facilitaram e tornaram mais rápido o processo para finalizar os detalhes de ilustrações. No princípio dos anos 2000, as características dos livros didáticos sofreram novamente alterações, principalmente dentro dos capítulos que passaram a ordenar os conteúdos e sugerir atividades que se apresentavam como proposta pedagógica no processo histórico (BITTENCOURT, 2008).

A nova estrutura proposta pelo livro didático foi apresentada no discurso Stamatto (2007, p. 44) como:

Em razão de privilegiar o aprendizado e as suas condições sociais, Lev S. Vygostsky (1896- 1934: abordagem *Sócio – histórica* ou *Sócio – cultural*) considera o meio social decisivo para que se consiga internalizar este processo e para *que se passe a assumir como seus os dados da realidade apreendidos pela aprendizagem* (MOREIRA, P.R., 1996, p. 73; FONTANA e CRUZ, 1997, p. 64) . Na Educação, a teoria que relaciona os pressupostos sócio - históricos e cognitivistas tem sido denominada de *Sócio – construtivista* (ou ainda *Construtivismo – interacionista*). Na disciplina de História, isto se reflete especialmente nas propostas que trabalham com fontes históricas fazendo o aluno elaborar explicações, construir interpretações para fatos históricos. Nesse sentido, esta abordagem incorpora a ideia de que o saber produzido sobre o passado é construído a partir dos vestígios deixados pelos próprios homens. Os livros didáticos, que procuram seguir essa tendência, muito recente na área, exigem a organização de investigações e pesquisas, permitindo a indagação e análise de fontes e documentos.

A variação de propostas histórica e pedagógica apresentaram novos formatos, desde a década de 1990, com diferentes estilos de livros didáticos que foram colocados no mercado de trabalho atendendo as orientações educacionais vigentes. Os textos de caráter críticos foram colocados de forma a dividir os espaços com as fontes históricas, complementando a historiografia tradicional.

O trabalho de exploração das imagens tem uma função de avaliar como está a compreensão do estudante, portanto a colocação estratégica das ilustrações colabora com o trabalho pedagógico do professor, pois este deve instigar o aluno a refletir os patrimônios históricos numa realidade em que este está inserido.

As características singulares do livro de didático concentram-se no tipo de leitura proporcionada no ambiente escolar que, em diversas situações, aplicam uma metodologia pedagógica própria da escola, eliminando a ideia de que o sistema de práticas pedagógicas do próprio livro seja predominante. “O ato de estudar os livros didáticos pressupõe o entendimento de relações mais gerais, pois são documentos didáticos que representam espaços de memória, sendo objetos dependentes do tempo, do espaço e da disciplina que estes trabalham”.

(CHOPPIN, 2000, p. 550).

A presença de diferentes sistemas que podem caracterizar as unidades escolares é compreendida e organizada com base no estudo do historiador, em que se utiliza a investigação como quesito importante para legitimar o conhecimento sobre alguns saberes escolares.

É bastante presente nos livros didáticos de História as iconografias, infográficos, ícones, textos escritos, boxers e uma imensidão de imagens posicionadas de formas estratégicas dentro dos capítulos, bem como estes elementos visuais deixam o designer e a organização do livro em condições propícias ao estudo.

Ao estudar determinado livro é necessário compreender de que forma se deu a elaboração gráfica deste material, visto que o processo de alterações visuais terá impactos na forma como se deve realizar a leitura e manuseio do livro didático.

Todos os elementos e configurações materiais e plásticos presentes na simples página de texto, certamente informam alguma coisa isoladamente. Mas na verdade aparecem combinados e sua percepção se dá pela totalidade dos efeitos dessa combinação. E antes da leitura linguística se realizar já estão a enviar mensagens que nosso sistema cognitivo trata de decodificar, numa velocidade infinitamente mais rápida que a leitura linear, feita da direita para a esquerda e de cima para baixo - que buscamos na decodificação dos códigos linguísticos. Essas mensagens certamente são de natureza e complexidade diferentes da mensagem escrita e uma não se reduz nem traduz a outra. No entanto, os dois modos de elaboração e transmissão de mensagens, o visual e o linguístico, comparecem juntos na

construção de significados propostos pela página impressa. [...] numa página com desenho mais complexo, que combina texto, imagens e outros elementos gráficos, parece mais evidente seu caráter visual e que sua leitura não é exclusivamente linguística. Como são grandes as possibilidades de combinação bem como, a variedade e a característica que pode ter cada elemento desenho de letras, estilo das ilustrações e fotografias, usa de cores, organização espacial, etc.; a possibilidade de significados comunicados visualmente parece bem maior, e efetivamente é. Por exemplo, o arranjo de elementos que identificam uma publicação com um grupo de leitores com interesses comuns, ou o que predispõe afetivamente para a leitura, criando o —climal, ou o —cenário gráfico para a recepção do conteúdo textual que pode ser válido. Enfim, aqui também, conteúdos são transmitidos antes da leitura propriamente linguística. (MORAES 2010, p. 34).

De acordo com Schaeffer (1996, p. 73-74), os textos que se apresentam escritos conduzem à leitura das imagens visuais:

É assim que Gisele Freund denuncia a falta de “objetividade” da imagem fotográfica: A objetividade da imagem não passa de uma ilusão. As legendas que comentam podem mudar totalmente seu significado. E para demonstrar a exatidão de sua opinião, fornece vários exemplos obtidos de sua própria experiência jornalística. É interessante analisá-los de maneira mais detalhada: Antes da guerra, a venda e compra de títulos da Bolsa de Paris aconteciam ao ar livre, sob as arcadas. Um dia, eu tirava uma série de fotos, tendo como alvo um agente de câmbio. Ora sorrindo, ora com expressão angustiada, enxugando o rosto redondo, exortava as pessoas com amplos gestos. Mandeí essas fotos a vários jornais ilustrados europeus sob o inofensivo título: *Instantâneos da Bolsa de Paris*. Algum tempo mais tarde, recebi recortes de um jornal belga, e qual não foi minha surpresa ao ver minhas fotos em uma manchete que dizia: *Alta na Bolsa de Paris, as ações alcançam preços fabulosos*. Graças aos subtítulos arditos, minha inocente reportagem passava a ter o sentido de um acontecimento financeiro. Minha surpresa quase me sufocou quando vi alguns dias mais tarde, as mesmas fotos em um jornal alemão, desta vez com o título *Pânico na Bolsa de Paris, perdem-se fortunas, milhares de pessoas arruinadas*. Minhas imagens ilustravam perfeitamente o desespero do vendedor e o pânico do espectador se arruinando. É evidente que cada jornal deu às minhas fotos um sentido diametralmente oposto, conforme suas intenções políticas.

A análise do autor confirma a ideia de que as imagens conseguem construir uma interpretação com base no que foi escrito. Dessa maneira, as fontes iconográficas nos livros didáticos que vêm acompanhadas dos textos escritos podem ter diversas interpretações de acordo com a ideia apresentada por cada equipe editorial, configurando-se então como fontes maleáveis conforme os interesses individuais.

Graça Paulino (1995) defende que as imagens são colocadas com intuítos diversificados, sendo bastante comum a ideia argumentativa, ou seja, nessa realidade as ilustrações vêm com a função de fortalecer as informações presentes no conteúdo escrito que vem associado às iconografias.

Na análise do livro didático de História, compreendemos que várias vezes as ilustrações assumem posições de pontuação, tendo a função de separar os textos escritos

apresentados ao longo do material, dessa maneira, uma imagem complementa a ideia apresentada e abre espaço para recomeçar um novo contexto histórico.

Nas diversas formas de realizar a leitura iconográfica, possibilitando o desenvolvimento imaginário e criatividade das pessoas, temos a ideia apresentada por Jacques Almont (2001, p. 127) que diz:

Se a imagem é feita para ser olhada, para satisfazer (parcialmente) a pulsão escópica, deve proporcionar um prazer de tipo particular. A essa observação respondeu um texto importante, *A câmara clara*, de Roland Barthes (1980), que teoriza a relação do espectador com a imagem fotográfica. Barthes opõe duas maneiras de apreender uma (mesma) fotografia, o que chama de foto do fotógrafo e de foto do espectador. A primeira emprega a informação contida na foto, sinais objetivos, um campo codificado intencionalmente, o conjunto dependendo do que chama de *studium*; a segunda emprega o acaso, as associações subjetivas, e descobre na foto um objeto parcial de desejo, não codificado, não intencional, o *punctum*.

O trabalho com imagens tem como fundamentos desenvolver a interpretação da realidade apresentada, criando um ambiente de estudo prazeroso e, portanto, motivador. As ilustrações fotográficas podem trazer consigo um contexto a ser compreendido ou pode assumir a função sem fins de intencionalidade interpretativa e formadora de conceitos predefinidos.

As imagens como documentos históricos se consolidaram ao longo do tempo, de forma bastante lenta, mas gerou concepções pedagógicas que se confirmaram com base nos interesses dos pesquisadores e que fortaleceram algumas imagens como patrimônios históricos relevantes, utilizadas com maior frequência em determinados contextos da historicidade.

Os objetos considerados fontes históricas estão nos livros didáticos em forma de imagens, nas quais é possível encontrar legendas descritivas deste que permitem ao aluno compreender as noções básicas referentes ao contexto histórico, estando posicionado sempre próximo ao conteúdo que apresenta as realidades a que pertence cada um desses objetos. Desse modo, o fato de maior parte dos autores induzirem o leitor na codificação dessas ilustrações é inegável, contudo o professor pode ser a diferença na utilização do seu material pedagógico.

Neste estudo, também se chega ao consenso de que as imagens são possuidoras de significados e que os leitores interagem com elas de diversas maneiras e assim conseguem absorver informações dos mais variados tipos, em que o grau de profundidade referente às ilustrações nesses livros didáticos depende do nível cultural de cada indivíduo ou da abordagem construída em sala de aula. Este trabalho está focado na proposta de considerar a

importância das imagens como patrimônio histórico e, logo, fundamentais para concretização do processo de ensino e aprendizagem para os quais os livros didáticos estão destinados.

3 LUGAR DE MEMÓRIA: APROXIMAÇÃO ANALÍTICA DE IMAGENS REFERENTES AO PATRIMÔNIO HISTÓRICO NACIONAL CONTIDAS NAS COLEÇÕES DE ENSINO MÉDIO

3.1 O livro didático enquanto lugar de memória

Entretanto, ampliar o mercado consumidor de livros em geral era um desafio para os editores brasileiros. Como convencer uma população sem hábitos de leitura ou com altas taxas de analfabetismo a comprar livros? A propaganda foi um instrumento importante para a divulgação das produções editoriais, inclusive as obras didáticas. Nesse sentido, a CEN⁹ utilizou vários meios para sensibilizar os potenciais leitores/consumidores: anúncios em periódicos, catálogos de edições bem elaborados, distribuição de exemplares para análise de professores e de “donativos” aos alunos pobres. (PINTO JUNIOR, 2010, p. 145).

Arnaldo Pinto Júnior (2010)¹⁰, em sua tese de doutorado, sob o título *Professor Joaquim Silva, um autor da História ensinada no Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)*, constrói e apresenta um panorama da história do ensino de História no Brasil, fundamentado nas reformas e das mudanças educacionais. O ponto central da investida de sua pesquisa é a trajetória do professor Joaquim Silva. Para Pinto Júnior (2010), pensar o nome do professor Joaquim Silva é se deparar com a construção do livro didático de História como a ferramenta e instrumento pedagógico sólido que se tornou na contemporaneidade. Nas palavras do próprio autor, Joaquim Silva é em si *sinônimo de livro didático de História*.

O nome do professor Joaquim Silva ganhou projeção nacional a partir da década de 1930. As principais responsáveis por essa projeção foram as coleções de livros didáticos de História publicados pela CEN. Por mais de três décadas o nome do professor Joaquim Silva foi associado aos livros didáticos destinados ao ensino ginásial, sempre apontados como líderes de vendas. Fenômenos editoriais em meados do século XX, seus livros circularam por escolas de todo o país, contribuindo para a consolidação de concepções de história relacionadas ao avanço da modernidade capitalista no Brasil. (PINTO JÚNIOR, 2010, p. 150).

A Companhia Editora Nacional e as reformas educacionais: uma “chuva” de livros sobre o país é o título do terceiro capítulo da Tese de Pinto Júnior (2010), que busca pensar nas estratégias que foram utilizadas para apresentar o livro na forma de um artigo valioso, um bem de consumo, por isso mesmo um presente que agradaria qualquer indivíduo

⁹ CEN – Companhia Editora Nacional.

¹⁰ Arnaldo Pinto Junior (2010), *Professor Joaquim Silva, um autor da História ensinada no Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)*. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251503>. Acesso em: 18 jan. 2019.

minimamente instruído ou aqueles que desejavam acessar esse lugar de conhecimento cultural. O alvo das primeiras propagandas apresentadas pelo autor são as crianças, mas o texto desses anúncios encontrados nos catálogos era destinados aos pais e às mães de crianças¹¹.

A primeira frase traz a idéia de saber gastar associada à compra de livros, trabalhando com a concepção de investimento monetário em aspectos culturais. Distante de jogar dinheiro fora, o comprador de livros é apontado como um sujeito inteligente, que tem sabedoria e que amplia seus conhecimentos através do produto adquirido. Se a compra de um livro inegavelmente significa descapitalização, o leitor estará acumulando um bem tão valorizado quanto o capital financeiro: o conhecimento, diga-se, o “capital” cultural. (PINTO JÚNIOR, 2010, p. 146).

Eis que o livro torna-se e começa a ocupar um lugar de destaque no cenário comercial nacional, a partir das narrativas das propagandas construídas e veiculadas pela CEN. O sujeito que comprasse livros e investisse dinheiro nessa prática, seria um indivíduo que através de sua escolha tornar-se-ia um sujeito inteligente.

As investidas da CEN por meio de seus catálogos, levava uma mensagem às instituições de ensino e também aos professores que atuavam na educação. Além dos textos das propagandas, havia uma observação pertinente afirmando que a CEN enviaria *gratuitamente um exemplar de qualquer dos livros escolares* que estivessem inseridos naquele material de divulgação, com a finalidade de que os livros pudessem *ser examinados pelos professores ou collegios que desejarem adoptal-os*. (CEN, 1933 apud PINTO JÚNIOR, 2010, p. 148).

Quanto aos livros destinados aos professores, os textos das propagandas eram direcionados ao “professor preocupado com sua eficiência em sala de aula, na constituição de um ensino de história “renovado”, mas compatível com as necessidades do reduzido tempo do professor” (PINTO JÚNIOR, 2010, p. 155). Analisando alguns exemplares de livros didáticos assinados pelo Joaquim Silva, no início da década de 1940, Pinto Júnior (2010, p. 182) identifica e destaca a utilização de imagens iconográficas:

Em relação às imagens iconográficas, todas as obras analisadas utilizam um mesmo conjunto no decorrer dos capítulos. Com insignificantes variações, os livros de História do Brasil, publicados de acordo com o programa oficial de 1940,

¹¹ FAÇA SEU FILHO VIVER NO MELHOR DOS MUNDOS: O MUNDO DOS LIVROS Dificilmente poderá V.S. dar um presente que proporcione à criança tanto prazer e utilidade como o livro. O livro a conserva atenta, ocupada e alegre, prestando também um grande auxílio nos estudos. Dê-lhe, porém, somente o que há de melhor na Literatura Infantil, que são as edições da CEN. Até hoje no Brasil não apareceram melhores livros para as crianças que os da EDITORA NACIONAL, porque são os mais bem escritos, os mais bem traduzidos, os mais fartamente ilustrados (BOLETIM ARIEL apud FERNADES, 2009, p. 41); (PINTO JUNIOR, 2010, p. 145).

apresentam o conjunto que seria mantido nas obras que seguiram o programa de 1942. Reproduções de pinturas (retratos, quadros), fotografias, gravuras, mapas foram impressos, fundamentalmente, como ilustrações. Enquanto as legendas trazem algumas informações pontuais sobre a respectiva imagem impressa no capítulo, o texto didático principal mantém uma narrativa histórica distante das referências iconográficas inseridas. Sem aproximar os elementos textuais escritos dos visuais, o estabelecimento do diálogo ficava por conta do possível interesse de um leitor, ora o professor, ora o estudante.

Nessa perspectiva, a análise dos livros didáticos produzidos pelo Joaquim Silva mantinha uma relação prática com as imagens, de acordo com Pinto Júnior (2010), a função básica e essencial do uso das imagens no corpo dos livros didáticos era a de *ilustrar o texto escrito*. Desse modo, o autor destaca:

Sem orientações metodológicas ao professor, sem um diálogo aberto no texto, os documentos escritos e as imagens iconográficas apresentam-se muito mais, como elementos decorativos das páginas dos livros didáticos, conferindo valores estéticos ao produto mercadológico que foi pensando para atender um público moderno. (PINTO JÚNIOR, 2010, p. 188).

O autor segue fazendo algumas observações quanto à utilização de imagens no corpo dos textos dos livros didáticos analisados, que seguiam sem fazer referências ou sem o apoio de um texto base que instituísse um espaço de diálogo ou de debate entre a fonte imagética e o conteúdo proposto para a sala de aula. Segundo o autor, foi possível perceber a ocorrência de outras imagens inseridas que precisariam de um suporte mais específico, esse suporte seria de caráter metodológico, com a finalidade de possibilitar o manuseio minimamente adequado da fonte para que ela pudesse ter seu conteúdo compreendido. As imagens em questão são a Carta de Pero Vaz de Caminha¹² e a reprodução de uma imagem que era identificada como a primeira edição do Jornal do Brasil¹³.

Arnaldo Pinto Junior (2010) afirma que os livros didáticos produzidos pelo professor Joaquim Silva, compõem parte essencial da história do ensino de História no Brasil; eis que os livros didáticos foram sendo instituídos como *lugar de memória*, tanto para a historiografia como também para a área específica da história que trata da prática

¹² A leitura da carta estimularia mais os interessados em paleografia do que os mestres e os estudantes do ensino secundário. Como não havia orientações metodológicas para uma análise do “documento”, fica a percepção de que sua inserção atendia muito mais, um aspecto de curiosidade do que uma possibilidade de abordagem histórica do processo educativo (PINTO JÚNIOR, 2010, p. 188).

¹³ As letras em tamanho reduzido, a linguagem e o assunto pouco familiar ao público escolar da obra, com determinadas palavras borradas e outras indecifráveis, fazem da leitura do “primeiro jornal” uma tarefa complexa. Mais uma vez, a tendência de ilustração do livro didático ou curiosidade histórica ficava marcada. (PINTO JÚNIOR, 2010).

do ensino. Livros didáticos na forma de espaços de disputas mercadológicas e ideológicas; lugar de memórias, lugar de narrativas.

Os livros didáticos do professor Joaquim Silva fazem parte da história do ensino de História no Brasil. Tomados como documentos fundamentais desta pesquisa, esses livros destinados aos estudos escolares foram exemplos de produções didáticas bem sucedidas da Companhia Editora Nacional, empresa que liderou o mercado brasileiro por aproximadamente meio século. O sucesso editorial dos livros do referido autor foi o resultado de um conjunto de elementos que ultrapassavam o âmbito das estratégias mercadológicas bem planejadas e/ou executadas pelos editores. Produzidas inicialmente para atender as demandas pedagógicas vigentes na Era Vargas, as obras analisadas eram portadoras de concepções relacionadas ao avanço da modernidade capitalista, amalgamando desde visões liberais democráticas até discursos políticos centralizadores e personalistas em ação. Ao apresentar potencialidades de diálogo com distintas visões socioculturais, principalmente as elitistas, as obras estavam sujeitas às leituras e interpretações plurais, isto é, poderiam encontrar interlocutores em diferentes grupos envolvidos no processo educativo formal do período histórico em que circularam. (PINTO JÚNIOR, 2010, p. 216).

João Batista Gonçalves Bueno e Maria de Fátima Guimarães (2012) publicaram o artigo *Educação patrimonial: potencialidades da leitura de imagens visuais de patrimônios culturais em livros didáticos de história*, no XXI Encontro Estadual de História (ANPUH-SP), destacando que, a partir das imagens visuais impressas nos livros didáticos, é possível desenvolver inúmeras estratégias a fim de não apenas estabelecer conexões com o conteúdo, mas construí-lo e desenvolvê-lo com os alunos numa dinâmica que pode tornar-se mais leve e atraente.

As imagens visuais nos permitem fruições estéticas e dialógicas. Os alunos podem trabalhar com estas questões desde que eles sejam estimulados nesta direção. Assim, entendemos também que tais imagens podem contribuir para ampliar as formas de recepção de informação relativas às experiências territoriais, além de possibilitar o reconhecimento das marcas deixadas pelos ambientes naturais, ou ainda, a partir delas é possível desenvolver atividades relacionadas ao entendimento de ações de diferentes comunidades no passado. (BUENO; GUIMARÃES, 2012, p. 1).

Os autores também destacam que, assim como a construção de um livro didático, o processo de seleção de imagens também determina a existência de um outro processo, o de exclusão de imagens.

Logo, é importante explicar-lhes que a escolha de tais imagens visuais é fruto de embates e conflitos, matizados por relações de poder, além do que tais imagens produzem uma dada memória iconográfica (LE GOFF, 1990; MENESES, 1992), é como se instaurassem um “lugar de memória” (NORA, 1993).” (BUENO; GUIMARÃES, 2012, p. 1).

Pensar o livro didático por essa perspectiva apresentada pelos autores, que o percebem como um *lugar de memória*, é uma reflexão que acaba ampliando nossa percepção e nosso debate acerca da relação entre os livros didáticos e a cultura patrimonial. Especificando ainda mais o recorte temático, nosso tema sobre o livro didático e o patrimônio histórico material.

A historiadora e professora Rafaela Monique de Aguiar (2016), em seu trabalho de conclusão de curso intitulado *(Re) Visitando a cidade: o patrimônio cultural edificado de Assu/RN como fonte para o ensino de História*, destaca que, em meio à liquidez da modernidade, em que as identidades e as experiências desse novo tempo são transitórias, é como se perdêssemos as referências de historicidade que habitam nosso cotidiano. Sua pesquisa propõe a revisitação e ressignificação do patrimônio histórico material da cidade de Assu, com o intuito de despertar o sentimento de pertencimento que pode gerar um despertar da consciência afetiva do espaço e também uma territorialidade e um *lugar de memória*.

[...] diante dessa modernidade e de um mundo onde a vida e as relações encontram-se cada vez mais fluidas e aceleradas, onde o espaço-tempo tem se reduzido e a identidade do homem moderno está se “fragmentando”, se faz necessário (re) visitar os “lugares de memória”¹⁴ para que sirvam de âncora na formação de uma memória coletiva e, por conseguinte, na construção de uma identidade. (AGUIAR, 2016, p. 10).

O debate que estamos propondo aqui é pensar em formas de preservação desse patrimônio histórico material. Bueno e Guimarães (2012) e Aguiar (2016) propõem uma via que se apresenta com capacidade de construir um cultura de relação e de preservação patrimonial e ambas pesquisas apresentam as práticas educativas enquanto via para alcançar esse mesmo objetivo.

De acordo com Bueno e Guimarães (2012), há no Brasil algumas iniciativas que têm desenvolvido políticas de preservação, os autores destacam o texto da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu formas de pensar políticas de preservação com a definição quanto ao que seria ou haveria de ser percebido como patrimônios culturais¹⁵. Aguiar (2016), por sua vez definiu patrimônio em sua pesquisa como:

¹⁵ [...] os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I- as formas de expressão; II- os modos de criar, fazer e viver; III- as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV- as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V- os conjuntos urbanos de sítios e valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. Brasil, Constituição Federal, 1988.

Entendemos como patrimônio cultural o conjunto de bens, sejam eles materiais ou imateriais, que são considerados manifestações culturais e que possuem valores estéticos, econômicos, simbólicos e sociais. São nossos pontos de referência para a construção de identidades. O patrimônio cultural edificado é produto de construções humanas. Sendo assim, é o reflexo de valores relacionados ao imaginário, de símbolos e significações. (AGUIAR, 2016, p. 10).

A partir dessas definições e compreensões do que vem a ser patrimônio cultural, as duas pesquisas constroem, desenvolvem e apresentam um debate acerca das ideias de preservação patrimonial e os autores trilham o mesmo caminho e fazem a mesma escolha, elegendo a educação como via, por mais que façam propostas diferentes de ação diferente. Aguiar (2016) aponta que a Educação Patrimonial tem a capacidade de desenvolver um papel de mediadora nesse projeto, visto que essa abordagem é reflexiva em sala. À mesma medida que compartilha e constrói conhecimento acerca da temática, teria também uma outra característica: a de aproximar o aluno e, desse modo, também aproximaria a comunidade do patrimônio local, mas não estaria limitado a este recorte espacial.

Por sua vez, Bueno e Guimarães (2012) propõem um debate e uma reflexão acerca dos processos de aprendizagem que buscam pensar os patrimônios culturais. Os autores fazem uma oposição à perspectiva que considera apenas as “experiências diretas” como possíveis de gerar uma sensibilidade capaz de acessar e construir um conteúdo e conhecimento que promovam a importância da preservação patrimonial.

Segundo os autores, existe predominância dessas perspectivas que nivelam a experiência e o contato direto com o acervo patrimonial, ou com o patrimônio histórico material *in loco*, como condição para a construção dessa consciência e desse conhecimento. Assim, não há uma negação da importância e necessidade desse acesso ao patrimônio material, mas o que está se afirmando é que perceber esse acesso como uma condição é também minimizar outras estratégias pedagógicas e educativas, em especial aquelas que são desenvolvidas num contexto no qual torna-se difícil acessar parte dessa materialidade. Nesse cenário, uma dessas vias seriam *as imagens visuais impressas nos livros didáticos de história*¹⁶. (BUENO; GUIMARÃES, 2012, p. 2).

Para os autores, a construção de uma consciência coletiva patrimonial pode ocorrer também em sala de aula a partir de algumas estratégias e investidas, bem como *atividades*

¹⁶ A primeira condição é que as experiências de aprendizagem se desenvolvam com a utilização dos bens culturais originais: monumentos, arquiteturas, fontes de arquivo, peças de museus, sítios arqueológicos, quadros autênticos, etc. A segunda condição é que sejam objetos de observação e de uso para produzir informações. A terceira condição é que esses sejam colocados em relação com o contexto e com a instituição de tutela. A quarta condição que se promova a tomada de consciência de que são a minúscula parte de um conjunto muito mais amplo que permite o conhecimento do passado e do mundo, o prazer de conhecer, a fruição estética (MATOZZI, 2008, p. 2).

didáticas aplicadas antes do contato com o patrimônio material. Assim, seria parte primordial dessas estratégias pedagógicas a *utilização de imagens* visuais junto às ideias e *conceitos* acerca dos patrimônios. Os autores percebem esse conjunto de ações que lançam mão dessas ferramentas e estratégias como processo que compõe a educação patrimonial. Desse modo, o livro didático é percebido, mais uma vez, como uma ferramenta que tem muito a contribuir com esse processo de construção de conhecimento prévio acerca do patrimônio.

A partir dessas reflexões propomos compreender: Como o patrimônio histórico nacional é retratado através das imagens nos livros didáticos? A questão levantada se norteia e guia a escrita e o debate durante todo o processo desta pesquisa, mas em especial ela é quem direciona o modo como este capítulo foi desenvolvido.

Bittencourt (2004) aponta que o livro didático é um artefato caracterizado pela interferência de vários sujeitos que atuam desde a sua produção até o consumo. Na posição de artefato, o livro didático pode exercer funções múltiplas, sobretudo, porque é uma mercadoria que está condicionada ao momento e ao lugar onde é produzido, logo, o manual didático é um suporte de conhecimentos escolares proposto pelos currículos educacionais que apresentam conteúdo, exercícios e atividades que trazem consigo uma carga ideológica de uma cultura, tempo e lugar.

No texto *Livro didático de História: definições, representações e prescrição de uso*, Freitas (2009) busca conceituar *livro*, que define como o conjunto de folhas impressas e unidas em um volume encadernado ou brochado. Além disso, também conceitua *didático*, que ele define como o que é próprio ou relativo ao ensino que tem por fim instruir. Na posição de material impresso ou digital, o livro didático traz uma série de linguagens cujo objetivo é promover o aprendizado. Uma dessas formas de linguagem é a imagem. A imagem constitui-se como uma linguagem não verbal que traz consigo uma nuance de informações que, cheia de significados, favorecem o aprendizado de múltiplas formas.

Vivemos em um mundo cujo conhecimento torna-se, a cada momento, mais multimodal. Nessa perspectiva, ao olharmos a televisão, o cinema, a internet e a publicidade presente nas ruas, jornais e revistas é possível constatar o poder do binômio texto escrito e imagem. Essa realidade contida nas ruas também se faz presente nos livros didáticos.

É possível inferirmos que semiótica¹⁷ constitui-se como um signo, ou seja, uma forma para encarnar a representação mental de um determinado objeto, ideia ou desejo, cujo objetivo

¹⁷ “A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido”. (SANTAELLA, 1983, p. 13).

é transmiti-lo em forma de mensagem cognitiva. Partindo do princípio de que há uma infinidade de signos, este trabalho propõe um olhar para as imagens contidas nos livros didáticos que estabelecem relações com o patrimônio histórico, imagens essas classificadas como ícones documentais ou artísticos com alto grau de iconicidade.

Os livros didáticos usados na rede pública de educação são submetidos ao PNLD do governo federal. No artigo *Estudo sobre o processo de escolha de livros didáticos organizados em educação básica*, Luciana Bangolin e Eduardo Terrazzam (2012) apontam que o PNLD tem a intenção de contribuir para a garantia de materiais didáticos de qualidade, disponíveis para subsidiar o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, para que uma coleção seja aprovada pelo programa, o material é submetido a um criterioso processo de seleção. Os livros didáticos de História selecionados pelo PNLD-2015 foram avaliados nos seguintes critérios:

1. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.
2. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados.
3. Respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos.
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.
5. Observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada.
6. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.
7. Pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso. (MEC, 2015, s.p.).

O Guia de livros didáticos PNLD 2015 apresentou 19 coleções didáticas de História aprovadas para uso no ensino médio, respectivamente:

Quadro 1 – Lista de coleções aprovadas no PNLD 2015, com seus respectivos autores

Coleção	Autor(es)
Caminhos do Homem	Adhemar Marques – Flavio Berutti
Conexão História	Roberto Catelli Junior
História	José Geraldo Vinde de Moraes
Integralis – História	Divalti Garcia Figueira
História: Cultura e sociedade	Sandro Vieira – Jean Moreno
História em debate	Roseane de Camargo – Renato Mocellin
História em movimento	Reinaldo Seriacopi – Gislaïne Seriacopi
História Geral e do Brasil	Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo.
História Global – Brasil e Geral	Gilberto Coutrim
História para o ensino médio	Marcos Napolitano – Mariana Villaça
História, Sociedade e cidadania	Alfredo Boulos Júnior
História	Ronaldo Vainfas – Sheila de Castro – Jorge Ferreira –

	Georgina dos Santos
Nova História integrada	João Paulo Mesquita – Hidalgo Ferreira – Luiz Estevam de Oliveira.
Novo olhar História	Marco Cesar Pelegrini – Adriana Machado – Keila Grinberg
Oficina de História	Flávio de Campos – Regina Claro
Por dentro da História	Pedro Santiago – Maria Aparecida – Célia Cerqueira
Ser Protagonista História	Valéria Vaz
História: Das cavernas ao terceiro milênio	Patrícia Ramos Braick; Myriam Becho Mota
Conexões com a História	Alexandre Alves – Letícia Fagundes

Fonte: MEC (2015).

O caminho percorrido para a construção desta pesquisa partiu de uma visita ao site da FNDE, na perspectiva de analisarmos quais as coleções didáticas de História, aprovadas pelo PNLD 2015, foram mais usadas em escolas estaduais da Paraíba das cidades de João Pessoa, Campina Grande, Cabedelo e Santa Rita. No total, foram levadas em consideração as escolhas de 81 escolas dos referidos municípios, em que as coleções mais solicitadas foram *História: das cavernas ao terceiro milênio* (BRAICK; MOTA, 2013) e *História, Sociedade & Cidadania* (BOULOS JÚNIOR, 2013).

Quadro 2 – Quantidade de adoções das coleções do PNLD 2015 nas escolas das quatro maiores cidades da Paraíba

Coleção	Número de escolas que adotaram
História: das cavernas ao terceiro milênio	16 escolas
História, Sociedade & Cidadania	10 escolas
História	9 escolas
História Global	7 escolas
Conexão História	9 escolas
História em debate	9 escolas
História Geral e do Brasil	5 escolas
História em movimento	4 escolas
Novo Olhar História	4 escolas
Caminhos do homem	2 escolas
Ser protagonista História	3 escolas
Oficina de História	2 escolas
Nova História Integrada	1 escola

Fonte: dados da pesquisa.

Entendendo o livro didático como uma fonte histórica e parte integrante de nossa cultura escolar e sabendo também da nuance de possibilidades de trabalhos com imagens

referentes ao patrimônio histórico nos manuais didáticos, é interessante analisarmos como as representações iconográficas aparecem nos manuais didáticos.

Dessa forma, este capítulo propõe uma análise das imagens referentes ao patrimônio histórico nacional contidas nas coleções direcionadas para os alunos do ensino médio *História, Sociedade & Cidadania*, de Boulos Júnior (2013), e *História: das cavernas ao terceiro milênio*, de Braick e Mota (2013).

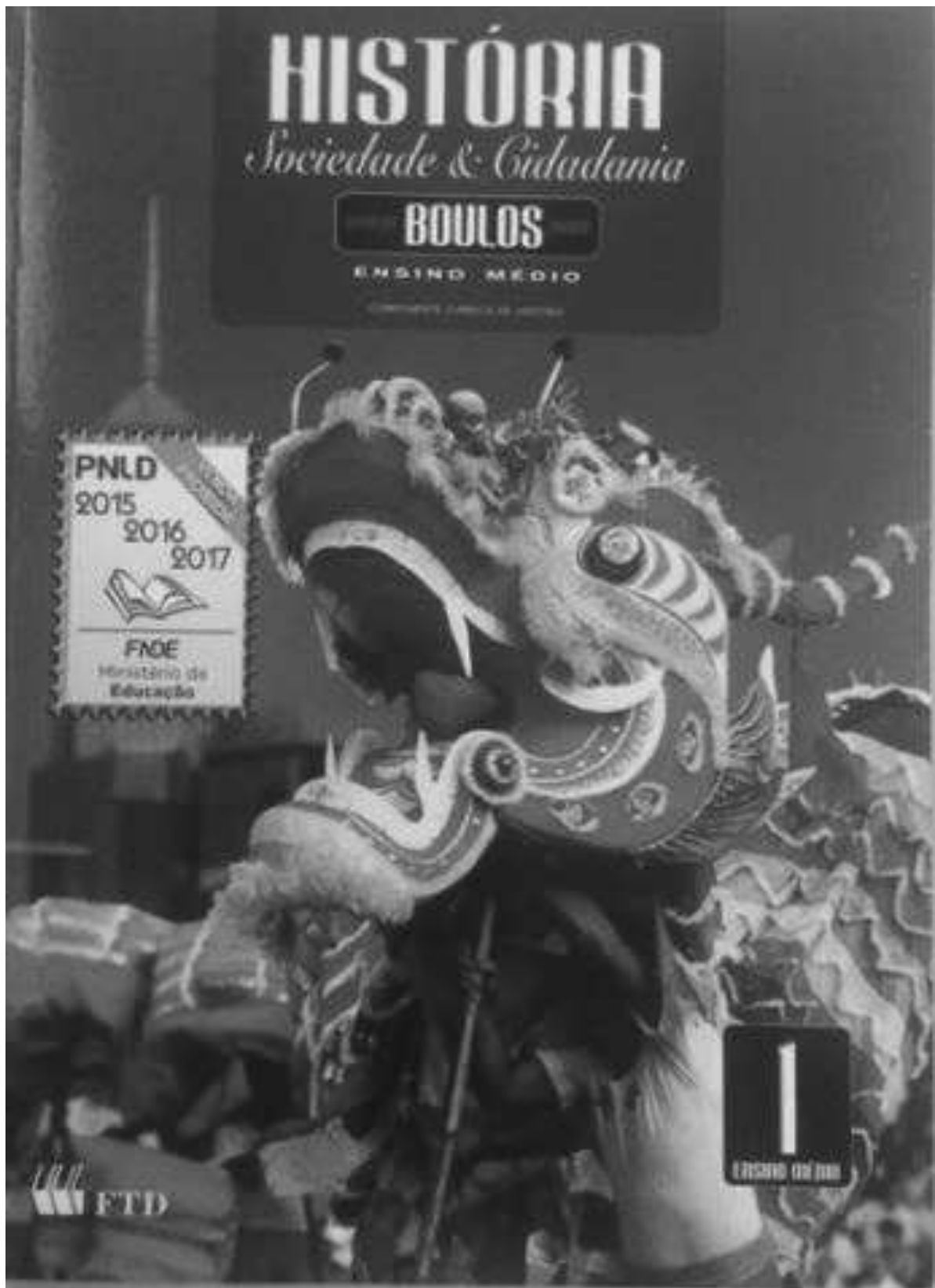
Alfredo Boulos Júnior é mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Lecionou no ensino Fundamental da rede pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares. É autor das coleções *Construindo Nossa Memória*, *O Sabor da História* e *História, Sociedade & Cidadania* (6º ao 9º ano) e assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (SP), e vem ministrando cursos de capacitação em Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo.

Patrícia do Carmo Ramos Braick é mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Myriam Becho Mota é mestre em Artes pela Universidade Ohio, em Athens, Estados Unidos. É professora do ensino médio e superior.

Os referidos materiais são fragmentados em três partes impressas, acrescidas de três livros digitais direcionados para cada ano do ensino médio e manual do professor. No ano de 2015, as obras supracitadas foram aprovadas pelo PNLD e ficaram disponíveis para serem utilizadas no sistema educacional público nacional. No guia de livros didáticos do PNLD 2015, a proposta pedagógica das coleções é classificada por utilizar atividades pautadas em textos e imagens que promovam a autonomia e a construção de um conhecimento significativo, de modo a auxiliar os alunos na percepção das rupturas e permanências nos processos históricos.

3.2 Análise das imagens contidas na coleção *História, Sociedade & Cidadania*

A coleção *História, Sociedade & Cidadania* (BOULOS JÚNIOR, 2013) é dividida em três volumes. Cada manual é utilizado de forma sequenciada nas séries do ensino médio. Os assuntos contidos no manual didático estão agrupados em unidades temáticas que seguem uma disposição cronológica linear que entrelaça a História do Brasil e a História Geral. Os três volumes seguem uma harmonia no que tange a número de páginas, unidades temáticas e projeto gráfico.

Figura 1 – Capa do Volume 1 da coleção *História, Sociedade & Cidadania*

Fonte: Boulos Júnior (2013).

O volume 1 do livro *História Sociedade & Cidadania* é um manual didático de História direcionado para os alunos do 1º ano do ensino Médio. Constitui-se como uma obra coletiva produzida e desenvolvida pela editora FTD para utilização nas escolas de ensino público no Brasil. O exemplar da Figura 1 é destinado para uso do professor, composto de 288 páginas seguidas de um manual do professor e um material complementar constituído de um livro digital.

A capa do livro traz o nome do manual e do autor sobreposto a uma imagem visual que faz alusão à Dança do Dragão¹⁸, espetáculo cujas raízes remontam à China antiga e perdura até os dias de hoje. A primeira e a segunda página trazem o nome do livro e a apresentação do autor seguido de um apêndice intitulado “Blog da turma”, no qual o autor propõe e oferece subsídios para a construção de um blog, para mobilizar os alunos a desenvolverem uma pesquisa mais atraente.

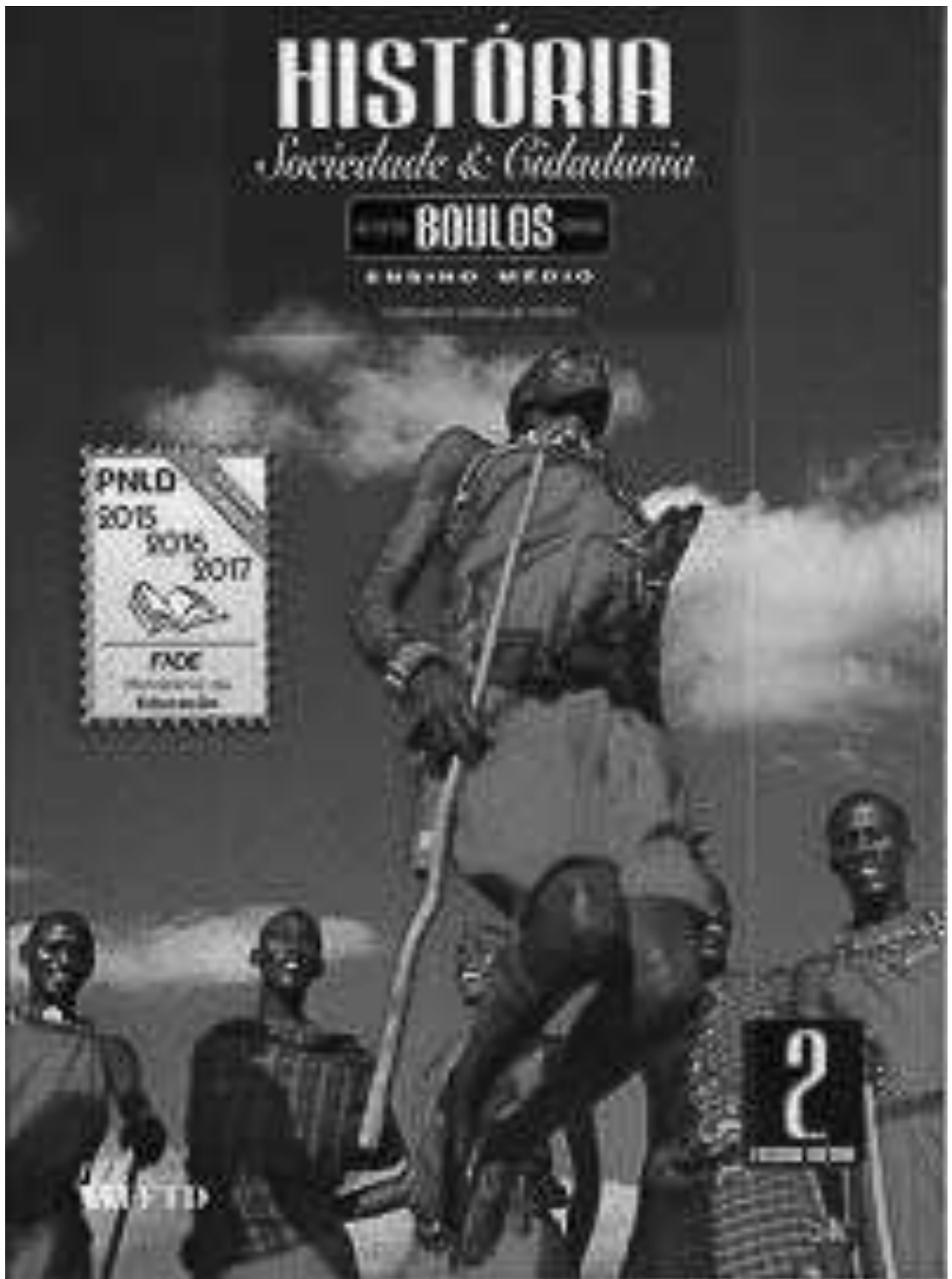
A seguir, passa-se à apresentação do sumário, que indica as unidades que serão trabalhadas. O manual é dividido em 4 unidades temáticas, totalizando 17 capítulos divididos nas seguintes categorias: dialogando, fontes da História, para refletir, atividades, texto como fonte, imagem como fonte. Assim, o assunto abordado no material parte da introdução aos estudos históricos e segue até a idade medieval.

Quadro 3 – Volume 1 – 1º ano do ensino médio

LIVRO: História, Sociedade & Cidadania			
Autor: Alfredo Boulos Júnior			
Volume: 1	288 páginas	4 unidades	17 capítulos
Unidade Temática		Assuntos trabalhados	
Técnicas, tecnologias e vida social.		Introdução aos estudos históricos e Pré-História.	
Cidades: Passado e presente		Antiguidade oriental e China Antiga.	
Democracia: Passado e presente		Antiguidade Clássica	
Diversidade: O respeito à diferença		Idade medieval	

Fonte: Boulos Júnior, (2013).

¹⁸ A Dança do Dragão é oriunda da China Antiga, época da dinastia Han (202 a. C. – 220 d. C.). A dança era realizada na perspectiva de comemorar uma boa colheita ou um momento de prosperidade. Na China atual, é possível constatar que a dança se tornou um espetáculo realizado em momentos especiais com o objetivo de trazer sorte. A representação artística é marcada pela presença forte da cor vermelha, fato derivado da cor simbolizar o fogo, prosperidade e sucesso, seguida da construção de um grande dragão de madeira, papel e tecido que é transportado pelos dançarinos com o intuito de representar a movimentação de um dragão (BOULOS JÚNIOR, 2013).

Figura 2 – Capa do Volume 2 da coleção *História, Sociedade & Cidadania*

Fonte: Boulos Júnior (2013).

O segundo volume da coleção *História, Sociedade & Cidadania* é voltado para os alunos do 2º ano do ensino Médio. Dessa forma, segue o mesmo projeto gráfico e estrutura dos demais volumes da coleção. É composto de 288 páginas, manual do professor e material complementar digital.

A capa do livro tem como plano de fundo a imagem de uma tribo de guerreiros Massai¹⁹, exibindo a Dança do Pulo. A primeira e a segunda página do volume 2 são idênticas às do volume 1, haja vista que a apresentação do autor e a proposta de construção do blog pelos alunos são compostas dos mesmos textos do volume 1.

Assim como no volume 1, o manual é dividido em 4 unidades temáticas. As unidades estão parceladas em 16 capítulos segmentados nas seguintes categorias: dialogando, fontes da História, para refletir, atividades, texto como fonte, imagem como fonte. Os assuntos trabalhados no volume perpassam pela modernidade europeia até a Revolução Francesa, a conquista da América e os respectivos processos de independência, Brasil colonial, imperial e proclamação da República.

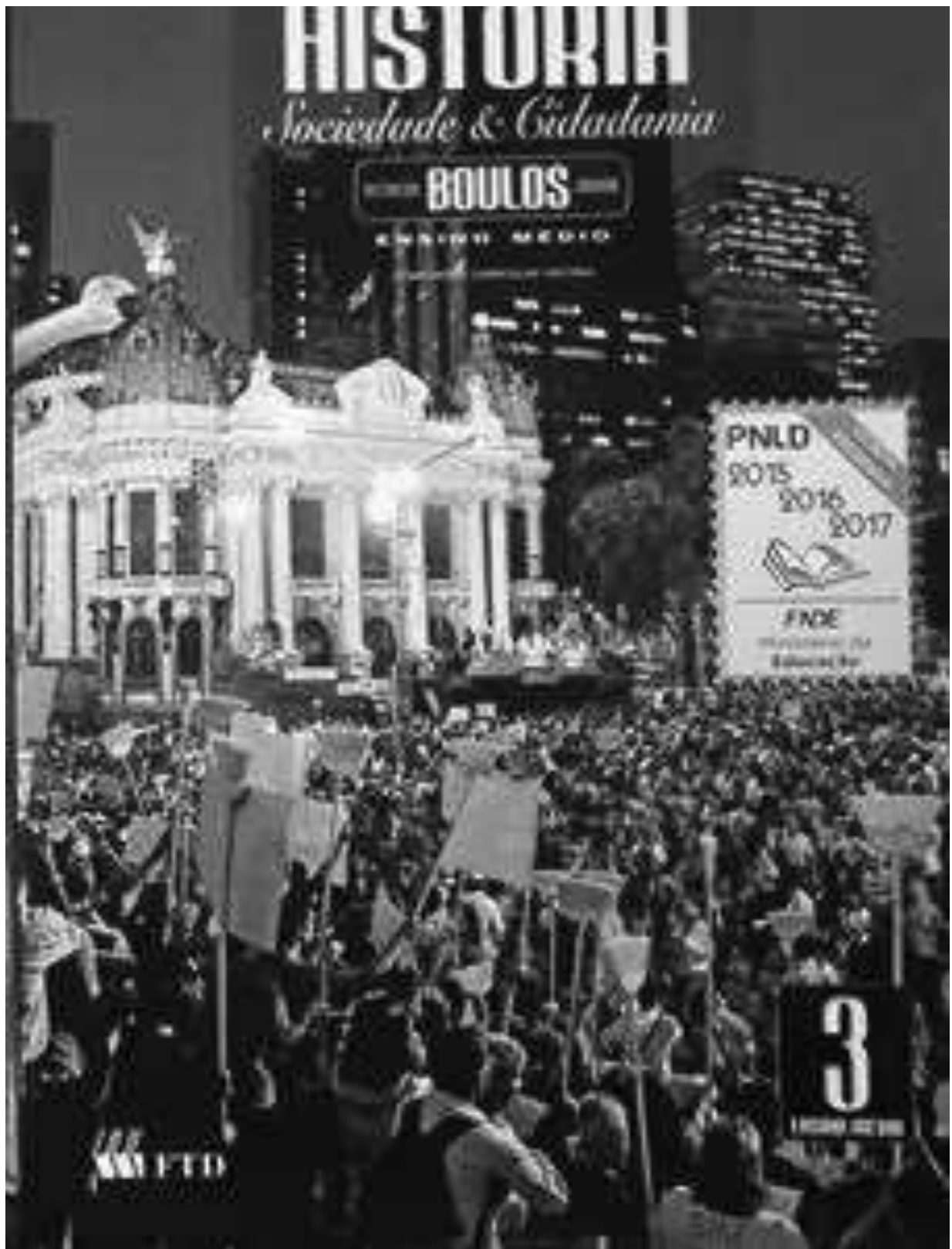
Quadro 4 – Volume 2 – 2º ano do ensino médio

LIVRO: História, Sociedade & Cidadania			
Autor: Alfredo Boulos Junior			
Volume: 2	288 páginas	4 unidades	16 capítulos
Unidade Temática		Assuntos trabalhados	
Nós e os outros: a questão do etnocentrismo		Renascimento, reforma religiosa, América indígena, colonização das Américas.	
Diversidade e pluralismo cultural.		América portuguesa, presença holandesa, africanos no Brasil, ouro na América portuguesa.	
Cidadania: Passado e presente		Revoluções burguesas, iluminismo, formação dos estados unidos e Era Napoleônica.	
Terra e liberdade		Processos de independência da América, primeiro reinado, período regencial, segundo reinado, proclamação da República.	

Fonte: Boulos Júnior (2013).

¹⁹ Os Massai são um povo guerreiro que habita o continente africano nas imediações do Quênia e Tanzânia. A referida dança do pulo acontece quando os guerreiros se reúnem em círculos e atestam sua força e agilidade dando pulos a alturas elevadas (BOULOS JÚNIOR, 2013).

Figura 3 – Capa do Volume 3 da coleção *História, Sociedade & Cidadania*



Fonte: Boulos Júnior (2013).

O terceiro volume da coleção *História Sociedade & Cidadania* é o manual didático usado na última série do ensino médio. Percebe-se que a coleção faz uso da formatação três anos em três, haja vista que, seguindo a cronologia da periodização histórica francesa, o manual dispõe de assuntos que versam sobre a História contemporânea. Dessa forma, o volume 1 tratou da Teoria da História, História Antiga e Medieval. O volume 2 tratou da História Moderna e parte da contemporaneidade e o volume 3 foi dedicado somente à História Contemporânea.

Com autoria de Alfredo Boulos Júnior, o referido manual também é composto de 288 páginas, manual do professor e material complementar digital.

Fugindo a dinâmica dos volumes 1 e 2, cujas capas traziam como pano de fundo manifestações culturais classificadas como patrimônio imateriais, o volume 3 traz como imagem da capa a fotografia de uma manifestação popular ocorrida na cidade do Rio de Janeiro em 20 de setembro de 2011²⁰. As páginas seguintes trazem textos repetidos nos volumes 1 e 2, em que há a apresentação do manual pelo autor e a proposta de construção de blog.

O livro é fragmentado em quatro unidades temáticas, parceladas em 13 capítulos. Os capítulos respeitam a estrutura dos volumes anteriores, pois estão parcelados em categorias intituladas: dialogando, fontes da História, para refletir, atividades, texto como fonte, imagem como fonte.

Quadro 5 – Volume 3 – 3º ano do ensino médio

LIVRO: História, Sociedade & Cidadania			
Autor: Alfredo Boulos Junior			
Volume: 3	288 páginas	4 unidades	13 capítulos
Unidade Temática		Assuntos trabalhados	
Resistência à dominação		Industrialização, Imperialismo, Primeira Guerra, Revolução Russa, Primeira República.	
Propaganda política, esporte e cinema.		A grande depressão, Nazismo, Fascismo, Segunda Guerra, Guerra Fria, Era Vargas.	
Movimentos sociais: passado e presente.		Independências da África e Ásia, Socialismo Real, República, Populista e Regime militar.	
Meio ambiente e saúde		O fim do bloco soviético, Nova ordem mundial, Brasil e a nova ordem mundial.	

²⁰ A referida manifestação ocorreu na Praça da Cinelândia. Tendo uma formatação apartidária, cerca de 3000 pessoas foram mobilizadas através da rede social Facebook para se manifestarem em prol da aprovação do projeto de lei que transformaria a corrupção em crime hediondo. O movimento foi batizado com o nome de “Todos juntos contra a corrupção”.

FONTE: Boulos Júnior (2013).

Cada manual da coleção é composto de um livro digital dotado de um sumário geral, um índice, um manual de apoio e orientações para uso dos objetos educacionais digitais, em que são descritos os objetivos de cada OED²¹ da categoria infográfico e audiovisual, somados a sugestões de uso de temas inter-relacionados. O PNLD de 2015 quantifica os recursos dos objetos educacionais digitais de cada volume.

Os objetos educacionais do Volume 1 são compostos por 05 Infográficos, 08 Audiovisuais, 08 Mapas interativos, 02 Vídeos, 08 Animações, 02 Áudios, 06 textos, 10 imagens e 15 objetos georreferenciados, totalizando 64 recursos. O Volume 2 possui 52 objetos educacionais compostos por 06 Infográficos, 10 Audiovisuais, 08 mapas interativos, 02 vídeos, 01 Áudio, 05 Textos, 05 Imagens e 15 objetos georreferenciados. O Volume 3 é formado por 38 objetos educacionais distribuídos em 03 Infográficos, 06 Audiovisuais, 10 Mapas interativos, 13 imagens georreferenciadas, 01 áudio, 01 texto e 04 Imagens. (MEC, 2015, s.p.).

As orientações e subsídios oferecidos ao educador são partes integrantes de um manual do professor com 112 páginas para cada volume, que se encontra imbuído de pressupostos teórico-metodológicos da obra, proposta didático-pedagógica para o ensino de História, orientações acerca do uso do livro, comentários sobre as atividades propostas e sugestões para atividades complementares. Fica claro o direcionamento para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e o uso de múltiplas linguagens no ensino. Merece destaque a valorização da imagem como uma linguagem não verbal, sobretudo no que tange à análise potencial das imagens visuais como a iconografia, fotografia, pintura, charges imagéticas, infográficos e demais possibilidades.

Todos os assuntos abordados na coleção são ilustrados com muitas imagens. Percebemos uma forte relação com o texto multimodal²², que faz uso constante do binômio texto e imagem, em que é possível constatar diversas abordagens relacionadas ao patrimônio histórico e artístico nacional e internacional, sendo ele tangível ou não tangível. Todavia, é perceptível o registro predominante de imagens visuais relacionadas ao patrimônio que privilegiam os bens categorizados pelas elites.

É predominante o número de imagens coloridas, limpas e nítidas, capazes de fazer perceber uma riqueza de detalhes. No entanto, foram encontradas imagens escuras e de

²¹ Objetos Educacionais Digitais.

²² O texto multimodal consiste em uma construção textual calcada na união de elementos provenientes de diferenciados registros da linguagem. Os textos multimodais mais conhecidos são os que estão pautados na junção de elementos alfabéticos e imagéticos. Fonte: <http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/textos-multimodais-a-nova-tendencia-na-comunicacao>. Acesso em: 10 mar. 2018.


definição duvidosa, nas quais os detalhes acabaram ficando embaçados e de difícil utilização por parte do professor e aluno.

Os manuais são imbuídos de imagens ilustrativas em quase todas as páginas. Percebemos que são compostas de desenhos, charges, fotografias, mapas e pinturas que retratam elementos históricos que fazem alusão ao Brasil e ao mundo. Cada capítulo retrata imagens referentes ao patrimônio histórico, seja ele material ou imaterial. Observamos haver uma grande quantidade de imagens visuais acerca do patrimônio histórico arqueológico, arquitetônico e ambiental. Como exemplo, a Figura 4 faz alusão ao patrimônio arqueológico nacional.

Foi possível registrar uma grande quantidade de imagens visuais acerca do patrimônio histórico, arqueológico, arquitetônico e ambiental. Nas páginas 18 e 22, do volume 1 (coleção *História, Sociedade & Cidadania*), podemos identificar imagens visuais que fazem alusão direta ao patrimônio histórico e artístico nacional.

Figura 4 – História, Sociedade & Cidadania, volume 1. p 18

Fonte histórica material. Trabalho de restauração de uma arcada dentária encontrada no sambaqui do Gordo, no município de Antonina, Paraná, 2008.



PARA REFLETIR

O que diz a Constituição

Durante o processo de democratização do Brasil, grupos organizados da sociedade civil conseguiram sensibilizar os deputados constituintes a incluir o tema da cultura (material e imaterial) de forma afirmativa na Constituição brasileira de 1988.

Leia a seguir o que a Constituição diz sobre o assunto.

[...]

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

Tombamento
Ação de colocar sob a guarda do poder público, para conservar, os bens de natureza material e imaterial, importantes como produto e testemunho de tradição artística e/ou histórica de um povo ou de uma região.

Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFodAnexo.do?id=1500>>. Acesso em: 5 set. 2012.

IPHAN. Os sambas, as rodas... Brasília, MEC, dez. 2010.

1. O texto citado pode ser classificado como literário, historiográfico, jornalístico ou jurídico?
2. Ele se destina aos grupos populares, aos grupos dominantes, às camadas médias, aos intelectuais, ou a todos os habitantes do Brasil? Justifique.
3. Como o texto define patrimônio cultural?
4. Dê exemplos de bens de natureza material e imaterial na sua cidade, estado ou região.

18 UNIDADE I TÉCNICAS, TECNOLOGIAS E VIDA SOCIAL

A imagem acima retrata uma fotografia de uma arcada dentária encontrada no Sambaqui do Gordo²³. É pertinente salientar que a representação imagética mostra o maxilar sendo manuseado por um restaurador. Ao lado esquerdo da imagem há um texto que caracteriza a imagem e a relaciona com o conceito de fonte histórica material. Logo abaixo, o autor traz uma categoria intitulada *Para refletir*, em que dialoga através de um pequeno texto sobre o conceito de cultura material e imaterial somado ao artigo 216 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que determina o conceito e os tipos de patrimônios históricos nacionais.

Além do artigo da constituição, a seção *Para refletir* traz em destaque um box de cor amarela que explica de forma rápida o que é um tombamento de patrimônio histórico, além de um questionário composto de quatro perguntas, cujas duas últimas tratam do patrimônio.

Quadro 6 – Atividades relacionadas ao patrimônio histórico

1. O texto citado pode ser classificado como literário, historiográfico, jornalístico ou jurídico?
2. Ele se destina aos grupos populares, aos grupos dominantes, às camadas médias, aos intelectuais, ou a todos os habitantes do Brasil? Justifique:
3. Como o texto define patrimônio cultural?
4. Dê exemplos de bens de natureza material e imaterial de sua cidade, estado ou região.

Fonte: Boulos Júnior (2013, p. 18 – vol. 1).

Na referida página 18 não existe nenhuma imagem que estabeleça relações diretas com os patrimônios locais que fazem referência à História da Paraíba. Todavia, vale ressaltarmos que a questão de número 4 da atividade proposta sugere um exercício de conhecimento e pertencimento ao lugar, ao pedir que os alunos ofereçam exemplos de bens de natureza material e imaterial de sua cidade, estado ou região.


²³ Sambaqui é uma palavra de origem indígena que significa depósito de conchas. Maria de Oliveira Calazans (2016) classifica os sambaquis como grandes montes artificiais compostos por restos faunísticos característicos da região litorânea que, acumulados ao longo de milhares de anos, conformaram enormes monumentos que serviam de acampamentos ou cemitérios. Representa um local onde comumente sejam encontradas formações de pequena elevação composta de restos de alimentos de origem animal, vegetal, esqueletos humanos, artefatos de pedras, conchas, cerâmicas, vestígios de fogueira e outras evidências primitivas. A importância arqueológica dos sambaquis faz com que hajam vários desses espaços tombados como patrimônios arqueológicos de relevância municipal, estadual, nacional e internacional.

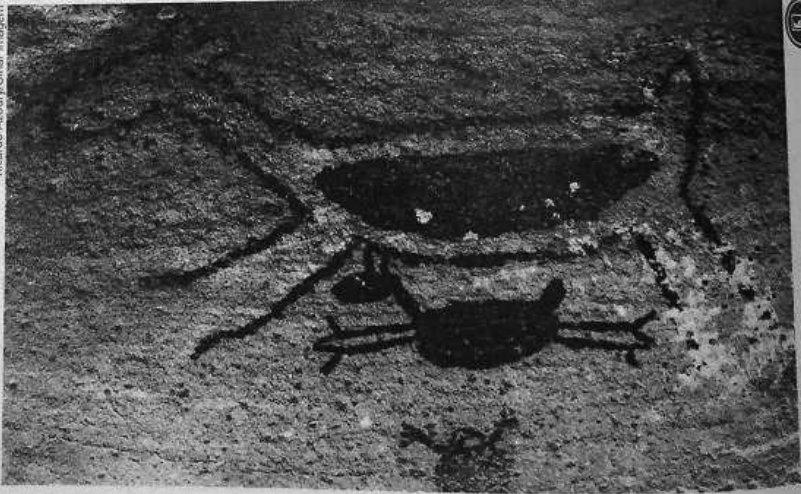
Figura 5 – *História, Sociedade & Cidadania*, volume 1, p. 22

A IMAGEM COMO FONTE

As pinturas a seguir foram feitas em rocha e se encontram em sítios arqueológicos do Nordeste. A primeira está em Lajeado de Soledade, no município de Apodi, no estado do Rio Grande do Norte. A segunda está no Parque Nacional Serra da Capivara, no município de São Raimundo Nonato, no estado do Piauí; este parque foi tombado pelo Iphan em 1991.

Observe as imagens com atenção e, a seguir, responda ao que se pede.

João Prudente/Pulsar


Ricardo Aboury/Olhar Imagem


- O que se vê na imagem de cima?
- E na imagem de baixo?
- Dê o significado dos termos: pintura rupestre; sítio arqueológico; Iphan.
- O artista que pintou a capivara e seu filhote conseguiu transmitir a ideia de movimento?
- Quando terão vivido os seres humanos que elaboraram essas pinturas?

22 UNIDADE I TÉCNICAS, TECNOLOGIAS E VIDA SOCIAL

Fonte: Boulos Júnior (2013, p. 22 – vol. 1).

As imagens acima encontram-se no primeiro volume da coleção de Alfredo Boulos Júnior (2013). Na categoria “imagem como fonte”, o autor propõe a análise de duas pinturas rupestres de sítios arqueológicos do Nordeste e a resolução de cinco quesitos que se relacionam de forma direta às imagens referentes ao patrimônio.

A primeira imagem mostra uma pintura rupestre localizada no Lajedo de Soledade, em Apodi, no Rio Grande do Norte, local onde existem diversos painéis de pinturas rupestres. Tais representações têm formatação antropomórfica e zoomórfica. É comum encontrarmos representações que aparentam ser araras, papagaios, garças e seres humanos, todavia, a imagem contida na página 22 é marcada por figuras geométricas em formatação de círculos, triângulos, retas e semirretas de difícil entendimento.

A segunda é parte integrante do Parque Nacional da Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato, no Piauí. Ao compararmos com a primeira, os desenhos são mais claros. A pintura traz a imagem de dois animais que aparentam estar correndo e na base um homem com braços abertos. Logo abaixo das imagens, os quesitos propostos fomentam o trabalho de análise das imagens por parte dos alunos.

Quadro 7 – Atividades relacionadas ao patrimônio histórico

- a) O que você vê na imagem de cima?
- b) E na imagem de baixo?
- c) Dê os significados dos termos: pintura rupestre; sítio arqueológico; IPHAN.
- d) O artista que pintou a capivara e seu filhote conseguiu transmitir a ideia de movimento?
- e) Quando terão vivido os seres humanos que elaboraram essas pinturas?

Fonte: Boulos Júnior (2013, p. 18 – vol. 2).

Ao perpassarmos os três exemplares da coleção, constatamos uma riqueza de imagens, sobretudo no que tange ao patrimônio histórico. Praticamente todos os capítulos trazem imagens que estabelecem relações com o patrimônio histórico.

3.3 Análise das imagens contidas na coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*

A coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio* (BRAICK; MOTA, 2013) entrelaça temáticas de História do Brasil e História Geral em uma cronologia linear dividida em três volumes. Cada volume traz uma lista de assuntos que devem ser trabalhados pelo professor em cada série do ensino médio. A coleção propõe tratar diversos sujeitos históricos

por meio de uma multiplicidade de fontes que objetivam a promoção da cidadania. Os volumes seguem uma harmonia no número de páginas. Os dois primeiros volumes têm 248 páginas, e o terceiro volume tem 272 páginas.

Figura 6 – Capa do volume 1 da coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*



Fonte: Braick e Mota (2013).

Direcionado para alunos do 1º ano do ensino médio, o volume 1 da referida coleção constitui-se como uma obra desenvolvida pela Editora Moderna voltada para uso em escolas públicas brasileiras. Seguindo as diretrizes do PNLB 2015, o exemplar destinado ao uso do professor é dotado de 248 páginas, manual do professor com 136 páginas anexadas ao livro e um material complementar em forma de livro digital.

A capa do livro é dividida em dois segmentos. Na parte superior encontramos uma fotografia de um alto-relevo representando um homem ordenhando uma vaca. O referido alto relevo foi encontrado na mastaba de TI Saqqarah, no Egito. Na parte inferior há os nomes dos autores, da coleção, o volume e um subtítulo que caracteriza a obra. O primeiro manual traz como subtítulo *Das origens da Humanidade à expansão marítima e comercial europeia*, que caracteriza o recorte histórico ao qual se dispõem os assuntos em cada volume.

A primeira página traz a apresentação do autor seguida de um apêndice intitulado *Organização do livro*. O apêndice mostra a disposição da estrutura interna de cada capítulo. Dessa forma, traz imagens do livro e textos explicativos que caracterizam as categorias presentes nos capítulos.

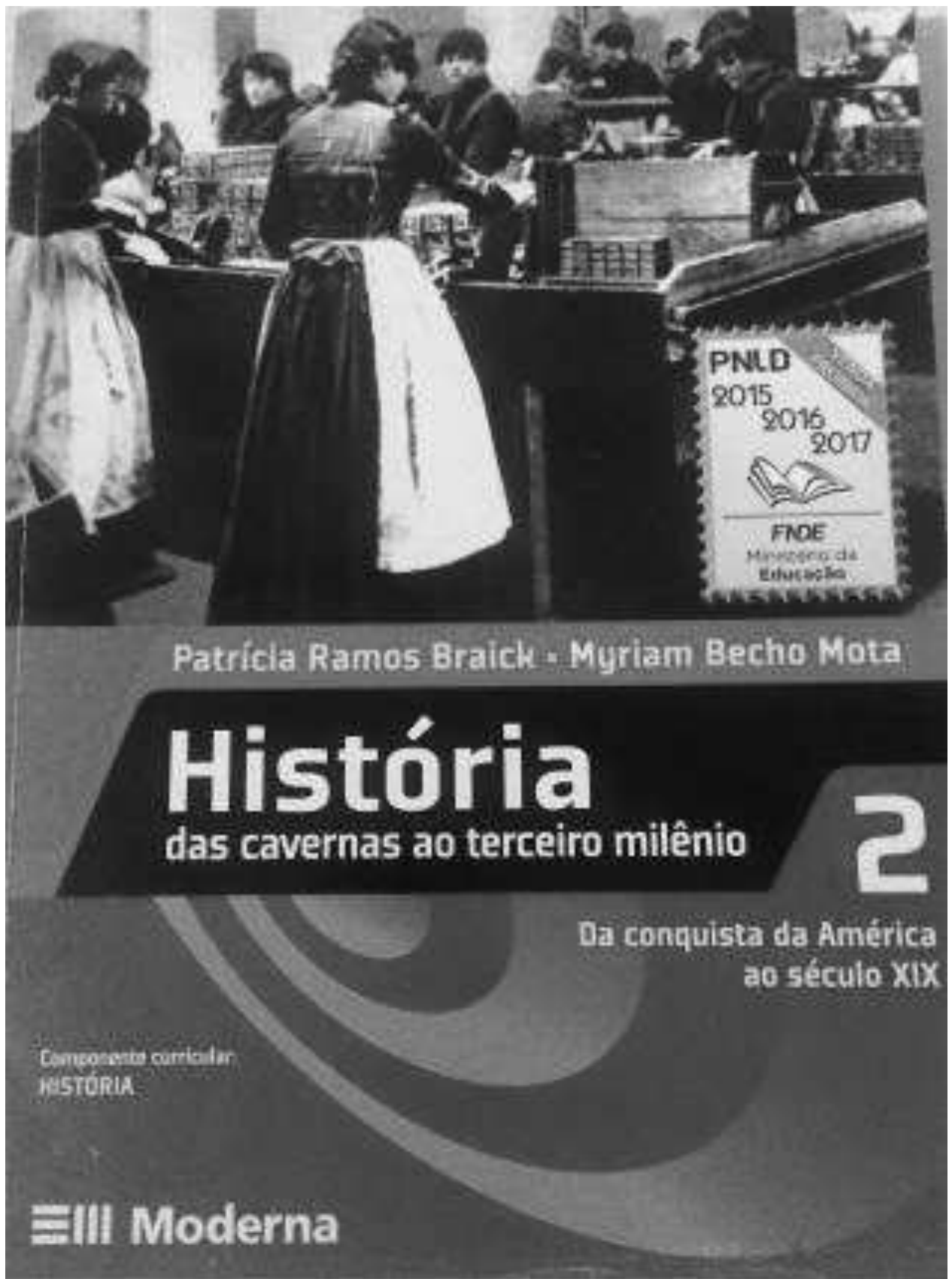
A estrutura dos capítulos é dividida em abertura do capítulo, conversando sobre, glossário, boxes, trabalhando com fontes, outras histórias, é importante lembrar, atividades, decifrando o Enem, texto complementar, aprenda mais, técnicas de trabalho, questões de Enem e vestibulares. Apesar de não existir nenhuma categoria dedicada exclusivamente ao patrimônio histórico, ao longo dos capítulos é comum encontrarmos textos, imagens e questões que contemplem diversos tipos de patrimônio.

O sumário aponta a disposição dos assuntos em 14 capítulos. Vale ressaltar que não há nenhuma imagem que faça alusão aos temas norteadores de cada capítulo, assim como o manual não é dividido em unidades temáticas.

Quadro 8 – Volume 2 – coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*

LIVRO: Das cavernas ao terceiro milênio: Das origens da humanidade à expansão marítima europeia.		
Autoras: Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota		
Volume 1	248 páginas	14 capítulos
Assuntos trabalhados		
A construção da história - Da origem do ser humano à formação dos primeiros estados.		
A identidade do homem americano - Antiguidade oriental		
Grécia: berço da civilização ocidental - O esplendor de Roma		
Alta idade média - A civilização bizantina e o Islã		
Baixa idade média - A consolidação das monarquias na Europa moderna.		
O renascimento e as formas religiosas - A expansão ultra marina europeia e o mercantilismo		
As culturas indígenas americanas e África dos grandes reinos e impérios		

Fonte: Braick e Mota (2013).

Figura 7 – Capa do volume 2 da coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*

Fonte: Braick e Mota (2013).

A coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio* segue o mesmo projeto gráfico e editorial. No volume 2 é possível percebermos a continuação linear dos assuntos que compõem a periodização histórica construída pelos franceses. De forma similar ao volume 1, o manual é composto de 248 páginas, manual do professor com 144 páginas anexadas ao livro e um material complementar em forma de livro digital.

A apresentação do manual didático segue a estrutura do volume anterior. É caracterizada por uma capa segmentada onde se apresenta uma imagem e informações sobre a obra, como autoras, título e subtítulo. A imagem da capa não faz alusão direta ao patrimônio histórico, todavia, constitui-se como uma fonte que mostra o ambiente de trabalho de uma fábrica de fósforos²⁴ de 1895. O livro aborda assuntos que partem da conquista da América ao século XIX.

A disposição dos conteúdos está dividida em 16 capítulos que seguem uma sequência lógica, conectiva, cartesiana e linear da disposição dos assuntos. O Quadro 9 aponta os assuntos norteadores de cada capítulo do manual.

Quadro 9 – Volume 3 – Coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*

LIVRO: Das Cavernas ao terceiro milênio: Da conquista da América ao século XIX		
Autoras: Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota		
Volume 2	248 páginas	16 capítulos
Assuntos trabalhados		
A colonização da América espanhola – A colonização das américas inglesa e francesa		
Organização político-administrativa da América-Portuguesa – Economia e Brasil holandês.		
Mineração no Brasil colonial – Religião e sociedade na América Portuguesa.		
Iluminismo – Revoluções Inglesas – Revolução Industrial		
Revolução Francesa e Império Napoleônico – Lutas de independência na América		
Independência da América Portuguesa – movimento operário – socialismo.		
Revoluções liberais e nacionalismo – 1 reinado – Período regencial.		
Governo D Pedro II – Estados Unidos e América espanhola pós independência.		

Fonte: Braick e Mota (2013).

²⁴ A fotografia da capa pertence a uma coleção particular. Fotografia The Times. @ The Stapleton Collection / The Bridgeman Art Library (BRAICK; MOTA, 2013).

Figura 8 – Capa do volume 3 da coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*

O terceiro volume da coleção é disposto para uso dos alunos do 3º ano do ensino médio. Seguindo uma formatação de três anos em três, o referido volume disponibiliza os últimos assuntos a serem trabalhados no ensino médio. A capa do manual tem como pano de fundo uma fotografia contemporânea através da qual é retratada uma mulher fazendo um trabalho de pesquisa em um laboratório alemão. A fotografia foi retirada no ano 2000, ou seja, às vésperas da virada do século, momento que o debate acerca do uso da tecnologia e, sobretudo, o desenvolvimento científico, estava em ascensão.

Tendo como subtítulo *Do avanço imperialista do século XIX aos dias atuais*, depreendemos que a fotografia de capa tem uma forte relação com o subtítulo do manual, pois ambas tratam de um momento de amplo desenvolvimento tecnológico e científico. A estrutura interna do manual é similar aos volumes anteriores. Após a capa, há uma apresentação do autor seguida do guia de organização do livro e um sumário com a disposição dos assuntos divididos em 13 capítulos, que totalizam 272 páginas.

Os assuntos seguem a lógica linear dos volumes anteriores e estão distribuídos de acordo com o Quadro 10.

Quadro 10 – *História: das cavernas ao terceiro milênio: do avanço imperialista do século XIX aos dias atuais*

LIVRO: Das cavernas ao terceiro milênio: do avanço imperialista do século XIX aos dias atuais		
Autoras: Patrícia Ramos Braick e Myrian Brecho Mota		
Volume 3	272 páginas	13 capítulos
Assuntos trabalhados		
O imperialismo na África e na Ásia - O Brasil na Primeira República		
Primeira Guerra Mundial - A crise dos anos 1920 a ascensão nazifascista		
Segunda Guerra Mundial - A Era Vargas - A Guerra Fria;		
Os processos de emancipação na África e na Ásia - Governos populistas na América Latina		
Ditaduras militares na América Latina - O fim do socialismo real		
Brasil: da redemocratização aos dias atuais - O mundo globalizado e seus principais desafios		

Fonte: Braick e Mota (2013).

A coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio* promove uma multiplicidade de abordagens de imagens visuais. Muitas dessas imagens apontam elementos categorizados como patrimônio histórico. Na estrutura do manual didático, é constante a presença de imagens relacionadas a textos. Os textos escritos, quando associados a uma imagem visual, têm a função de limitar ou dirigir o ato de leitura de uma dada interpretação sobre as

iconografias

(BUENO, 2011).

Ao perpassarmos as páginas dos volumes 1, 2 e 3 constatamos um projeto gráfico composto dos textos principais, caixas de textos, subtítulos e seções. Merece destaque a qualidade das ilustrações, infográficos, mapas, fotografias, iconografias, charges e demais conteúdos imagéticos que permitem ao docente desenvolver atividades de sala de aula a partir de uma multiplicidade de materiais visuais.

O primeiro capítulo do volume 1 da coleção é intitulado “A construção da História”. Nele, as autoras tratam de uma introdução aos estudos históricos, onde são discutidos conceitos básicos de História, fontes históricas, tempo, memória e patrimônio histórico. Na página 14 do referido manual encontramos um texto principal que trata especificamente do patrimônio histórico e cultural e que discute a necessidade de se preservar o patrimônio através do tombamento e suas interfaces com a memória, a identidade e o sentimento de pertencimento ao lugar. O texto escrito é somado a uma fotografia de um caboclo com lança em um desfile de maracatu²⁵ realizado na cidade pernambucana de Nazaré da Mata.

Ao longo dos três manuais didáticos que compõem a coleção existem muitas imagens referentes ao patrimônio, todavia, muitas delas estão relacionadas à sua importância como fonte histórica. Dessa forma, compete ao docente estabelecer relações entre a fonte e o debate acerca do patrimônio, assim como cabe ao discente reconhecer as imagens e associá-las ao texto do primeiro capítulo que discute especificamente o patrimônio.

O capítulo 6, do volume 2, da coleção de Patrícia Braick e Myriam Mota (2013) trata da religião e sociedade na América portuguesa, um assunto dotado de um rico acervo de patrimônios culturais. Dentre eles podemos citar igrejas, pontes, ornamentos, pinturas e esculturas. O capítulo é composto de imagens de pinturas atribuídas a André de Barros, Jan Luyken, Johann Moritz Rugendas, Henry Chamberlain, Alexandre Rodrigues Ferreira, Carlos Julião, François Auguste Biard, Olfert Dapper e Jean Baptist Debret. As pinturas retratam vários elementos da vida cotidiana nos períodos colonial e imperial, e neste estudo, especificamente, analisamos as imagens de uma atividade proposta no final do referido capítulo (ver Figura 9).

²⁵ O maracatu foi registrado no livro das formas e expressões como patrimônio cultural imaterial brasileiro em 2014 (IPHAN, 2016).

Figura 9 – *História: das cavernas ao terceiro milênio*, vol. 2, p. 82

Técnicas de trabalho Pesquisa

Conectando com a Arte

O Barroco, importante estilo artístico, literário e musical, nasceu na Europa, no século XVI, no contexto da Contrarreforma e dos regimes absolutistas. Cerca de um século depois, o Barroco chegou ao Brasil pelas mãos dos jesuítas e desenvolveu-se em várias regiões do país, destacando-se em Minas Gerais, no Rio de Janeiro, na Bahia e em Pernambuco, locais onde apresentou maior exuberância e riqueza.

Para conhecer melhor as artes plásticas do Barroco brasileiro, sugerimos nesta atividade a realização de uma pesquisa. A pesquisa é uma investigação minuciosa sobre determinado tema que ajuda a refletir e a elaborar conclusões sobre o assunto. Você pode utilizar como fontes para o seu trabalho textos, documentos iconográficos, entrevistas e recursos audiovisuais.

Um bom trabalho de pesquisa exige dedicação e leitura atenta das fontes. O resultado dela deverá ser um texto, escrito individualmente.



Anjo evocante, escultura em madeira talhada, obra atribuída a Francisco Vieira Servas, século XVII. Museu da Inconfidência, Ouro Preto.

Objetivo

Apresentar procedimentos para a realização de uma pesquisa, como seleção e uso de fontes.

Etapas

- Levantar fontes disponíveis
- Selecionar as fontes relevantes
- Identificar e organizar o material levantado
- Sistematizar dados e dialogar com as fontes

Procedimentos

- **Realizar um levantamento de fontes** sobre o Barroco brasileiro. O levantamento de fontes pode ser dividido em: bibliografia (livros, enciclopédias, dicionários, artigos de revistas e jornais), fontes visuais (fotografias), fontes materiais (observação de obras de arte e patrimônio arquitetônico), fontes orais (entrevistas), fontes audiovisuais (documentários, registros pessoais). Este material pode ser encontrado em bibliotecas, instituições culturais ou na internet. O levantamento tem como objetivo oferecer um panorama do que foi produzido sobre o tema e do que está acessível para a realização da pesquisa.
- **Selecionar as fontes que sejam mais relevantes, interessantes e confiáveis.** Tenha cuidado especial com as informações obtidas na internet. Nem sempre elas têm credibilidade. Recomendamos utilizar sites institucionais (governos, prefeituras, universidades e órgãos públicos).

- **Identificar e organizar as fontes selecionadas.** Faça uma ficha com o material disponível para a pesquisa, destacando o assunto e a localização. Veja o exemplo a seguir:

Tipo de fonte:	
Autor:	
Título:	
Local de publicação:	
Editora:	
Data de publicação:	
Assunto:	

- **Elaborar um texto original**, de acordo com a sua interpretação das fontes. Veja, a seguir, alguns itens indispensáveis para a realização de um bom trabalho escrito:
 1. **Capa.** A capa identifica o seu trabalho. Coloque o nome de sua escola e do(a) seu(sua) professor(a), seu nome completo, a sua turma e o título do seu trabalho.
 2. **Sumário.** O sumário é uma lista com todos os itens que serão abordados em seu trabalho, com seus respectivos números de página.

3. **Introdução.** Você deve apresentar sucintamente, em um ou dois parágrafos, os principais pontos que pretende abordar no trabalho.
4. **Texto.** Separe por tópicos os temas que serão examinados em seu trabalho para facilitar a leitura e a organização do texto, que deve ser clara e breve. Você pode ilustrar o trabalho com imagens relativas ao tema que está sendo tratado. Não se esqueça de identificá-las com uma legenda. Nas legendas, é importante informar o título e a data da obra, seu autor e seu local de custódia. Se necessário, podem ser acrescentadas outras informações pertinentes à imagem.
5. **Conclusão.** Escreva, com suas próprias palavras, as conclusões a que você chegou com sua pesquisa.
6. **Referências bibliográficas.** Cite todos os livros, sites, revistas e jornais que você utilizou em seu trabalho.



Altar folheado a ouro do século XVIII no interior do Mosteiro de São Bento, em Olinda (PE). Foto de 2009.

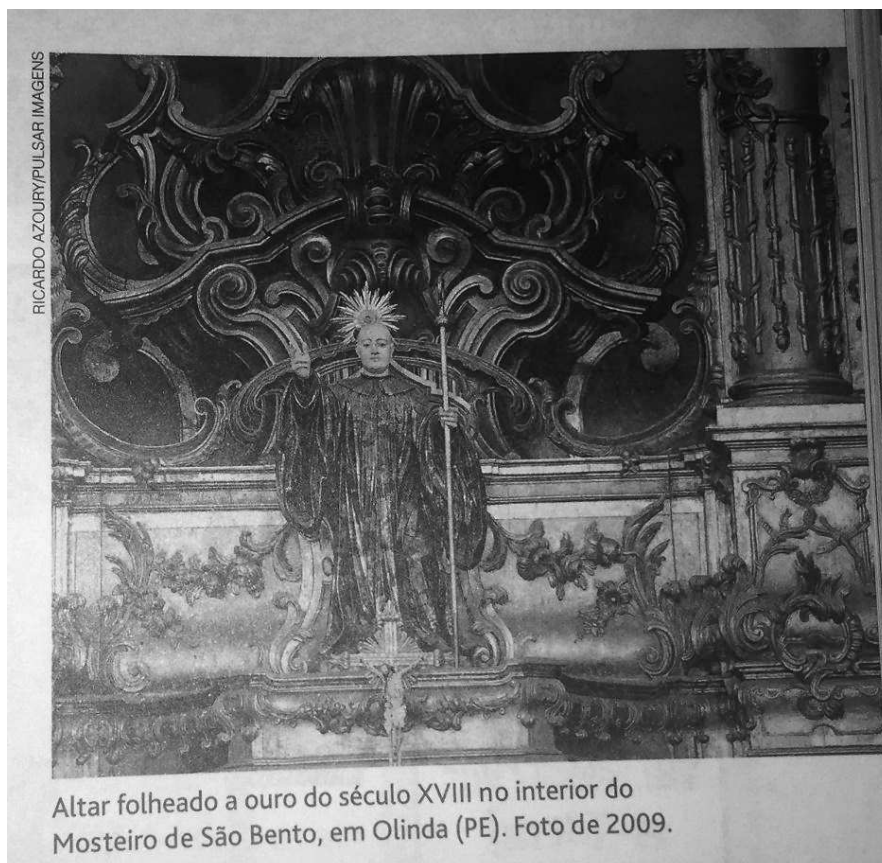


Interior da Igreja e Convento de São Francisco, construída no século XVIII. Salvador (BA). Foto de 2011. A igreja de São Francisco, a obra-prima do Barroco na Bahia, é exuberante sobretudo pela decoração interna. As superfícies das paredes, capela, teto, altar e colunas são recobertas de ouro, jacarandá e dos famosos azulejos portugueses.

As páginas 82 e 83 do segundo volume trazem uma atividade intitulada “técnicas de trabalho”, cuja proposta é de que o aluno construa uma pesquisa acerca do barroco. Assim, propõe um plano de execução do trabalho e sugere a visita de várias fontes de pesquisa, dentre elas, livros e internet. Para incentivar o discente a pensar o barroco, a atividade traz três imagens. Na página 82, há uma fotografia de uma imagem de um anjo talhado em madeira do século XVIII atribuída a Francisco Vieira Servas e, na página 83, existem duas fotografias da área interna de igrejas de estilo barroco. A primeira fotografia mostra o altar do Mosteiro de São Bento, em Olinda/PE, e, a segunda, mostra o interior do Convento de São Francisco em Salvador. Ambas as construções do século XVIII constituem-se como patrimônio cultural material arquitetônico brasileiro.

Apesar das imagens na proposta de atividade, cabe registrarmos que nenhum dos quesitos propostos fomenta nos alunos a possibilidade de analisar as imagens associando-as ao patrimônio histórico, memória e identidade. Uma análise categórica das imagens fortaleceria o aprendizado e interesse dos alunos sobre o tema. Tendo o barroco como objeto da atividade proposta, vejamos como a observação a primeira imagem da página 83 poderia trazer contribuições.

Figura 11 – *História: das cavernas ao terceiro milênio*, vol. 2, p. 83.



Fonte: Braick e Mota (2013, p. 83).

A imagem é uma fotografia do altar do Mosteiro de São Bento. Localizado em Olinda/PE, o mosteiro foi construído no século XVIII, dentro do estilo Barroco²⁶. Ao analisarmos a fotografia percebemos a construção de uma obra de arte caracterizada pela justeza das proporções e harmonia entre as variações de superfície e volume, que enaltecem um painel ao fundo composto de ornamentos com formatos geométricos e colunas trabalhadas e banhadas a ouro. Ao centro, encontra-se uma escultura de São Bento e um crucifixo banhado a ouro, representando Jesus Cristo.

3.3.1 Comparações entre as coleções *História Sociedade & Cidadania* e *História: das cavernas ao terceiro milênio*

Ambas as coleções analisadas trazem uma grande quantidade de imagens. Partindo do ponto de vista gráfico, observamos que as imagens são claras, limpas, nítidas, bem impressas, com harmonia entre as cores, referenciadas e sempre acompanhadas por legendas explicativas. Ao longo dos volumes de ambas as coleções foram encontradas várias imagens referentes ao patrimônio histórico material e imaterial nacional. O binômio estabelecido entre texto e imagem se fez presente em todos os capítulos analisados.

Em nenhum dos manuais foram encontradas imagens referentes ao patrimônio histórico paraibano. Apesar de a Paraíba não ser o lócus da produção dos livros didáticos, no território paraibano existem patrimônios de referência nacional e internacional, dentre eles: a Itacoatiara de Ingá, primeiro monumento tombado como patrimônio histórico material arqueológico do Brasil pelo Iphan, e o Vale dos Dinossauros, patrimônio de relevância internacional protegido pela Unesco.

Ressaltamos que, em ambas as coleções, no primeiro capítulo do volume 1, por se tratar da introdução aos estudos históricos, é constante a presença de textos e imagens que categorizam patrimônio, conforme o artigo 216 da Constituição Federal de 1988 que define os bens de natureza material e imaterial. Porém, ao longo dos demais capítulos existem imagens referentes ao patrimônio que muitas vezes exercem funções somente ilustrativas.

No volume 1, do manual didático *História, Sociedade & Cidadania*, o primeiro capítulo, intitulado *História, tempo e cultura*, promove muitas abordagens sobre o patrimônio.

²⁶ A arte barroca, ao inserir-se em uma historicidade estabelecida como ideologia religiosa, política, colonialista e incentivada pela Igreja Católica como instrumento de expansão da fé cristã, transformou a estética em um objeto propagandista que construiu características próprias por todos os espaços que ocupou.

Em sua estrutura traz um texto para debater o conceito de cultura e duas imagens referentes ao patrimônio imaterial: fotografias da Festa do Divino e de uma roda de capoeira, ambas registradas como bens imateriais, seguidas de uma fotografia de uma arcada dentária encontrada o Sambaqui do Gordo, no Paraná. Traz também o artigo 216 da Constituição Federal de 1988, que trata de patrimônio, e uma atividade intitulada “imagem como fonte”, na qual é proposto que o aluno analise duas imagens de pinturas rupestres.

O primeiro capítulo do volume 1 da coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*, intitulado *A construção da História*, traz abordagens sucintas sobre o patrimônio. Foi possível constatar algumas poucas imagens seguidas de um texto-base falando sobre patrimônio histórico, um box falando sobre tombamento e uma fotografia de um caboclo com lança dançando maracatu.

Nitidamente, a coleção de Alfredo Boulos Júnior tem um projeto gráfico mais sortido de imagens e desenvolve um comentário patrimonialista mais abrangente do que o material didático de autoria de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. Apesar de ambas as coleções terem muitas imagens referentes ao patrimônio histórico, as imagens não auxiliam muito no objetivo de analisarmos se as coleções provocavam o aluno a ler e desenvolver o estudo da imagem como texto, atividade que é imprescindível para o entendimento das lições. Circe Bittencourt (2005, p. 360-361) aponta que:

[...] o problema central que se apresenta para os professores é o tratamento metodológico que esse acervo iconológico exige, para que não se limite a ser usado apenas como ilustração para um tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual.

Mediante a análise dos dados recolhidos, observamos que a coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio* trata das imagens referentes ao patrimônio histórico de forma puramente secundária e ilustrativa, pois não empregou nenhum trato especial quanto ao seu papel na leitura e aprendizagem. Na coleção *História, Sociedade & Cidadania* foram encontradas atividades sistemáticas de leitura, interpretação e utilização da imagem referente ao patrimônio como texto.

Ambas as coleções desenvolveram projetos de ensino pautados em OEDs. Cada volume das coleções é dotado de um livro digital com uma riqueza de imagens, materiais audiovisuais, gráficos, infográficos e iconografias, todavia, mediante a sinalização de uma crise econômica que tangencia a economia brasileira, o governo não comprou o material digital. Dessa forma, os alunos da rede pública não tiveram acesso aos objetos educacionais

digitais. Vale lembrar que as versões de ambas as coleções direcionadas para a rede privada de educação são compostas de livro impresso e material complementar digital.

Ao analisarmos os manuais direcionados aos professores, é possível percebermos que ambas as coleções oferecem um suporte teórico metodológico para a atuação dos professores. Há uma grande quantidade de textos complementares, somados à definição de conceitos como cultura e patrimônio. Ambas as coleções propõem ferramentas para o trabalho com imagens, todavia, não existe um direcionamento específico para a análise de imagens referentes ao patrimônio histórico.

Ao dialogar acerca do uso do livro didático, o pesquisador Kazumi Munakata (2002, p. 68) afirma que:

[...] como suporte da organização das práticas escolares, o livro didático destina-se tanto ao aluno como ao professor. Os usos que um e outro fazem do livro didático são diversos, múltiplos: nem sempre se lêem esses livros porque se desconhece o seu conteúdo. Dito de modo mais claro: se um professor usa um livro didático, isso não significa necessariamente que ele seja malformado.

Desse modo, ao ser utilizado como suporte para os professores e alunos, o livro didático pode servir como ponte para atingir os objetivos das aulas. Mesmo sabendo que não há nas coleções imagens referentes ao patrimônio histórico fixado na Paraíba, nada impede que o professor desenvolva atividades para aproximar os alunos da sua realidade local e suas interfaces com o patrimônio.

É importante ressaltarmos que as duas coleções analisadas são dotadas de méritos e deméritos. No que tange à qualidade do material, atesta-se sua qualidade por terem sido aprovadas pelo PNLD 2015 para uso na rede educacional pública brasileira, ou seja, são manuais didáticos bons. Todavia, um dos objetivos desta pesquisa é analisar como os livros trabalham as imagens referentes ao patrimônio histórico, já que essa proposta não aparece de forma clara nesse material didático.

4 EDUCAÇÃO PATRIMÔNIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: A QUEM SERVE A HISTÓRIA?

4.1 A Formação docente e a educação patrimonial

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para o tudo que veio antes e depois. Num outro sentido, é a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo de textura. Ou seja, a unidade do texto está apenas *actus purus* da própria recordação, e não na pessoa do autor, e muito menos na ação. Podemos mesmo dizer que as intermitências da ação são o mero reverso do *continuum* da recordação, o padrão invertido da tapeçaria. (BENJAMIN, 1986, p. 37-38).

O tempo por objeto, o vivido enquanto vestígio, a memória daquilo que foi experienciado em comunidade acolhida como narrativa, a lembrança que visita e transforma-se em sentimento humano, a saudade que se faz presente num horário específico do dia; portas para acessar o passado, passagens para adentrar o tempo, uma temporalidade que se foi mas que permanece viva e presente em algumas memórias.

Walter Benjamin (1986) propõe que, a partir da história a contrapelo, termo que sugere um olhar sobre a História e o tempo para além daquilo que está posto e dito como narrativa pronta e acabada. A narrativa oficial dá conta de tudo o que foi vivido em alguma temporalidade específica? Uma vez que a memória mais simples, de um simples sujeito comum pode ser uma via de acesso ao passado que não está apresentado nem acolhido nas narrativas tradicionais e canônicas que acessamos. Nesse sentido, o passado é percebido no formato de uma questão que não está acabada nem concluída, é como se o autor afirmasse: há outras possibilidades de acesso, de leitura, de interpretação e, logo, há outras vias pelas quais podemos escrever, tecer e compor a narrativa histórica.

O presente capítulo tem como objetivo construir e apresentar uma proposta de intervenção, uma proposta de construção, um projeto que apresente uma estrutura para a formação – um processo que é contínuo – de professores de História que atuam na educação básica dentro do contexto paraibano analisado. Esta seria uma formação que inicialmente proponha pensar a importância da Educação Patrimonial²⁷, mas que considere e contemple o

²⁷ A educação patrimonial define-se como um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA; GRUMBERG; QUEIROZ, 1999, p. 6)

contexto local. Dessa maneira, consideramos pertinente acessarmos e compreender brevemente, algumas especificidades da formação do professor de História. Para tanto, decide-se por um breve diálogo entre os documentos oficiais e a produção acadêmica com vistas à maior aproximação da realidade dessa formação.

A partir da leitura do texto *Didática e prática de ensino de História*, de Selva Guimarães Fonseca (2003), podemos pensar em algumas questões quanto a nossa formação: Como alguém se torna professor(a) de História? Existe um momento na carreira do professor em que é legítimo falar disso como um processo finalizado, um ponto ultrapassado? Para a autora, esse é um processo contínuo, no qual o nosso cotidiano em sala de aula também nos compõe não apenas enquanto sujeitos históricos e sociais, mas também professores de História. “Os professores tornam-se professores de História aprendendo e ensinando, relacionando-se com o mundo, com os sujeitos, com os saberes e com a História”. (FONSECA, 2003, p. 115).

A escola como o lugar onde o professor de História experiencia as relações entre a formação, os saberes, as práticas, os discursos, os grupos e os trabalhos cotidianos. Desse modo, também concordamos com Fonseca (2003) e compreendemos a formação como um processo de continuidade ou um processo permanente e por isso mesmo complexo, pois “É na instituição escolar que as relações entre os saberes docentes e os saberes dos alunos defrontam-se com as demandas da sociedade em relação à reprodução, à transmissão e à produção de saberes e valores históricos e culturais”. (FONSECA, 2003, p. 130).

Essa nossa investida, não tem a pretensão de propor mudanças à essa estrutura, mas antes de qualquer coisa, busca-se com esta pesquisa que percebe a Educação Pública como uma conquista e um processo social, o que por si já justifica o nosso desejo de diálogo, como também os debates e as reflexões que pensam e movimentam o campo da educação. Nesse mosaico de propostas e contribuições, buscamos minimamente conhecer parte desse processo e atuar a partir desse levantamento em nosso contexto, compartilhando leituras e construindo conhecimentos a partir de experiências compartilhadas com as comunidades escolares, uma forma de manter um diálogo constante entre as reflexões acadêmicas e as reflexões práticas do exercício da docência.

Nos capítulos anteriores vimos como a Educação Patrimonial, a partir dos livros didáticos, tem sido pensada no cotidiano de algumas escolas públicas da Paraíba, identificamos alguns limites quanto a uma possível proposta e planejamento de conteúdo que se limita aos livros didáticos analisados, especificamente, quando essa proposta percebe a narrativa do material pedagógico em questão como única via e fonte de construção de

conhecimento. Contudo, vimos também que os mesmos livros didáticos propõem a partir de suas narrativas e discursos um horizonte de reflexões e de possibilidades didático-pedagógicas que tem contribuído significativamente com o processo educacional e isso inclui nossa formação profissional docente.

Ainda quanto ao exercício da docência e também à prática do ensino de História, é necessário pontuar o percurso que o docente em História tem à luz do seu cotidiano escolar, visto que sua formação acadêmica presta-se a oferecer uma *aprendizagem significativa, crítica e reflexiva* sobre o *processo histórico e cultural* regido no currículo escolar. Dessa maneira, suas opções teórico-práticas refletem não só o domínio do conteúdo curricular, mas também refletem sua *visão de mundo* (BITTENCOURT, 2008) e como esta se insere na realidade concreta presente no contexto escolar.

Nascimento (2013), ao recuperar a trajetória histórica na formação dos professores em História, aponta os anos 80 do século passado como o grande divisor de águas no que concerne à prática profissional desse professor, em que:

A necessidade de formação do professor/pesquisador e da superação da dicotomia entre teoria e prática na formação de professores está posta, no meio acadêmico brasileiro, desde pelo menos a década de 1980. Os cursos de formação de professores, muito além de formarem pessoas capacitadas a ministrar determinados conteúdos, devem ser capazes de formar professores que produzam conhecimento, reflitam sobre suas práticas e pesquisem. Portanto, a concepção de professores se alterou profundamente nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 1990. Entretanto, essa formação não está isenta de problemas. (NASCIMENTO, 2013, p. 296).

A historiadora Aryana Lima Costa (2010), em sua dissertação *A Formação dos profissionais de História: o caso da UFRN (2004-2008)*, destaca que sua pesquisa é fruto de algumas questões que surgiram durante sua formação acadêmica: “Como se estuda História?”, “Qual o papel e a função de um historiador em cada um dos níveis do ensino?”. A autora destaca que as questões podem se multiplicar: “A quem serve a História?”.

Costa (2010) indica que suas questões surgiram basicamente a partir das leituras do textos de autoria de Joana Neves (1980, 2004, 2003) e, diante das perguntas, as autoras respondem: “A todas as pessoas [...]”. Destaca-se o *caráter educativo da História*, que percebe o ser humano como *agente e construtor de sua própria trajetória*.

Para quê e para quem serve o conhecimento histórico no momento da formação do profissional de História? A todos, dentro e fora da academia, deveríamos responder. Mas em alguns momentos parece nos ser suficiente somente o que é necessário para nos sustentar dentro da instituição, resultando em um trabalho compartimentado, de alcance restrito às disciplinas que cada um ministra. (COSTA, 2010, p. 155).

Nesse aspecto e em consonância com as demais disciplinas da educação básica, a preocupação fundamental é estabelecer a unidade entre teoria e prática bem como atualizar as concepções pedagógicas que, em determinado conteúdo, sejam mais adequadas para a relação ensino e aprendizagem, num movimento contínuo de integração entre os estudos curriculares e o debate sobre o ensino. Como apregoam o PCN'S em História, a noção de cidadania e construção social coletiva são as bases para o estudo da História no ensino médio também, configurando-se em “cidadania social”:

Os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. A ênfase em conteúdos de História do Brasil – como reza a LDB –, construídos em conexão com conteúdos da chamada História Geral, em uma relação de “figura” e “fundo”, é parte da estratégia de autoconstrução e autoreconhecimento, que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo. Na perspectiva formativa, isso não implica negar a individualidade, mas combater os excessos do individualismo. (BRASIL, 2006, p. 12)

Nesse aspecto, a legislação educacional apresenta-se como um elemento que propõe não apenas o conteúdo que o profissional docente de História precisa construir e desenvolver em sala, mas também se encontram métodos e caminhos para a abordagem do conteúdo nas escolas. Ainda podemos identificar algumas propostas e ações governamentais para a formação e atuação desses profissionais.

No entanto, entendemos que tal discussão não pode se restringir a marcos legislativos, por isso consideramos as inúmeras contribuições acadêmicas que visam à adequação entre o real e aquilo que entende-se por perspectivas ideais para a prática pedagógica inserida no corpo conceitual de educação de qualidade, crítica, formadora de cidadãos e de direito social. É através desses dois aspectos que o fazer pedagógico em História se organiza: sua *formação básica* e sua *formação continuada* estabelecidas em um processo contínuo de alimentação e realimentação de avaliação e auto-avaliação de sua conduta docente com vistas a práticas educativas que, segundo Gatti (2013), estão alicerçadas em:

[...] domínio de conhecimentos: quer em áreas de especialidade, quer de natureza pedagógica; sensibilidade cognitiva: capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus sentidos lógicos e sociais, em seus contextos, aliados à compreensão das situações de aprendizagem e dos que irão aprender; capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos: ter repertório para escolhas pedagógico-didáticas, saber lidar com as motivações e as formas de expressão das crianças e jovens; condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores. (GATTI, 2013, p. 55)

Parte-se, portanto, desses alicerces a construção consciente do profissional de educação, ultrapassam-se, assim, as noções de “vocação” e do voluntarismo espontâneo para se dirigir o diálogo da aprendizagem. Dessa maneira, vislumbram-se no quadro legislativo que norteia a educação nacional, a formação básica e continuada dos professores. Com efeito, resgatam-se três referenciais da legislação educacional contidas na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, atualizada) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) e a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018). Além desses três referenciais e da proposta a ser apreciada pelo Conselho Nacional de Educação, acrescentam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais em História (BRASIL, 1998).

Com esses documentos, acredita-se que, do ponto de vista das políticas públicas, emergem o processo construtivo do perfil profissional em educação. A partir da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, atualizada) em seu capítulo dedicado à Educação, observam-se em seus princípios no artigo 206 o reconhecimento dos profissionais da educação no âmbito de suas práticas pedagógicas, em que se destacam a “liberdade de ensino”, o “pluralismo de idéias” e de “concepções pedagógicas” e a “valorização dos profissionais de educação”, *in verbis*:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; **II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas**, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - **valorização dos profissionais da educação escolar**, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (grifo do autor).

Nesse aspecto, o discurso legal assegura ao professor a “liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” que, para Rodrigues e Marroco (2014), está submetido a uma grade curricular e ao planejamento coletivo, o que estabelece, dessa forma, limites para a autonomia docente. Contudo, não está submetido às concepções pedagógicas de uma possível hierarquia administrativa escolar:

[...] no âmbito do conteúdo da disciplina que está sob sua responsabilidade, mesmo no contexto de um projeto pedagógico específico, mantém o espaço de manifestação das suas posições e convicções, devendo entretanto, em respeito ao direito à educação, à liberdade de aprender do aluno e ao pluralismo de ideias, também propiciar aos discentes o acesso às demais posições e teorias aceitas pela respectiva área do conhecimento; ou seja, o docente possui liberdade de ensinar, mas possui também o compromisso de cumprir o conteúdo programático definido para a disciplina ou módulo e de propiciar aos alunos acesso à pluralidade de posições existentes sobre o tema sob sua responsabilidade pedagógica; e no âmbito didático-pedagógico, mantém autonomia de escolha, respeitada a necessária adequação entre meio e fim; as opções têm de ser as adequadas para os conteúdos, competências e habilidades a serem trabalhados. (RODRIGUES; MAROCCO, 2014, p. 22-23).

Nessa perspectiva, localiza-se a educação patrimonial que, segundo Silva (2016), esteve sempre presente na educação escolar brasileira. No entanto, igualmente, esteve vinculada a uma homogeneidade cultural insustentável diante da diversidade cultural brasileira, esta, como se viu, anteriormente, base para a formação dos professores da educação básica a partir dos anos 90 do século passado:

Historicamente, as políticas patrimoniais e de educação patrimonial estiveram assentadas em representações eurocêntricas de patrimônio e de memória, recursivamente demonstradas em tombamentos materiais derivados do universo cultural lusitano (colonial) e do Barroco, de maneira que sua ordem discursiva evidenciava uma retórica da perda (Gonçalves, 2011). A educação para a memória nacional foi enquadrada (Pollak, 1989) aos padrões de uma história oficial, invisibilizando e silenciando as culturas populares, as culturas tradicionais, as culturas indígenas e afro-brasileiras, dentre outras. (SILVA, 2016, p. 477).

Para Gatti (2009), a formação dos professores e o trabalho docente no Brasil envolvem oito reflexões fundamentais sem as quais as discussões sobre avanços e recuos não fazem sentido, são estas:

1) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; 2) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor; 3) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; 4) a escolha de conteúdos curriculares; 5) a formação dos formadores; 6) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; 7) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; 8) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente. (GATTI, 2009, p. 97).

A introdução da educação patrimonial na práxis pedagógica valoriza a identidade local no qual a escola está inserida, faz parte de um Projeto Político Pedagógico pela construção da

cidadania e diversidade cultural bem como se acomoda aos preceitos de recursos metodológicos que fazem parte da Nova História no currículo escolar.

A educação patrimonial, como política pública, é abordada no documento Programa Mais Educação (BRASIL, 2009), ligada à educação em tempo integral, em parceria com o Ministério da Cultura, e sugere a construção de “Casas de Patrimônio”, cujas ações pedagógicas vão da formação continuada dos professores à construção de núcleos socioeducativos de preservação patrimonial:

- Ações educativas e oficinas para formação de educadores-multiplicadores;
- Observação das manifestações culturais para análise crítica, formulação de hipóteses e solução de problemas;
- Estímulo à Educação Patrimonial como tema fundamental na Educação Básica;
- Participação das escolas em ações conjuntas com a comunidade, em prol da proteção e da promoção dos bens culturais;
- Ampliação dos instrumentos pedagógicos de preservação e valorização do patrimônio cultural e natural, material e imaterial, nas escalas local, regional e nacional;
- Implantação das Casas do Patrimônio, representações regionais do Iphan que têm como foco a dinamização da cultura local e o atendimento a estudantes, professores e comunidade, através de eventos, exposições e oficinas permanentes de Educação Patrimonial, restauração e preservação. As Casas servem também como pontos de referência para turistas interessados em conhecer as identidades culturais da região;
- Ampliação da noção comunitária de patrimônio para além das edificações, incluindo pessoas, costumes, saberes, sabores, o suor, o sonho (ou seja, além do tangível: o imaterial). (BRASIL, 2009, p. 56).

Concebe ainda a escola como espaço privilegiado para a construção da educação patrimonial multiplicadora para toda uma comunidade, a partir do princípio que “toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas”. (BRASIL, 2009, p. 32).

Em continuidade a esse cenário, encontra-se o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2012) que propõe como tarefa para as escolas a promoção de “ações educativas para a identificação de referências culturais e fortalecimento dos vínculos das comunidades com seu patrimônio cultural e natural, com a perspectiva de ampliar o entendimento sobre a diversidade cultural”. (BRASIL, 2012, p. 18).

No entanto, como objeto de ensino alguns problemas impõem-se. O primeiro é de ordem profissional, ética e estética de compromisso com os preceitos legais e das orientações curriculares, vale dizer, o professor de História tem de estar apto a ultrapassar as barreiras impostas pelos livros didáticos e saber estabelecer a ligação entre os conteúdos desse material

e a realidade contextual em que o patrimônio local possa ser submetido à pesquisa. O segundo é de ordem organizacional em uma perspectiva interdisciplinar, ou seja, o professor estabelece em relação dialógica com outras disciplinas projetos de pesquisa em que se ancoram as diferentes áreas do saber, com vistas a analisar e ressignificar os patrimônios culturais. Finalmente, a disponibilização de recursos humanos e materiais da gestão pedagógica em uma perspectiva democrática, a visita *in loco*, o armazenamento das informações e a sua divulgação para a comunidade escolar e a de seu próprio entorno.

Com esses encaminhamentos, observa-se ainda que diante da realidade encontrada, é possível a mobilização pela preservação e valorização dos patrimônios, o que impulsiona políticas públicas que possam assegurar a sua vitalidade cultural e histórica, rompendo com o estado atual no qual passa a ausência de diálogo entre sociedade e políticas públicas de preservação:

Hoje lidamos, aparentemente, com a polaridade de duas situações: a iniciativa da sociedade, a partir de seus próprios pressupostos, de realizar ações, de cunho educativo, voltadas para a preservação do patrimônio e da memória de grupos sociais e em determinadas situações de risco, abandono, descaso e desvalorização; e a demanda por uma ação mais sistemática e agressiva do Estado que poderia se materializar, em princípio, através da cobrança pela elaboração e difusão de metodologias, normas e diretrizes que ajudassem a organizar esse campo (CASCO, 2013, p. 2 apud SILVA, 2016 p. 481).

Nesse sentido, as contribuições da educação patrimonial extrapolam as esferas educacionais para o campo da efetiva participação social, na medida em que se mobiliza diversos agentes sociais, a escola como transformação social (FREIRE, 2017).

No entanto, constata Silva (2016, p. 485) que, embora se verifique esforços afirmativos e positivos para associar a educação patrimonial à cidadania, identidade cultural e diversidade cultural, “a presença da educação patrimonial no contexto mais amplo das políticas para a patrimonialização cultural no Brasil ainda é bastante periférica, bem como em políticas para a escolarização” e justifica a assertiva pela “miríade de interesses econômicos e políticos em disputa no que tange à definição de patrimônio e à efetuação de seus projetos na educação escolar”.

Com base nas afirmações acima, de cunho formativo na trajetória básica e continuada dos professores de História associadas às limitações que as licenciaturas têm em relacionar conteúdos temáticos e ensino, das políticas públicas educacionais que afirmam a educação

patrimonial como objeto pedagógico e a compreensão da noção de memória coletiva e diversidade cultural em resgate à cidadania em efetiva participação social.

4.2 Educação patrimonial: caminhos, desafios e vivências

A guerra civil da Espanha tinha terminado fazia poucos anos, e a cruz e a espada reinavam sobre as ruínas da República. Um dos vencidos, um operário anarquista, recém-saído da cadeia, procurava trabalho. Virava céu e terra, em vão. Não havia trabalho para um comuna. Todo mundo fechava a cara, sacudia os ombros ou virava as costas. Não se entendia com ninguém, ninguém o escutava. O vinho era o único amigo que sobrava. Pelas noites, na frente dos pratos vazios, suportava sem dizer nada as queixas de sua esposa beata, mulher de missa diária, enquanto o filho, um menino pequeno, recitava o catecismo para ele ouvir. Muito tempo depois, Josep Verdura, o filho daquele operário maldito, me contou. Contou em Barcelona, quando cheguei ao exílio.

Contou: ele era um menino desesperado que queria salvar o pai da condenação eterna e aquele ateu, aquele teimoso, não entendia.

— Mas papai — disse Josep, chorando — se Deus não existe, quem fez o mundo?

— Bobo — disse o operário, cabisbaixo, quase que segredando —. Bobo. Quem fez o mundo fomos nós, os pedreiros.

(Poema – A Origem do Mundo – Eduardo Galeano, 2015, p. 14)

“Quem construiu o mundo? Quem fez o mundo fomos nós, os pedreiros”. *O Livro dos Abraços*, de Eduardo Galeano, publicado pela primeira vez em 1989, poderia ser percebido como um lugar – suas folhas – onde o mundo se encontra para um longo e afetuoso abraço. Abraços demorados, especialmente nos longos períodos em que nossa humanidade precisou conviver com o silêncio e a dor da injustiça, a corrupção também na política somada à retirada de direitos e o crescimento da desesperança.

Em tempos em que o racismo e a desigualdade são sistematicamente institucionalizados e a presunção de inocência e o direito à defesa não existem. Os tempos mudaram, mas as práticas permanecem as mesmas, prendem os nossos sonhos, sonhos de liberdade e de democracia, numa cela, num elevador, na agência de um banco público ou num camburão

que arrasta nossos corpos pelas ruas. Galeano contribui para a composição daquilo que também chamamos por Patrimônio Cultural Imaterial, a consciência e a memória coletiva sempre atraiu o poder, é importante interromper os silêncios que tentam impor ao tempo, aos tempos históricos.

Nessa perspectiva de proposta de uma memória coletiva pensamos a Educação Patrimonial e encontramos na escrita da Rafaela Monique de Aguiar (2016) algumas reflexões e contribuições para a nossa pesquisa. A historiadora destaca que um dos objetivos da

construção e do desenvolvimento de uma Educação que se pretenda Patrimonial é ‘dar’ à comunidade em questão o sentimento de pertencimento. Mas como ocorreria essa doação?

O objetivo da Educação Patrimonial dentre outros, é suscitar na comunidade o sentimento de pertença para que a sociedade possa se envolver com a gestão do patrimônio e tornar-se consciente de sua participação na preservação e conservação desse patrimônio. [...] Portanto, é propósito da Educação Patrimonial despertar a curiosidade dos alunos e aguçar o senso crítico dos mesmos. Incentivar o desejo de conhecer o patrimônio e compreendê-lo enquanto bem coletivo, construindo assim o seu senso de cidadania. [...] Dessa forma, é objetivo da Educação Patrimonial o fazer-se conhecer a si e aos outros que formam em conjunto a nossa sociedade, conduzindo o aluno a refletir sobre seu lugar no mundo, sobre a diversidade cultural desse mundo e sobre as diferentes identidades encontradas nele. (AGUIAR, 2016, p. 17-18).

Diante disso posto, nos questionamos: mas de que modo poderíamos suscitar na comunidade esse sentimento de pertencimento quanto ao Patrimônio Histórico? Como e de que forma podemos pensar numa prática que envolva os alunos nessa perspectiva de se perceberem sujeitos históricos e sociais – cidadãos –, e ao mesmo passo ter como resultado vê-los envolvidos com a preservação e a conservação desse patrimônio a partir dessa percepção de si?

Além de Aguiar (2016), Maria Carolina Bovério Galzerani (2011), em seu artigo *Educação patrimonial: rememoração de uma experiência vivida*, propõe pensar o ensino de História, a História em sala de aula conectada e relacionada com a Educação Patrimonial. Essa conexão seria capaz de construir sujeitos que teriam uma emoção *cognitiva, afetiva*²⁸ e *estética*, que por sua vez resultaria numa sociedade mais *sábia, exigente e crítica* (MATTOZZI, 2008).

Em sua escrita, Galzerani (2011) vai rememorando a experiência que viveu a partir dos seus projetos²⁹ de educação patrimonial que foram desenvolvidos entre os anos 2003 e 2004, na cidade de Campinas/SP, ao mesmo passo que nos ajuda na construção de um projeto de formação de professores que funcione na forma de um espaço de diálogo e de construção dessa consciência e dessa memória coletiva.

A autora define o trabalho realizado sobre o qual ela escreve como “uma experiência de educação patrimonial coletiva, extremamente rica, [...] reconheço que a

²⁸ Já para os valores afetivos precisamos através do conhecimento sobre o patrimônio e a proximidade do mesmo desenvolver no aluno o reconhecimento de sua identidade, pois “nessa relação dialética entre o ‘mesmo’ – aqueles aspectos em que o educando se reconhece – e o ‘outro’ – o que lhe é estranho, mas cujo contato pode enriquecê-lo – o educando elabora sua identidade pessoal e coletiva.” (LONDRES, 2012, p. 16 apud AGUIAR, 2016, p. 18).

²⁹ Projetos de educação patrimonial “Memória, História e Educação”, “Guarda Municipal”, “Guarda Mirim” e “Guarda Mirim Ambiental” (GALZERANI, 2011, p. 1).

presente tessitura discursiva constitui apenas um primeiro movimento de produção de conhecimentos histórico-educacionais”. (GALZERANI, 2011, p. 1).

Nessa investida, com a finalidade de rememorar e de reunir olhares e leituras diferentes sobre um mesmo fato vivido, nesse caso, os seus projetos de pesquisa; Galzerani (2011) estabelece a partir da ideia de rememoração³⁰, do Walter Benjamin a possibilidade de rever e acolher memórias, lembranças e perspectivas sobre um mesmo aspecto ou experiência retrato por sujeitos diferentes, construindo uma espécie de mosaico de memórias acerca de um fato comum.

A dinâmica metodológica por nós escolhida para o desenvolvimento do trabalho pedagógico foi a produção de uma leitura (conjunta entre professores e alunos) da história da cidade de Campinas, via, sobretudo, documentos iconográficos. Estes situavam-se em diferentes temporalidades e focalizavam monumentos arquitetônicos e espaços públicos, considerados emblemáticos, no que se refere à instalação da modernidade capitalista em nossa urbe. Ou seja, eram patrimônios históricos construídos no final do século XIX, início do século XX e que permanecem, ou não, na atualidade. (GALZERANI, 2011, p. 4).

Galzerani (2011) destaca as estratégias que colocou em prática para desenvolver sua pesquisa, de acordo com a autora ela montou um grupo misto formado por professores e também por alunos, ambos tinham que através de documentos e especialmente através de imagens, estas eram imagens de *diferentes temporalidades e focalizavam monumentos arquitetônicos e espaços públicos, considerados emblemáticos*, esse grupo misto precisava realizar e compartilhar a leitura que cada um havia feito das imagens e dos documentos acessados, em seguida cada um registraria uma história não apenas a respeito de um monumento, mas também acerca da própria cidade de Campinas.

De acordo com a autora, na primeira oficina, as imagens *foram projetadas (através de um retroprojektor) em sala de aula*, e a partir dessa vivência, além das imagens também foram utilizados documentos poéticos, musicais, narrativas e escritas. Num segundo momento, os professores e os alunos que compunham o grupo misto dariam lugar aos guardas-municipais que tiveram a possibilidade de vivenciarem suas experiências e de compor suas narrativas a partir das mesmas imagens e dos mesmos documentos também disponibilizados anteriormente.

Segundo a autora, um dos objetivos era propiciar aos sujeitos a possibilidade de repensar o Patrimônio Histórico Instituído não apenas como um marco arquitetônico e social a

³⁰ Produções de Walter Benjamin, destacadas no texto de Galzerani (2011): *Infância em Berlim por volta de 1900*, de 1987, e *Sobre alguns temas em Baudelaire*, de 1989.

partir da narrativa oficial, mas também, enquanto um lugar de memória, memória não apenas institucionalizada, mas também memória afetiva, memória identitária e memória coletiva. Essa compreensão e percepção do patrimônio histórico como um lugar de pertencimento não faz oposição à narrativa da macro-história, nem ao conhecimento institucional construído acerca do patrimônio, mas amplia seu sentido e significado à medida que é reconhecido pelos sujeitos como parte de suas trajetórias afetivas.

Quanto a isso, Galzerani (2011, p. 5) observa:

Ou seja, através de diferentes contatos documentais, os discentes foram estimulados a posicionarem-se, entrecruzando suas visões de história e de educação (articuladas às suas memórias) – as quais haviam sido trabalhadas pelo docente na semana anterior – aos dados empíricos, proporcionados pelos documentos focalizados. A concepção de produção de conhecimentos históricos do historiador Edward Palmer Thompson (1981) constituiu, sem dúvida a “pedra de toque” desta proposta docente, potencializando a articulação entre sujeito e objeto, teorias e práticas, presente e passado, micro e macro-história, entre diferentes dimensões do social, entre diferentes saberes. O que objetivávamos assegurar era, de fato, que os guardas se posicionassem enquanto sujeitos desta trajetória de sentidos, sendo concebidos como capazes de produzir o pensamento histórico. Como agentes ativos, “cidadãos conscientes, interessados e críticos”, “produtores de conhecimentos sobre o território sobre os problemas de sua gestão” [...] Em outros termos, nosso objetivo era propiciar aos guardas municipais o questionamento das visões oficiais relativas aos patrimônios históricos da cidade de Campinas –, patrimônios históricos concebidos como as construções arquitetônicas, consideradas monumentos da modernidade, do progresso. Que compreendessem o engendramento histórico destes ícones da modernidade capitalista e que transformassem tais patrimônios históricos em lugares da memória (Pierre Nora, 1993; Jacy Alves de Seixas, 2001), Ou seja, em lugares afetivos, lugares de pertencimento, capazes de permitir construções identitárias plurais, pautadas na “ipseidade” (Paul Ricoeur, 1988), onde seus saberes próprios, suas experiências singulares, e, muitas vezes, díspares, fossem também acolhidos.

Percebemos, na narrativa de Galzerani (2011), uma articulação e conexão com os conhecimentos e as visões entre História e Educação, mas esses conhecimentos seriam nessa experiência, acolhidos pela memória afetiva dos sujeitos. A partir dessa relação estabelecida entre as visões históricas, educacionais e afetivas, haveria uma produção e construção do que Thompson (1981) chamaria por *conhecimento histórico*.

Nessa perspectiva, voltamos ao trabalho de Aguiar (2016) que destaca a importância de uma interação do aluno com o patrimônio a partir dos sentidos – *tocando, cheirando, observando e ouvindo* – é o que ela destaca em sua pesquisa como valores estéticos. E para abordar o que seriam os valores éticos, torna-se indispensável a compreensão acerca de que o patrimônio é público, um bem que pertence à sociedade.

Percebemos na estratégia das duas autoras e nas narrativas de suas experiências esse entrecruzamento entre o conhecimento histórico-educacional, aliado aos sentidos, às sensibilidades, às memórias coletivas, subjetivas e afetivas para acessar e construir o sentimento de reconhecimento e também de pertencimento. Para tanto, percebe-se que nas duas pesquisas não há uma via que negue o lugar institucional, nem a narrativa acadêmica ou tradicional quanto a definição, compreensão e gestão dos patrimônios. Contudo, esse entrecruzamento que possibilita o acolhimento da memória afetiva e coletiva acerca do patrimônio é o que viabiliza ao conhecimento histórico e educacional cumprir com sua proposta – *servir e interessar a todos*.

Para tanto, Aguiar (2016), dialogando com Pereira e Oriá (2012), destaca que o processo educativo que busca pensar o patrimônio como objeto central de uma reflexão histórica-educacional que tenha por ‘pretensão’ construir uma compreensão do patrimônio como um bem coletivo, precisa considerar três desafios teóricos-metodológicos, são eles: *os registros de bens materiais identitários*³¹, *o reconhecimento de patrimônios não consagrados*³² e *a consideração do caráter intersubjetivo, sensível, multidirecional e relacional do patrimônio*³³.

Aguiar (2016) apresenta, a partir de sua pesquisa, uma reflexão sensível, que tem em seu cotidiano de professora de história o ponto de partida, sua narrativa também apresenta marcas de uma investida acadêmica bem fundamentada quanto ao patrimônio e especificamente quanto a Educação Patrimonial, sua importância e sua contribuição para o ensino de História.

A Educação Patrimonial é uma importante ferramenta para o ensino de história, uma vez que a mesma pode utilizar os lugares de suporte de memória e inseri-los em temas e conteúdos que versem com o patrimônio cultural. Dessa forma, ocorre a ampliação dos conceitos e noções histórico-sociais nos três âmbitos a que se pretende atingir, o local, o regional e o global. Além disso, a Educação Patrimonial propicia a conscientização sobre a importância desses bens materiais e imateriais, desenvolvendo também o senso de cidadania. (AGUIAR, 2016, p. 19).

³¹ Com os registros de bens materiais identitários “as repercussões educativas são visíveis na ampliação da potencialidade de abordagem de bens culturais mais próximos das realidades dos sujeitos, com inclusão de indícios biográficos nas abordagens patrimoniais”. (PEREIRA; ORÍÁ, 2012, p. 169 apud AGUIAR, 2016, p. 19).

³² Já o reconhecimento de patrimônios não consagrados, leva o aluno a conhecer a potencialidade do patrimônio e não a sua excepcionalidade, onde se admite a face expansível do patrimônio, “esta análise poderá dimensionar os gestos, critérios, sensibilidades e ancoragens sociais e culturais envolvidos nos procedimentos de eleição de registro e salvaguarda dos bens patrimonializados”. (PEREIRA; ORÍÁ, 2012, p. 170 apud AGUIAR, 2016, p. 16).

³³ E por último, talvez mais importante, o desafio de considerar o caráter intersubjetivo, sensível, multidirecional e relacional do patrimônio. Nesse desafio é necessário o uso de abordagens de dimensões sensíveis do patrimônio “compreendendo-se o sensível em sua estreita vinculação com a ética e a política.” (PEREIRA e ORÍÁ, 2012, p. 170). Negando a estetização do mesmo, mas evidenciando a sua manifestação cultural. Relacionando-o e problematizando-o com o presente e diminuindo assim as distâncias temporais entre o patrimônio e o aluno. (AGUIAR, 2016, p. 19).

Por sua vez, Galzerani (2011) destaca que o desafio da Educação Patrimonial e do ensino de História nessa perspectiva torna-se bem mais complexo do que a fabricação de sujeitos, que seriam resultado de um trabalho de instrução e de construção de cidadãos. A autora propõe uma reflexão teórica mais ampla quanto à compreensão dos objetivos, finalidade e caminhos de uma prática educativa alinhada à História, que apresenta como desafio de seu projeto, a tarefa de pensar a educação patrimonial não fora, mas além dessa finalidade de *instruir cidadãos*:

Elegemos, pois, como mote deste Projeto – aliás, em sua totalidade – o desafio da educação patrimonial deslocar-se da “instrução dos cidadãos” a serem modelizados no espaço impessoal da cidade (Jean Antoine Nicolas Caritat Condorcet, 2008; texto originalmente produzido em 1791), para o diálogo com os “sujeitos” (Edward Palmer Thompson, 1998), os quais são focalizados de maneira mais ampla, tanto sob o ponto de vista pessoal (como portadores de racionalidade e de sensibilidade), como social (Walter Benjamin, 1987, texto originalmente produzido em 1932/1933). Sujeitos que têm a capacidade de questionar a tendência cultural prevalecente nas cidades modernas, de privatização dos espaços públicos (Richard Sennett, 1988). Sujeitos que podem entrecruzar seus diferentes saberes, mostrando-se capazes de pertencer ativamente à cidade. (GALZERANI, 2011, p. 6).

Galzerani (2011, p. 6) destaca como se deu a segunda etapa do projeto e compartilha um detalhe – *atendendo à solicitação dos próprios guardas municipais*:

Foi direcionada às crianças entre 8 e 12 anos de idade, filhos ou outros parentes dos próprios guardas municipais, estudantes das escolas particulares (em número de 20) e públicas (em número de 20) da cidade, totalizando 40 alunos. Mais uma vez, tal atuação fez parte de um projeto maior, elaborado por uma psicóloga da Guarda Municipal, intitulado “Jovens construindo a cidadania”, sob a coordenação geral de Cristina Vieira, assessora da Secretaria Municipal de Cooperação nos Assuntos de Segurança Pública. Os objetivos então anunciados foram os seguintes: “prevenir a violência e a criminalidade; promover a assimilação dos conceitos acerca dos direitos e deveres dos cidadãos; incentivar reflexões sobre o tema da cidadania de forma ampla; formar multiplicadores, a fim de difundir este trabalho. (GALZERANI, 2011, p. 6).

A autora explica que foram desenvolvidas algumas atividades educativas que tiveram como mediadores, facilitadores ou “instrutores” os próprios guardas municipais da cidade de Campinas, além de envolver e contar com outros interessados, como foi o caso dos oficiais do Corpo de Bombeiros, técnicos da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e outros servidores³⁴.

³⁴ As temáticas abordadas foram as seguintes: a história da Guarda Municipal, a Mata Santa Genebra, os primeiros socorros, o estatuto da criança, a questão da cidadania. (GALZERANI, 2011, p. 6).

A pesquisa de Galzerani (2011) acerca da Educação Patrimonial é um texto que compartilha com os seus leitores a estrutura e vivência/experiência de três oficinas pedagógicas que foram pensadas, construídas e propostas por ela e desenvolvida em algumas comunidades periféricas e também em escolas na cidade de Campinas/SP. A autora destaca que as atividades priorizaram a articulação do conhecimento racional com o prazer estético e sensível. As três oficinas pedagógicas tiveram cada uma a duração de oito horas-aula, respectivamente distribuídas em dois encontros semanais:

- a) Estudos do meio, focalizados como lugares da memória, com duração de quatro horas/aula. Foram realizados estudos do centro da cidade, com seus arcabouços arquitetônicos modernos, sobretudo os relativos ao final do século XIX e início do século XX, bem como com seus traçados urbanos, rememorando, inclusive, outras épocas, situadas, por exemplo, nos primórdios da história oficial da cidade, ainda no século XVIII. Para a complementação dos estudos relativos à modernidade em Campinas, os alunos também se dedicaram à análise da Fazenda Mato Dentro, originalmente importante propriedade agrícola produtora de cana de açúcar (datada do início do século XIX) e, posteriormente, de café (no final do século XIX); hoje corresponde ao atual Parque Ecológico Monsenhor Emílio José Salim, o qual é mantido, atualmente, por gestão partilhada entre a Secretaria Estadual do Meio Ambiente e a Prefeitura Municipal de Campinas.
- b) Visita às exposições situadas no Museu da Imagem e do Som (localizado, neste momento, no Largo do Café), com duração de quatro horas/aula: “Mundos do trabalho em Campinas” (permanente) e “Águas que movem a História” (exposição temporária organizada por um dos integrantes da equipe docente, Ângelo Pessoa, então professor da rede municipal de educação).
- c) Cada uma das atividades, acima citadas, foi acompanhada por trabalhos de sistematização das pesquisas realizadas, numa oficina prevista para o segundo encontro da semana, com três horas/aula de duração. Tal oficina foi instalada nas salas da Base Central. Para tal, através da mediação do professor, os alunos foram orientados a produzirem conhecimentos histórico-geográficos, resignificando memórias, trabalhando com as noções de tempo e espaço, sempre de maneira dialógica. Ao mesmo tempo, foram estimulados a expressarem suas visões através de linguagens mais prazerosas, lúdicas, artísticas, tais como a musical, a teatral, a confecção de brinquedos. Ao mesmo tempo, o trabalho com tais linguagens alternativas foi também visualizado pela equipe docente como possível estímulo para que os discentes atuassem enquanto agentes multiplicadores dos saberes plurais, aqui produzidos, no espaço de sua própria escola. (GALZERANI, 2011, p. 7).

É interessante perceber e destacar que as oficinas pedagógicas propostas por Galzerani (2011) acabou transformando-se num conjunto de ações variadas de cunho social, não algo proposto desde o início do projeto, mas diante das realidades, dos desafios e das possibilidades que foram surgindo. A autora ressalta que, com o envolvimento da comunidade acadêmica, da sociedade, a partir dos guardas municipais, e de outros sujeitos que ela destaca no texto, foi possível contornar as dificuldades e desafios, ampliando assim o impacto das

suas oficinas a medida que outras estratégias foram colocadas em prática, garantindo que o foco da Educação Patrimonial fosse mantido, mesmo em meio a tantos desdobramentos.

Há uma observação pertinente que Galzerani (2011) faz em seu texto acerca de como a palavra patrimônio teve sua compreensão modificada e ampliada ao longo dos séculos e passou a *englobar tudo o que no passado deixou traços no presente. Todo o traço de origem, em decorrência, tornou-se sujeito à preservação, porque o presente tem aí sua origem*³⁵.

A autora ainda destaca algumas questões quanto à compreensão e dimensão do termo e da palavra ‘patrimônio’, essas observações são creditadas à Françoise Choay (2002) e Cristina Maneguello (S/D), que indicariam que a palavra *patrimônio* teria surgido no contexto romano como uma ideia de *direito de herança*, que com o passar dos séculos e da *experiência humana* a mesma palavra ampliaria sua compreensão, agora também considerando uma experiência pública, essa saída do espaço privado teria sido acessado para dar conta das novas formas de ver e perceber a arte; e, por fim, com a formação dos estados nacionais o termo também agregaria o *direito de memória* coletiva (GALZERANI, 2011, p. 10).

Diante disso, voltamos à pesquisa de Rafaela Aguiar (2016) que apresenta a cidade na qualidade de um espaço de memória que precisa ser revisitado para ser reconhecido como tal. Para ela a história local tem um papel sensível e importante para desenvolver, a medida que a partir do espaço local é possível estabelecer diálogos com a História, mas segundo a autora o grande impacto estaria na possibilidade da cidade oferecer a oportunidade de materializar nossa fala através do nosso *espaço de vivência*, como se a gente caminhasse fisicamente entre a teoria e a prática.

Dessa forma, a cidade, as suas construções e seu patrimônio cultural edificado é bem mais que espaço construído com materiais concretos como tijolo, cimento e aço, com determinada forma e função. É também espaço de memória, de história, é lugar de vivência, lugar de experiências. [...]é preciso retomar uma relação entre sujeito e espaço e construir um outro olhar para o espaço urbano. Partindo disso, faz-se necessário convidar os habitantes da cidade a aprender um novo olhar sobre ela, permitir que a mesma seja (re) visitada sob um novo prisma, é preciso desacelerar dessa velocidade moderna e fazer o que há tempos perdeu-se o costume, é preciso caminhar. (AGUIAR, 2016, p. 32).

Desse modo, Aguiar (2016) propõe pensar numa atividade pedagógica a partir do patrimônio cultural edificado da cidade do Assú³⁶, localizada no interior Rio Grande do Norte, como fonte para pensar inicialmente a história local, mas criando e ampliando conexões;

³⁵ (LOWENTHAL, 1993; CRISTHIAN LAVILLE, 2005 apud GALZERANI, 2011, p. 10).

³⁶ “A cidade é organismo vivo, mutável, construída, desconstruída e constituída de pedra, de cal, de cimento, de afetividades, de relações e de historicidade”. (AGUIAR, 2016, p. 37).

partindo do discurso e contexto acadêmico, buscando e desenvolvendo estratégias onde esse conhecimento possa ser compartilhado e reconstruído na prática cotidiana de um professor de História. A autora destaca e considera o senso comum como base para uma ação que se pretenda pedagógica e que se proponha a abordar a educação patrimonial, a fim de que os indivíduos se reconheçam como parte desse processo de construção do conhecimento.

Rafaela Aguiar (2016) construiu uma proposta de ação com base nas reflexões de Grunberg³⁷ (2007). A partir dessa percepção, a autora dividiu sua atividade/ação pedagógica em quatro etapas: observação³⁸, registro³⁹, exploração⁴⁰ e apropriação⁴¹:

[...] durante a etapa da observação é necessário que o aluno tenha contato direto com o bem, é importante que ele use os sentidos como: visão, audição e tato. Para isso poderão ser utilizados jogos, medições e comparações. O objetivo dessa etapa é identificar a função do bem e seu significado. [...]o registro é uma etapa onde o aluno deve usar de desenhos ou descrições verbais, é objetivo da etapa fixar e aprofundar o conhecimento apreendido durante a observação do bem. [...]A exploração é o momento da problematização do bem, esses questionamentos podem envolver pesquisas com diversas fontes, sejam orais como por exemplo, entrevistas com membros da comunidade ou até mesmo familiares. Ou fontes escritas como jornais, livros e entre outros. O objetivo dessa etapa é a da capacidade de analisar o bem e os fatos, desenvolvendo o espírito crítico do aluno. [...]Por último, o momento da apropriação é a hora de recriar o bem, podendo ser utilizados vários meios, entre eles, a pintura, a poesia, a música e a fotografia. É objetivo dessa etapa a valorização do bem e a compreensão da importância do mesmo na vida do aluno e na coletividade. (AGUIAR, 2016, p. 38 – 39).

A professora Rafaela Aguiar (2016) propôs construir um roteiro com os alunos em sala de aula, depois de um levantamento de informações a respeito das memórias que vizinhos e familiares dos alunos teriam da cidade. Essa vivência seria construída a partir da sala de aula, perpassando o cotidiano dos alunos, resultando nessa primeira etapa numa atividade coletiva na qual todos caminhariam pela cidade, com diversos olhares a respeito do patrimônio local, em especial as narrativas de pessoas próximas acerca do local, uma forma

³⁷ [...] faz-se necessário o uso de uma metodologia pautada na Educação Patrimonial, que de acordo com Grunberg (2007) é “o processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações”. (GRUNBERG, 2007, p. 4 apud AGUIAR, 2016, p. 37).

³⁸ Nesta etapa, usamos exercícios de percepção sensorial (visão, tato, olfato, paladar e audição) por meio de perguntas, experimentações, provas, medições, jogos de adivinhação e descoberta (detetive), etc., de forma que se explore, ao máximo, o bem cultural ou tema observado. (GRUNBERG, 2007, p. 6).

³⁹ Com desenhos, descrições verbais ou escritas, gráficos, fotografias, maquetes, mapas, busca-se fixar o conhecimento percebido, aprofundando a observação e o pensamento lógico e intuitivo. (GRUNBERG, 2007, p. 6).

⁴⁰ Análise do bem cultural com discussões, questionamentos, avaliações, pesquisas em outros lugares (como bibliotecas, arquivos, cartórios, jornais, revistas, entrevistas com familiares e pessoas da comunidade), desenvolvendo as capacidades de análise e espírito crítico, interpretando as evidências e os significados. (GRUNBERG, 2007, p. 6).

⁴¹ Recriação do bem cultural, através de releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão (pintura, escultura, teatro, dança, música, fotografia, poesia, textos, filmes, vídeos, etc), provocando, nos participantes, uma atuação criativa e valorizando assim o bem trabalhado. (GRUNBERG, 2007, p. 6).

de reconectar a sociedade ao espaço público e construído da cidade, como um território de repleto de historicidade, memórias, narrativas e afetos. Durante esse roteiro, os alunos teriam um questionário para direcionar a aula de campo, poderiam também produzir fotografias das construções visitadas e em sala haveria a oportunidade de avaliar essa vivência e, por fim, construir um mural, no qual os alunos iriam montar uma exposição baseada na atividade de campo através das fotografias, desenhos e textos construídos baseado nas entrevistas realizadas com os familiares.

Através desse diálogo que construímos com as pesquisas das professoras Aguiar (2016) e Galzerani (2011), que tomaram o debate acerca da Educação Patrimonial como base de suas reflexões, as duas pesquisas constroem e apresentam um panorama teórico articulado que constantemente estabelece diálogo com o ensino de História e os conceitos de Patrimônio Histórico.

Nossa pesquisa também trilhou esse caminho, mas o livro didático foi o nosso ponto de partida, em que percebemos a necessidade de leituras e atividades que contemplem a História e Patrimônio Histórico Local da Paraíba. Desse modo, nossa próxima etapa é apresentar uma proposta de ação e de intervenção, na qual, por meio de uma proposta de formação de professores, temos como objetivo inicial compartilhar os levantamentos e resultados

desta pesquisa. Nesse contexto, queremos, por intermédio dessa intervenção, propor um espaço para o debate e a reflexão quanto à importância de construirmos estratégias com a finalidade de trabalhar em sala de aula

4.3 Formação de professores e proposta de roteiro para o Centro Histórico de João

Pessoa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Professor: Gilbert Patsayev Marreiro Miranda

Tempo: 8 horas (Dois encontros de 4 horas cada)

Tema: Educação Patrimonial, Livro Didático e Ensino de História

Data: A definir.

Roteiro da Formação de Professores

Objetivos
Geral:

- Construir propostas de intervenção para o ensino de História para turmas do Ensino Médio que preencha a lacuna existente nos Livros Didáticos de História que não contemplam a História, nem o Patrimônio Histórico Local da Paraíba.

Específicos:

- Apresentar análise das coleções “História Sociedade & Cidadania” e História: das cavernas ao terceiro milênio” de Livros Didáticos de História utilizados na rede pública da Paraíba;
- Propor materiais didáticos alternativos que abordem a História e o Patrimônio da Histórico da Paraíba;
- Construir e apresentar um roteiro no Centro Histórico de João Pessoa enquanto proposta de aula de campo e de Educação Patrimonial.

Conteúdo:

- O Livro Didático: Senso Comum e Culturas Escolares.
- O Livro Didático e as Pesquisas em Educação.
- O Livro Didático: um Lugar de Memória.
- Educação Patrimonial: Caminhos, Desafios e Vivências.
- Educação Patrimonial e o Contexto Local.
- História da Paraíba em Quadrinhos: Colônia, Império e República.
- Paraíba para conhecer de perto: Roteiro de Aula de Campo.

Questões norteadoras:

O Livro Didático é uma ferramenta pedagógica neutra?

Quais são as interferências na construção de um Livro Didático?

Como analisar um Livro Didático?

O que é Patrimônio?

O que é Educação Patrimonial?

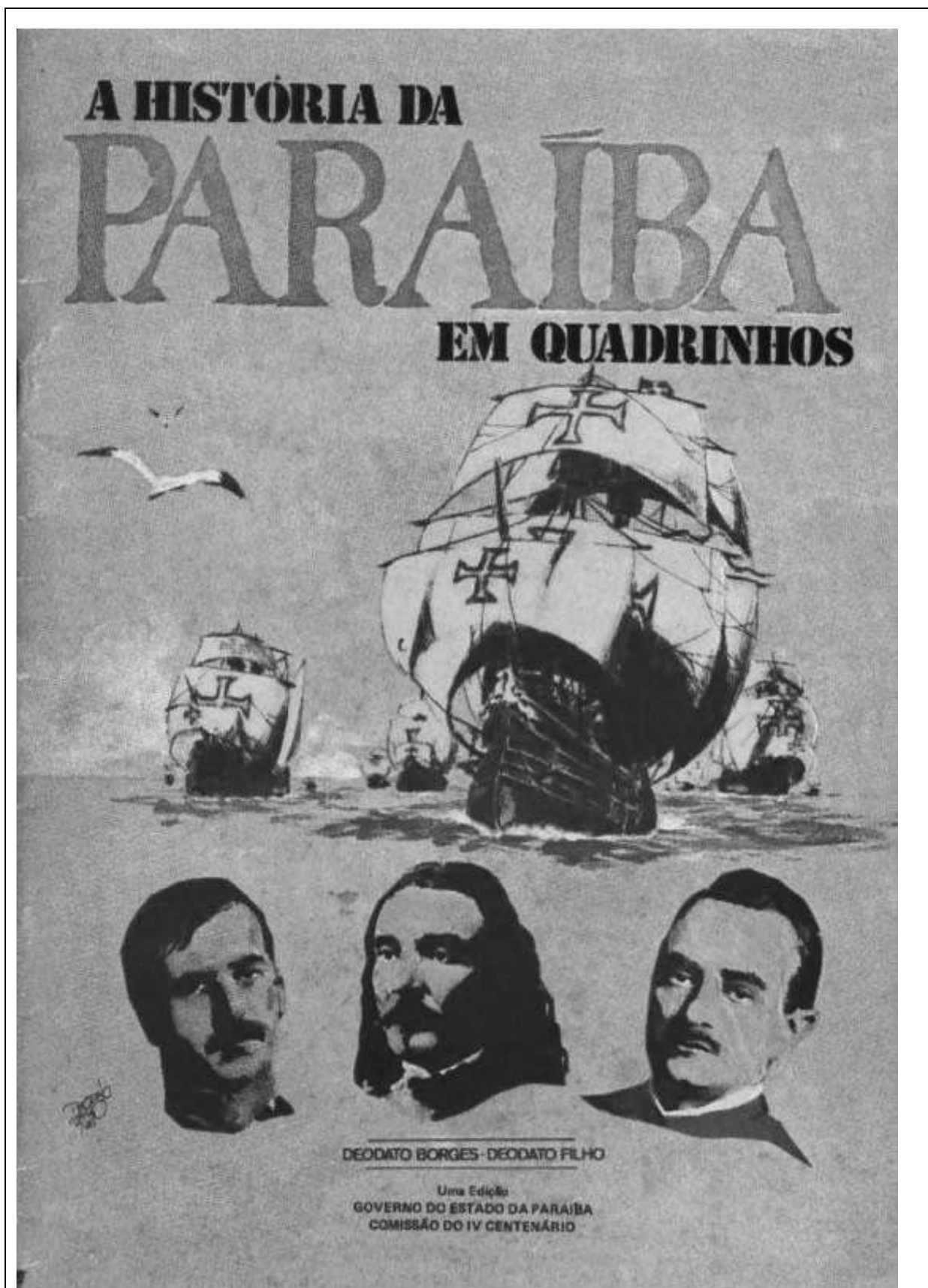
Justificativa:

Os debates e trabalhos acadêmicos em Educação e especialmente pesquisas que tem eleito o Livro Didático como objeto e fonte para análise tem sido recorrente e uma escolha comum. Destacam-se as contribuições significativas que essas pesquisas têm realizado, tanto para a Educação como também para o Ensino de História. Percebemos e compreendemos a Educação Pública enquanto uma conquista e um processo social e histórico. Concordamos que a Educação é de forma acentuada um espaço de disputas, e tem sido reconhecida enquanto uma territorialidade fértil com uma pluralidade cultural complexa. O Livro Didático,

por sua vez e por estar inserido neste cenário também tem sido um espaço de debates , uma análise paciente e logo veremos parte desse embate que reforça a imposição de silêncios ou a naturalização de algumas narrativas tradicionais. A Formação Docente é percebida também enquanto um processo contínuo que não está encerrada quando recebemos um diploma de graduação, mestrado ou doutorado. A construção desses sujeitos históricos enquanto docentes e professores de História é imbuído de um processo contínuo que também acontece e recomeça na sala de aula, no cotidiano da prática e exercício da docência. Uma das questões norteadoras da nossa profissão é “Pra quem a História serve?” Esta pergunta tem sido responsável por reflexões a respeito do nosso fazer historiográfico e docente. A História e a Educação com a tarefa de formar cidadãos críticos e comprometidos com a sociedade. Este debate passa obrigatoriamente pelo caminho onde o sujeito se reconhece enquanto um indivíduo histórico e social. Para tanto, a leitura desse mundo não será completa nem transformadora se negar a este sujeito o direito de perceber o contexto do seu mundo. Estamos tratando da Educação Patrimonial, que lida com as questões que envolvem a História Local, e o Patrimônio Cultural e Histórico Local. Desse modo, esta ação e proposta de formação para professores nasce de uma demanda específica: As coleções “História Sociedade & Cidadania” e “História: das cavernas ao terceiro milênio” apresentam uma lacuna significativa, pois não abordam, nem contemplam a História Local e o Patrimônio Histórico da Paraíba. Assim, propomos pensar nesse processo de disputas que envolve a construção dos Livros Didáticos, numa proposta de Educação Patrimonial que contemple a Paraíba. Para isso, apresentaremos materiais didáticos alternativos que cumprem atendem a essa demanda e por fim, apresentaremos uma proposta de um roteiro no Centro Histórico de João Pessoa, capital da Paraíba com a finalidade de conectar esses diálogos e reflexões apontadas, considerando a aula de campo enquanto parte desse planejamento pedagógico; pois assim como os Livros Didáticos, a cidade também é um espaço de disputas e embates, mas também um espaço de memória.

Procedimentos	Tempo
<p>✓ PRIMEIRO DIA</p> <hr/> <p>Introdução Apresentação do conteúdo.</p> <p>Chico César – Paraíba Meu Amor</p> <p>Paraíba meu amor Eu estava de saída Mas eu vou ficar</p>	<p>A definir.</p> <p>0-15 min.</p>

<p>Não quero chorar O choro da despedida O acaso da minha vida Um dado não abolirá Pois seguirás bem dentro de mim Como um são joão sem fim Queimando o sertão E a fogueirinha é lanterna de laser Ilumina o festejo do meu coração</p>	
<p>Desenvolvimento O Livro Didático: Senso Comum e Culturas Escolares. O Livro Didático e as Pesquisas em Educação. O Livro Didático: um Lugar de Memória.</p>	15min. – 2hs.
<p>Intervalo</p>	2hs. – 2:20hs.
<p>Retorno Educação Patrimonial: Caminhos, Desafios e Vivências. Educação Patrimonial e o Contexto Local.</p>	2:20hs – 3hs.
<p>História da Paraíba em Quadrinhos: Colônia, Império e República. Construção do Roteiro: Conhecendo a Paraíba de Perto.</p>	3hs. – 3:50hs.
<p>Conclusão Poema Vozes-mulheres, Conceição Evaristo.</p>	3:50hs. – 4hs.
<p>✓ SEGUNDO DIA</p>	3:50hs. – 4hs.
<p>Paraíba para conhecer de perto: Roteiro de Aula de Campo. Hotel Globo – Rio Sanhauá (Porto do Capim); Largo da Igreja São Pedro Gonçalves e Praça Antenor Navarro; Ladeira de São Francisco e Casa da Pólvora; Conjunto Arquitetônico de São Francisco; Igreja de Nossa Senhora das Neves e Igreja de São Bento; Pavilhão do Chá, Praça dos Três Poderes e Pondo dos Cem Réis; Igreja da Misericórdia e Igreja do Carmo; Prç. Rio Branco e Ateliê MultiCultural Elioenai Gomes – Quilombo Urbano</p>	A definir. 0 – 4hs.
Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> • Computador; • Power point; • Data-show; • Pen-drive; 	



- Material impresso;

Figura 12 - Deodato Borges e Deodato Filho. A História da Paraíba em Quadrinhos, 1985.

Disponível em: <http://portodocapimjp.blogspot.com/2011/12/deodato-borges.html>

Referências

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas I. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar: 1810-1970**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BUENO, J. B. G.; GUIMARÃES, M. F. Educação patrimonial: potencialidades da leitura de imagens visuais de patrimônios culturais em livros didáticos de história. In: XXI Encontro Estadual de História –ANPUH-SP - Campinas, setembro, 2012. **Anais...**, Campinas, 2012. Disponível em: http://www.encontro2012.sp.anpuh.org/resources/anais/17/1337082891_ARQUIVO_anphu2012-2.pdf. Acesso em: 19 ago. 2017.

FREITAS, I. Livro Didático de História: definições, representações e prescrição de uso. In: OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, A. F. B. (Orgs.). **Livros Didáticos de História: escolas e utilizações**. Natal: UFRN, 2009.

FUNARI, P. P. **O que é Patrimônio Cultural Imaterial**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

GONÇALVES, J. R. S. Cotidiano, corpo e experiência: reflexões sobre a etnografia de Luis da Câmara Cascudo. **Revista do Patrimônio**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 74-81, 2000.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. Carnaval brasileiro é caracterizado por bens culturais protegidos pelo Iphan. IPHAN, 03 FEV. 2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/3469>. Acesso em: 08 mar. 2018.

JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, 2001, p. 9-44.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4 ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LEMOS, C. **O que é Patrimônio Histórico**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MOTA, M. B.; BRAICK, P. R. **Das cavernas ao terceiro milênio**. São Paulo: Moderna, 2013. Volumes 1, 2 e 3.

OLIVEIRA, M. A. T. O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa histórica em Educação. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Rio de Janeiro, 2002. **Anais...**, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0456.pdf> acesso em 09/08/2016

ORÍÁ, R. Memória e Ensino de História. In: ORÍÁ, R. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 1998. p.128-149.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESAVENTO, S. J. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, S. J.; LANGUE, F. (Orgs.). **Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

PINTO JUNIOR, A.; BUENO, J. B. G; GUIMARÃES, M. F. A BNCC em pauta: quando nós vamos estudar nossa história? In: MOLINA, A. H.; FERREIRA, C. A. (Orgs.). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: CRV, 2016.

A nossa proposta de uma intervenção por meio da formação de professores tem por finalidade e objetivo central preencher uma lacuna significativa deixada pelas coleções de livros didáticos utilizados nas escolas públicas da Paraíba. Essa lacuna a que nos referimos foi encontrada nos livros de História analisados, que não contemplam a História Local e também não atendem à necessidade de reflexão quanto ao Patrimônio Histórico paraibano.

Desse modo, os nossos objetivos giram em torno dessa necessidade que destacamos. Nossa investida tem a pretensão de construir uma proposta de intervenção para o ensino de História para turmas do ensino médio e esse público de alunos seria acessado a partir dos professores que estarão presentes na formação.

Uma das questões centrais e iniciais desse processo é o de compartilhar com professores da rede pública as análises das coleções *História Sociedade & Cidadania e História: das cavernas ao terceiro milênio*. E a partir desse momento propor o uso de materiais alternativos, mas que a História e o Patrimônio da Histórico da Paraíba; e, por fim, construir coletivamente e apresentar um roteiro para ser desenvolvido no Centro Histórico de João Pessoa, como uma proposta de aula de campo e de Educação Patrimonial.

Destacamos algumas questões que poderão guiar nosso fôlego. O livro didático é uma ferramenta pedagógica neutra? Quais são as interferências na construção de um livro didático? Como analisar um livro didático? O que é patrimônio e o que é educação patrimonial?

A pesquisa parte da realidade do livro didático como base para apresentar sua justificativa e também justificar o conteúdo que propõem trabalhar. *Livro didático: senso comum e culturas escolares; O livro didático e as pesquisas em educação; O livro didático: um lugar de memória; Educação Patrimonial: caminhos, desafios e vivências; Educação Patrimonial e o contexto local*. Em seguida, pretendemos abordar o conteúdo ausente nos livros didáticos. *A História da Paraíba em quadrinhos: colônia, império e república* é uma obra, datada de 1985, rica em detalhes, imagens visuais e narrativas. É praticamente um peça única.

Por sua vez o roteiro – *Construção do roteiro: conhecendo a Paraíba de perto* – tem a possibilidade de acessar, num único território, construções que remetem aos períodos colonial, imperial e a República. O nome – *Paraíba para conhecer de perto: roteiro de aula de campo* –, dado ao roteiro, tem por finalidade propor uma caminhada por esses pontos selecionados que estão espalhados no Centro Histórico de João Pessoa. Há uma vista do Hotel Globo para o Rio Sanhauá (Porto do Capim), berço da capital paraibana. Foi ali que o território paraibano surgiu, colônia e República num mesmo espaço.

Outros pontos a serem observados são o Largo da Igreja São Pedro Gonçalves e a Praça Antenor Navarro, cercada por alguns casarões coloniais. Rumo à Ladeira de São Francisco e à da Pólvora, ambas tiveram suas construções iniciadas no período imperial, mas a Casa da Pólvora é um ponto de destaque e de reflexão.

O Conjunto Arquitetônico de São Francisco é a peça mais visitada e o maior monumento, com detalhes que servem como vestígios para ajudar a recompor e acessar esse passado, no qual o Barroco Tropical recebeu ainda mais elementos regiões e culturais, oriundos da cultura negra e indígena do nosso povo. As duas próximas paradas são a Matriz Igreja de Nossa Senhora das Neves e Igreja de São Bento; diante da resistência indígena as quatro ordens religiosas chegaram antes da população portuguesa não religiosa. Já o Pavilhão do Chá, a Praça dos Três Poderes e o Ponto dos Cem Réis remontam a chegada da modernidade, a iluminação a querosene que seria substituída pelas lâmpadas da energia elétrica, a chegada bondinho, a faculdade de direito e um salto no tempo que vai até a morte do então político João Pessoa e as várias narrativas quanto à sua trajetória em vida e as

suspeitas nas mortes de Anayde Beiriz e João Dantas que podem ter sido mortos para acerto de contas com a morte do político.

A Igreja da Misericórdia e Igreja do Carmo são espaços de representação da fé e da religiosidade. Esses monumentos construídos testemunharam o tempo passar ao passo que a Paraíba também “ganhava mais experiência”, na ‘roda dos expostos’ as doações de roupas, alimentos, medicamentos e moedas, dividiu espaço com os corpos das crianças, filhas de mulheres negras escravizadas com seu proprietário. Parte das mulheres que faziam isso estavam apenas tentando manter seus filhos vivos.

Por fim, a Praça Rio Branco e o Ateliê MultiCultural Elioenai Gomes – também conhecido como o nosso Quilombo Urbano – a Praça onde os negros escravizados eram comercializados ou punidos para que todos pudessem ver, para que todos fossem obedientes, sempre; e o Ateliê Elioenai Gomes responsável pelo Baile Afro, que acontece todo primeiro sábado do mês, e Baile dos Orixás, em novembro, no mês da consciência negra, eis o ponto de resistência entre as quatro ordens católicas; existe um Quilombo Urbano.

CONCLUSÃO

Falo de um lugar comum, lugar de outros professores de História que também estão atuando em sala de aula, como também de um cotidiano específico, o cotidiano escolar. Essa pesquisa é o recorte de uma vida que tem sido vivida na sala de aula e esse tempo pode ter sido suficiente para compreender parte das dinâmicas desses espaços e contextos em que habitam disputas por narrativas e poder. Ao mesmo tempo, pude compreender que a escola é um ambiente de constantes transformações e que, a partir dessa comunidade escolar, podemos ver mudanças sendo geridas em nós e em toda sociedade.

A escola enquanto território de construção de conhecimento científico, cultural e social; de construção de resistências à medida que tornou-se um espaço de convivência entre as comunidades. E é nesse cotidiano que me construo sujeito histórico e social que sou, professor de História, uma profissão que estará sempre exigindo de nós novos movimentos, novas leituras, adaptações e outros recomeços.

Foi desse cotidiano de trabalho e experiências que surgiu as questões e os problemas que nortearam esta pesquisa. Percebemos a lacuna e a ausência de uma fala que fosse mais ampla e que atendesse à demanda comum de qualquer educador, de qualquer localidade que percebesse essa ausência que nós consideramos tão significativa para atendermos às exigências do conteúdo de História, que propõem conectar o debate acadêmico ao debate sobre o cotidiano escolar e, por fim, às experiências coletivas acerca da memória.

Essa percepção panorâmica do processo que estamos vivendo já nos foi dada. É ela que percebe, pensa e reconhece na escola esse território de encontros e de convivências, onde sujeitos múltiplos, de contextos também múltiplos, se encontram e é a partir dessas trocas que a comunidade escolar é instituída como aquela que constrói e promove a sua própria cultura, a cultura Escolar.

E eis que o livro didático é parte essencial de todo esse debate que tem sido realizado com base nas pesquisas em educação; identificamos algumas, apresentamos e dialogamos com elas neste trabalho. O livro didático percebido como fonte e a cultura escolar enquanto contexto, foi possível perceber o quão complexo é um livro didático, desde sua elaboração e construção até seu manuseio e uso no cotidiano escolar.

É a partir dessas percepções que inúmeras pesquisas têm feito uma escolha por analisar seus discursos, suas narrativas, seus silêncios, o modo como posiciona e usa as imagens para ilustrar ou para dialogar com o conteúdo. E as imagens dizem muito num livro didático, uma vez que ele – o livro – também está instituído como lugar de memória.

Analisamos as duas coleções mais utilizadas nas escolas públicas da Paraíba e buscamos identificar suas narrativas quanto ao patrimônio histórico nos livros e identificamos a ausência de um debate quanto ao patrimônio histórico da Paraíba.

Desse modo, pensamos na formação dos professores e na inquietante pergunta que persiste: “A quem serve a História?”. E, nessa perspectiva de construir uma sociedade mais consciente, mais crítica e livre, é a História que atua, por meio do conhecimento histórico e da percepção de si, do tempo e dos sujeitos sociais que somos. Mas essa percepção de si e esse reconhecimento da gente enquanto contexto histórico e social perpassa nossas realidades, a realidade de nossas cidades, comunidades e famílias. O patrimônio tem em si essa capacidade de nos conectar com o tempo, com as nossas memórias e com a realidade do mundo.

Quanto aos livros didáticos analisados, identificamos uma lacuna com relação à temática do patrimônio histórico e também sobre a história local. Há uma ausência desse conteúdo e essa realidade é recorrente nas coleções analisadas, percebemos que elas são editadas e públicas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Existe uma ausência de imagens e narrativas que abordem o patrimônio histórico e a história local; vimos a importância do Patrimônio para o ensino de História e para a formação social de um cidadão, pudemos também compreender a dinâmica e algumas peculiaridades da cultura escolar, além de reconhecer que não apenas a teoria, mas a experiência dos sujeitos quando bem instrumentalizadas no ambiente escolar também é parte que potencializa toda essa dinâmica de transformação social.

No terceiro capítulo, abordamos algumas questões quanto à formação docente e a Educação Patrimonial, vimos alguns caminhos, identificamos desafios e vimos que é possível acessar, com base nas experiências dos sujeitos, o conteúdo negligenciado nos livros didáticos analisados. Desse modo, propomos uma formação para os professores das escolas que participaram da pesquisa e essa formação propõe compartilhar as leituras feitas quanto às concepções de um livro didático, entre elas a de que ele é um lugar de memória, por isso um espaço de disputa.

Diante disso, construímos uma proposta de ação, inicialmente ela está direcionada aos professores e tem uma estrutura que pode ser encaixada em dois encontros, cada um de quatro horas. O primeiro encontro abordaria as percepções do senso comum quanto ao livro didático, somando-se estas a algumas pesquisas que analisaram os livros didáticos. Ainda nesse primeiro momento, abordaríamos a concepção de memória, memória coletiva, Patrimônio e Educação Patrimonial. Como fonte, usaríamos o livro *A História da Paraíba em quadrinhos*

que, em 1985, já havia percebido os indígenas e os negros escravizados como sujeitos históricos que não poderiam continuar silenciados.

Num segundo momento, propusemos construir um roteiro pelo Centro Histórico de João Pessoa, em que será possível acessarmos construções dos períodos Colonial, Imperial e Republicano, além de reconhecer nas estruturas imponentes as marcas e os sinais da resistência do povo negro e indígena do nosso território, de ontem e de hoje.

Nossa pretensão não foi a de esgotar essa reflexão quanto ao livro didático, nem quanto ao Patrimônio Histórico, mas de analisar as imagens ao mesmo passo em que conectávamos nossa pesquisa a outras já realizados. E, por fim, compreendemos que a nossa proposta de formação pode sim contribuir com o nosso contexto local, onde os livros didáticos não estão contemplando nossas demandas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. M. **(Re)visitando a cidade**: o patrimônio cultural edificado de Assu/RN como fonte para o ensino de História. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

ANKERSMIT, F. R. **A escrita da história**: a natureza da representação histórica. Tradução Jonathan Menezes et. al. Londrina: EDUEL, 2012.

AUMONT, J. **A Imagem**. Trad. Estela dos Santos Abreu e Claudio Cesar Santoro. Campinas: Papirus, 2001, 159p.

BANGOLIN, L.; TERRAZZAN, E. Estudo sobre o processo de escolha de livros didáticos organizado em escolas de educação básica. *In*: IX Seminário Anped Sul, 29 jul. - 01 ago. 2012, UCS, Caxias do Sul, **Anais...**, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2386/97> Acesso em: 05 fev. 2017.

BAPTISTA, Wesley. **Patrimônio e educação das sensibilidades**: por entre memórias e processos de significação do espaço urbano nas praças centrais da cidade de bragança paulista (2000-2015). 157 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2017.

BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

BARTHES, Roland. **Œuvres complètes**. Nouvelle édition revue, corrigée et pré-sentée par Éric Marty. Paris: Éditions du Seuil, 2002. 5v.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas I. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas I. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III**. Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

BITTENCOURT, C. **História na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar**: 1810-1970. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1993.

BOULOS JÚNIOR, A. **História, Sociedade & Cidadania**. São Paulo: FTD, 2013. v. 1, 2 e 3.

BRAICK, P. R; MOTA, M. B. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. São Paulo: Moderna, 2013. v. 1, 2 e 3.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 08 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação (atualizada). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, MEC/SEF/COEJA, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf> Acesso em: 29 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2012-pdf/11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BUENO, J. B. G. **Imagens visuais nos livros didáticos**: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000). 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2011.

BUENO, J. B. G.; PINTO JUNIOR,; GUIMARÃES, M. F. A. BNCC em pauta: quando nós vamos estudar nossa história? *In*: MOLINA, A. H.; FERREIRA, C. A. (Orgs.). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: CRV, 2016.

BUENO, J. B. G.; GUIMARÃES, M. F. Educação patrimonial: potencialidades da leitura de imagens visuais de patrimônios culturais em livros didáticos de história. *In*: XXI Encontro Estadual de História –ANPUH-SP - Campinas, setembro, 2012. **Anais...**, Campinas, 2012. Disponível em:
http://www.encontro2012.sp.anpuh.org/resources/anais/17/1337082891_ARQUIVO_anphu2012-2.pdf. Acesso em: 19 ago. 2017.

BURKE, P. **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992.

CALAZANS, M. O. **Os sambaquis e a arqueologia no Brasil do século XIX**. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CARVALHO, Rayssa Andrade. **Leituras sobre representações imagéticas femininas negras em livros didáticos de história (1997-2014)**. 160 f. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de Leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHERVEL, A. (1990). **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. *Teoria & Educação*, 2, 177-229.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução: Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade; Ed. Unesp, 2002.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

COSTA, Aryana Lima. **A formação de profissionais de História: o caso da UFRN (2004-2008)**. 193 f. 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FEBVRE, Lucien. **O problema da incredulidade no Século XVI: a religião de Rabelais**. Tradução Maria Lucia Machado; tradução dos trechos em latim José Eduardo dos Santos Lohner. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FONSECA, S.G. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003. p. 181

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, I. Livro Didático de História: definições, representações e prescrição de uso. *In*: OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, A. F. B. (Orgs.). **Livros Didáticos de História**: escolas e utilizações. Natal: UFRN, 2009. p. 11-19.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: RSL&PM, 2016.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Educação Patrimonial: Rememoração de uma experiência vivida. *In*: XX Encontro Estadual de História –ANPUH-SP - Campinas, setembro, 2011. **Anais...**, Campinas, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300850862_ARQUIVO_EnsinodeHistoria,Educacaodosentidos.producaodesabereseducacionaisVersaofinal.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba: EUFP, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** - RBFP, Brasília, DF, v. 1, n.1, p. 90-102, maio. 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. C. de. **O uso das imagens no ensino da História**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2009.

GRUNBERG, Evelina. Educação patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais. **Cadernos do CEOM**, ano 14, n. 12, Unoesc, 2007.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. **A colonização do presente pelo passado**: de um dispositivo metafórico à possibilidade de construção de conhecimento histórico educacional. *In*: Simpósio Nacional de História, 27., 2013, Natal. **Anais eletrônicos...**

HARTOG, F. Tempo e Patrimônio. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul/dez. 2006.

HORTA, M. de L; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Iphan; Rio de Janeiro: Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Carnaval brasileiro é caracterizado por bens culturais protegidos pelo Iphan**. Iphan, 03 fev. 2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/3469>. Acesso em: 08 mar. 2018.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-44, 2001.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4 ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5ª ed. São Paulo: Unicamp, 2003.

LEITE, Maria Isabel, OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Museu, educação de cultura**: Encontros de crianças e professores com a arte. 2ª ed., São Paulo: Papyrus, 2006.

LE MOS, C. **O que é Patrimônio Histórico**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LITZ, V. G. **O uso da imagem no ensino de História**. Curitiba: Instituição de Ensino Superior, Universidade Federal do Paraná, 2009.

LUCA, Tania Regina de. O debate em torno dos livros didáticos de História (Texto complementar). *In*: **Conteúdos e Didática de história**. São Paulo: Unesp, 2012.

MATOZZI, I. Didática da História e Educação para o patrimônio. **Nova Escola**, 01 de Junho de 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/576/didatica-da-historia-e-educacao-para-o-patrimonio1>. Acesso em: 15 jan. 2019.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MENEGUELLO, Cristina; FONTES, Paulo; SILVA, Leonardo. Patrimônio industrial e especulação imobiliária: o caso da Lapa. **Vitruvius**, Minha Cidade, ano 9, jun. 2009.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A História, cativa da memória? para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, v. 34, 9-23, 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Guia de livros didáticos do PNLD 2015**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livrodidatico/guiasdopnld/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 26 jan. 2016.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA; Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Rev. Bras. Hist.**, v. 24, n. 48, São Paulo, 2004.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 329-349, jan. 2003.

MUNAKATA, K. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? *In*: MARFAN, M. A. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**. Formação de Professores. Brasília: MEC, SEF, 2002. v. 1.

NASCIMENTO, T. R. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, 2013, p. 265- 304.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, PUC, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Carla Karinne Santana. “**O livro didático ideal**” em questão: estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de História (PNLD-2008). 2012. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, 2012.

OLIVEIRA, Itamar Freitas; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. **Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 223-234, jul./dez. 2014.

ORIÁ, R. Memória e Ensino de História. In: ORIÁ, R. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 1993. p.128-149.

PAIVA, E. F. **História e imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PANOFSKY, E. **Estudos em Iconologia**: temas humanistas na arte do Renascimento. Trad. Olinda Braga de Sousa. Lisboa: Estampa. 1974.

PAULINO, Graça. Deslocamentos e configurações do letramento literário na escola. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 67-78, 2004.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. **Intertextualidades**: teoria e prática. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

PEREIRA, Júnia Sales; ORIÁ, Ricardo. Desafios teórico-metodológicos da relação educação e patrimônio. **Resgate**, v. 20, n. 23, p. 161-171, 2012.

PESAVENTO, S. J. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, S. J.; LANGUE, F. (Orgs.). **Sensibilidades na história**: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

PINTO JUNIOR, Arnaldo. **A História ensinada através dos livros didáticos de Joaquim Silva**: uma educação moderna dos sentidos. In: XXVI Encontro Estadual de História – ANPUH-SP – São Paulo, julho, 2011. **Anais...**, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308184738_ARQUIVO_TextoAnpuh2011def.pdf. Acesso em: 19 ago. 2018.

PINTO JUNIOR, Arnaldo; BUENO, João Batista Gonçalves; GUIMARÃES, Maria de Fátima. Livros didáticos de História: entrecruzando leituras de imagens e orientações editoriais nas décadas de 1970 e 1980. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 2, pp. 24 – 45, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012024/2155>. Acesso em: 13 jan. 2019.

RODRIGUES FILHO, J. *et al.* O paradigma interpretativo na pesquisa e desenvolvimento de sistemas de informação. In: Business Association Of Latin American Studies (BALAS), New Orleans, 1999. **Anais...**, New Orleans, 1999.

RODRIGUES, H. W; MARROCO, J.. Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docente. In: CAÚLA, B. Q. *et al.* **Diálogo ambiental, constitucional e internacional**. Fortaleza: Premium, 2014. vol.2, p. 213-238. Disponível em:

https://abmes.org.br/arquivos/documentos/hwr_artigo2014-liberdadecatedra_unifor.pdf. Acesso em: 26 de janeiro de 2019.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história - os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

SALIBA, Elias Thomé. Perspectivas para uma Historiografia Cultural. **Diálogos**, Maringá, v.1, n. 1, p. 11-18, 1997.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHAEFFER, J.M. **A imagem precária**: sobre o dispositivo fotográfico. Campinas: Ed. Papyrus, 1996.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA JUNIOR, Antonio Manuel da. **“O tempo inteiro eu tenho que estudar”**: A relação entre ensino de História, juventude e música urbana no Ensino Médio. 153 f. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SILVA, E. O. Relações entre imagens e textos no ensino de História. **Saeculum: Revista de História**, n. 22, p. 173-188, jan.-jun. 2010.

SILVA, R. M. D. R Educação Patrimonial e Políticas de Escolarização no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 467-489, abr./jun. 2016.

SONTAG, Susan. Imagem. **Caderno Mais**. Jornal Folha de São Paulo, 05 de Março de 2000.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Trad.: Rubens Figueiredo. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2000.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Abordagens Metodológicas nos livros didáticos de História – Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) (Brasil 1997-2007) *In*: OLIVEIRA, Margarida M.D de; STAMATTO, Maria, I. S.(orgs.) **O Livro didático de História**: Políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFERN, 2007.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. Prefácio. *In*: THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Tradução Denise Bottman. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1.

UNIVERSIDADE Estadual Da Paraíba (UEPB). Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. **UEPB** [on-line]. Disponível em: <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/objetivos>. Acesso em: 10 jul. 2017.

VARIVE-BOHAN, H. Entrevista com Hugues de Varine-Bohan. *In*: ROJAS, R., CRESPIÁN, J. L. e TRALLERO, M. **Os Museus no Mundo**. Rio de Janeiro: SALVAT Editora do Brasil, 1979. 8-21p., 70-81p.

VASCONCELOS, Myziara Miranda da Silva. **Povos indígenas na Paraíba**: Prescrições legais e representações nos materiais didáticos da história local para o ensino fundamental

(1996-2015). 149 f. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Critérios para escolha de livros didáticos utilizados por professores de Física. *In: Encontro de Pesquisa em Ensino de Física*, 14, 2012, São Sebastião. **Resumos...** Disponível em: <http://www.sbfl.sbfisica.org.br/eventos/epef/xiv/sys/resumos/T0306-1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.