

# O tratamento pedagógico do patrimônio cultural nos livros didáticos de História Regional e as premissas para o ensino de história nos anos iniciais<sup>1</sup>

The pedagogical treatment of cultural heritage in textbooks of Regional History and the premises for the teaching of history in the early years

**Danielle da Silva Ferreira**

Mestre em História

Universidade Federal Rural de Pernambuco

[daniellesilvaferreira@hotmail.com](mailto:daniellesilvaferreira@hotmail.com)

**Marta Margarida de Andrade Lima**

Doutora em Educação

Universidade Federal Rural de Pernambuco

[martamargarida.lima@gmail.com](mailto:martamargarida.lima@gmail.com)

**Maria Ângela de Faria Grillo**

Doutora em História

Universidade Federal Rural de Pernambuco

[lagrillo@msn.com](mailto:lagrillo@msn.com)

Recebido: 15/06/2015

Aprovado: 22/07/2015

**RESUMO:** Esse texto busca analisar os aspectos teórico-metodológicos que fundamentam o ensino de história nos anos iniciais da escolarização básica e a problemática da utilização do conhecimento histórico sobre o Patrimônio Cultural como arcabouço epistemológico para fundamentar as práticas educativas nesse nível. Consideramos que no universo educativo a utilização do livro didático permeia, por excelência, as práticas do ensino de história, por isso nosso olhar também é lançado sobre este, reconhecendo que ele pode ser um dos principais referenciais historiográficos tanto para professores quanto para estudantes. As discussões sobre a inserção de diferentes objetos de pesquisa histórica também nas perspectivas de ensino fazem parte de uma proposta contemporânea de aproximação do conhecimento histórico escolar com o conhecimento da ciência de referência, dadas as devidas esfericidades. Nesse sentido, compreendemos a presença dos estudos sobre

---

<sup>1</sup> Esse texto faz parte do trabalho de dissertação intitulado “O patrimônio cultural pernambucano nos livros didáticos de História Regional: tecendo a formação histórica nos anos iniciais da educação básica”, defendido em fevereiro de 2015 no Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultural Regional da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Patrimônio Cultural nos anos iniciais, a partir da sua inserção como tema de estudo nos livros regionais, como caminho para fugir do verbalismo historicamente consolidado no tratamento do conhecimento histórico na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História, Anos iniciais, Patrimônio Cultural.

**ABSTRACT:** This text analyze the theoretical and methodological aspects underlying the history of education in the early years of basic education and the issue of using historical knowledge about the cultural heritage as epistemological framework to support the educational practices that level. We believe that the educational universe using the textbook permeates par excellence, the practices of history teaching, so our gaze is also released on this, recognizing that it can be one of the main historiographical reference for both teachers and for students. Discussions on the inclusion of different historical research objects also in educational perspectives are part of a contemporary approach proposed school historical knowledge with the knowledge of science reference, given the necessary esfericidades. In this sense, we understand the presence of studies on Cultural Heritage in the early years, from its inclusion as a subject of study in regional books as a way to escape the historically consolidated verbalism in the treatment of historical knowledge in school.

**KEYWORDS:** History teaching; Early years; Cultural heritage

### Preâmbulos de uma discussão

Patrimônio cultural é um tema bastante polêmico, tendo em vista a multiplicidade de sentidos e interpretações que podem ser atribuídas a este objeto de estudo. Ele pode ter seu sentido relacionado a questões arquitetônicas, questões políticas, de valor pecuniário, questões turísticas, questões históricas e educativas/educacionais, sendo estas últimas o foco desse texto. No trabalho que dá origem a este artigo a problemática da pesquisa foi analisar como o patrimônio cultural do estado de Pernambuco transformava-se em conteúdo de formação escolar em livros didáticos de História Regional, adotados no estado nos últimos 11 anos<sup>2</sup>, e como estes orientavam a abordagem histórica e pedagógica do Patrimônio.

Nesse sentido, fazemos aqui um recorte que inclui as formas de abordagem do patrimônio cultural pelo seu viés do conhecimento histórico escolar, inserido nos livros didáticos de História Regional – publicações que atendem aos quatro e quinto ano a escolarização básica obrigatória. Nesse recorte pensamos a dimensão e o significado do trabalho com a temática patrimonial observando a que finalidades ele deve atender, ou seja,

---

<sup>2</sup> CAVALCANTI, Erinaldo. *Pernambuco de muitas histórias: historia do estado de Pernambuco*. São Paulo: Moderna, 2011; OLSZEWSKI, Katia. SOURIENT, Lilian. RAMOS, Lielba. *Interagindo e Percebendo Pernambuco: História*. São Paulo: Editora do Brasil, 2001; SIELBERT, Célia. *História de Pernambuco*. São Paulo: FTD, 2001; SOURIENT, Lilian. RUDEK, Roseni. CAMARGO, Rosiane. *Pernambuco: Interagindo com a História*. São Paulo: Editora do Brasil, 2005; TEIXEIRA, Francisco. *História: Pernambuco*. São Paulo: Ática, 2004, 2006 e 2011.

sobre o que se propõe o conhecimento histórico escolar para esse nível de ensino. As obras regionais contemplam o ensino de História Regional e, por inferência, espera-se que dediquem espaço à discussão sobre o Patrimônio Cultural do estado a que se referem, no nosso caso, Pernambuco.

As reflexões que seguem a partir de agora buscam compreender o que significa aprender e ensinar História Regional nos anos iniciais, as definições sobre o livro regional, a relevância da abordagem do conhecimento sobre o Patrimônio Cultural para os anos iniciais da escolaridade básica partindo do que pode ser ofertado nas obras e as contribuições dessa temática para o atendimento das demandas educacionais curriculares para o ensino de história nesse nível.

### **Sobre aprender e ensinar História Regional nos anos iniciais**

A abordagem de temáticas locais/regionais se situa no contexto de renovação historiográfica mais recente, remetido especialmente ao final da década de 1980<sup>3</sup>. Não que esse tipo de conhecimento não fosse antes trabalhado, mas ele passa a existir sobre novas bases.

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

Cooper<sup>4</sup> e Cainelli<sup>5</sup> concordam que, para um ensino de História significativo, é preciso explicitar para os alunos que relevância histórica os temas de ensino possuem para eles, desenvolver atitudes de respeito e tolerância a partir do trabalho com identidades e diversidades, sem esquecer a relação da História com as demais disciplinas. Assim, ensinar História nos anos iniciais não significa despertar o interesse pelo passado apenas, mas

---

<sup>3</sup> SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História Local e os desafios da consciência histórica. In. MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org) *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad x FAPERJ, 2007.

<sup>4</sup> COOPER, Hillary. *Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: Um guia para professores*. Curitiba: Base Editorial, 2012.

<sup>5</sup> CAINELLI, Marlene. *Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental*. Ver. Educar, Especial. Curitiba: UFPR, p. 57-72, 2006.

“proporcionar à criança possibilidades de dialogar com o passado através das vozes e vestígios que o tempo multifacetado permite”<sup>6</sup>.

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

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

Essas são premissas contemporâneas. Ao longo do tempo a trajetória do ensino de História nos anos iniciais foi fortemente marcada por uma suposta “impossibilidade” das crianças em apreender conhecimentos abstratos, de desenvolver saberes relacionados a um passado intangível<sup>7</sup>. Essa afirmativa está ligada às perspectivas sobre aprendizagem derivadas do pensamento piagetiano, produzidas, não só, mas com mais afinco em meados da década de 1980<sup>8</sup>, e que foram interpretadas para servir por muito tempo de justificativa para efetivação do ensino de História apenas a partir do segundo ciclo.

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

---

<sup>6</sup> \_\_\_\_\_. *Educação Histórica*, p. 70-71.

<sup>7</sup> CAINELLI. *Educação Histórica*.

<sup>8</sup> \_\_\_\_\_. *Educação Histórica*.

Sociais, discutindo-se sua retirada do currículo para o retorno da disciplina de História, tendo sua obrigatoriedade eleita mais tarde (1996) para os anos iniciais da escolarização básica.

A ideia de que as crianças eram impossibilitadas de abstrair uma forma de conhecimento histórico faz parte também de uma perspectiva metodológica que equacionava o ensino a partir do conhecimento do passado com fim em si mesmo, na ascensão de determinados personagens, de cunho narrativo-memorialístico, sem prezar pelo caráter contínuo do processo de formação histórica, desenhando-o como finito. Esse desenho fez por muito tempo a História escolar ter sua prática orientada através da “memorização de fatos, datas e nomes que podem ser esquecidos tão logo demonstrados nas avaliações escolares”.<sup>9</sup>

Temos hoje um outro caminho. As orientações curriculares atuais sobre o ensino de História nos anos iniciais assumem um caráter multidisciplinar. Tanto as diretrizes do ensino como as investigações acadêmicas sobre conhecimento histórico escolar consideram não só aspectos da psicologia, mas também da cultural local, da antropologia, da neurociência, da sociologia<sup>10</sup>. Essa tendência acontece muito face à dinamicidade do processo de aprendizagem hoje, engendrado de forma intensa, contínua e multifacetada. A superação da interpretação de que crianças não apreendem o conhecimento histórico é uma tarefa consolidada, fundamentada a partir de novas perspectivas de aluno, do professor e do próprio código disciplinar da História, que fortalecem a presença da História Regional nos anos iniciais.

Segundo Cooper<sup>11</sup> as crianças desenvolvem e possuem conhecimentos sobre o passado, mesmo que de forma fragmentada e não mediada sistematicamente pela escola. Em pesquisa realizada pela autora com crianças de 6 a 10 anos em países da Europa, ela percebeu que as crianças relatavam conhecimentos do passado de pessoas da sua família com as quais tiveram algum tipo de experiência mais próxima.

---

<sup>9</sup> OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. CAIMI, Flávia Eloisa. A História ensinada na escola: É possível pensar/agir a partir do todo? Campo Grande: *Revista Interações*, v15, n.1, p. 89-99, jan/jun. 2014.

<sup>10</sup> \_\_\_\_\_. *A História ensinada na escola*.

<sup>11</sup> COOPER, Hillary. Aprendendo e Ensinando sobre passado de três a oito anos. *Educar*, Especial, UFPR p 171-190, 2006.

Em suas vivências extraescolares as crianças estão inseridas em contextos que discutem diferentes noções e aspectos da formação histórica, como, por exemplo, sobre tempo – ao recordar de quando eram bebês, quando conversam sobre a vida das pessoas mais velhas do seu grupo de convívio, quando organizam uma narrativa com sequência temporal de eventos do seu cotidiano – quando são apresentadas às fontes – ao observar fotografias, quadros, canções, relatos orais<sup>12</sup> – ou ainda quando dialogam com o patrimônio cultural mais próximo de suas vivências – ao participar de uma prática religiosa em um espaço que podem, tanto a prática como o lugar, ser considerados expressões históricas patrimoniais do lugar onde a criança vive, quando escutam, ressignificam e transmitem contos locais, quando manipulam objetos de arte que caracterizam grupos sociais específicos.

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

É no tempo e no espaço vividos que são ancoradas as suas primeiras percepções do mundo e também suas primeiras referências acerca da história. Assim, as propostas de história para tais níveis tomam como ponto de partida os saberes dos estudantes e da cultura escolar, fazendo-os dialogar com os fragmentos de memória da comunidade para se aproximar da história viva, vivida.<sup>13</sup>

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

### **História Regional nas indicações curriculares: algumas críticas**

---

<sup>12</sup> \_\_\_\_\_. *Aprendendo e Ensinando sobre passado de três a oito anos*.

<sup>13</sup> CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In: OLIVEIRA, Margaria Maria Dias. *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 71 (Coleção Explorando o Ensino v. 21).

Observando as orientações dadas por documentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para os anos iniciais já anunciavam o entendimento de que a construção do conhecimento histórico escolar para esse nível se dá, dentre outras coisas, através do diálogo entre elementos do passado que estão no nosso cotidiano, do conhecimento e questionamento das mudanças e permanências de cunho social, cultural, econômico e político empreendidas na comunidade do aluno, sem negligenciar outras esferas históricas.

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

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

Apesar de tornar-se uma orientação relevante, Caimi<sup>14</sup> aponta algumas dificuldades para o desenvolvimento de propostas vinculadas a História Regional. A carência de subsídio teórico-metodológico que fuja dos guias e encartes produzidos por prefeituras ou instâncias do governo local, o saber docente com reduzida orientação acadêmica em História Regional tendo em vista a especificidade da formação dos profissionais, tanto da História quanto da Pedagogia, que possuem pouca carga horária dedicada ao trabalho com referenciais historiográficos regionais, e a apresentação da História Regional em contextos

---

<sup>14</sup> CAIMI. *Meu lugar na história*.

localistas apenas para explicar desdobramentos de uma história nacional são algumas limitações citadas pela autora.

Oliveira e Caimi<sup>15</sup> apontam ainda para a falta de clareza nos objetivos a serem alcançados pelos alunos no ensino de História nessa fase, o que dificulta mensurar que conhecimentos sobre o local são necessários para uma progressão da aprendizagem histórica. Precisam ainda ser superadas a falta de articulação do ensino de História com outras áreas do saber, a ênfase na alfabetização linguística e matemática, que comumente condicionam as crianças a mecanizar tais saberes sem compreender seus usos sociais ou o que de fato significam, desqualificando a importância da formação integral do sujeito, que vai muito além de saber ler, escrever e contar. É urgente o fomento a uma cultura educativa que encare a aprendizagem da criança como algo mais importante do que o espaço ocupado por determinada disciplina, ou seja, todas as disciplinas devem corroborar para a sua formação, que deve se sobressair em relação ao ordenamento das disciplinas no tempo escolar.

As autoras<sup>16</sup> fazem uma crítica a exacerbação de temas do cotidiano nos anos iniciais. A perspectiva dos estudos regionais tem relação ainda com as concepções de aprendizagem que vinculam o conhecimento histórico a uma necessidade de abstração, o que não seria “possível” para as crianças e que para o saber histórico ser apreendido nesse nível deve-se partir de perspectivas mais concretas e próximas aos alunos. Para as autoras isso não chega a ser um problema, mas as questões do cotidiano devem “avançar no aprofundamento dos conhecimentos científicos que possibilitariam ir além das vivências cotidianas ou da aparência dos fenômenos sociais”<sup>17</sup>.

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

---

<sup>15</sup> OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. CAIMI, Flávia Eloisa. *A História ensinada na escola: É possível pensar/ agir a partir do todo?*.

<sup>16</sup> \_\_\_\_\_. *A História ensinada na escola*.

<sup>17</sup> \_\_\_\_\_. *A História ensinada na escola*.

## Imersões no Livro didático regional

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

Para construir tal definição apoiamo-nos em Choppin<sup>18</sup> e Freitas<sup>19</sup> ao indicarem que o livro didático é dotado de múltiplas funções, situado em um contexto social, político, econômico e cultural, veiculando valores de natureza múltiplas, sendo instrumento efetivo na formação de crianças, jovens e adultos. Para Choppin<sup>20</sup> o livro pode ter duas faces, uma enquanto instrumento pedagógico que propõe metodologias, técnicas e estratégias de aprendizagem próprias e outra, como objeto fabricado, próprio do seu tempo, com limitações, regras de uso e dimensões comerciais.

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

...os manuais refletem manifestadamente as preocupações pedagógicas. O que significa que um manual não é simplesmente um livro utilizado na escola. É, de preferência, um livro que foi conscientemente concebido e organizado para servir aos objetivos da instrução<sup>21</sup>.

E complementa:

...a intenção manifestada pelo autor ou editor de destinar expressamente a obra para uso escolar; a apresentação sistemática dos conteúdos; a adequação ao trabalho pedagógico, a complexidade dos conteúdos deve ser proporcional à maturidade intelectual e afetiva dos alunos; a conformidade com a regulamentação que há sobre os conteúdos de ensino, sua extensão e a maneira que eles devem ser tratados; a intervenção administrativa e política do Estado, pelo conjunto da regulamentação

---

<sup>18</sup> CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas*: sobre o estado da arte. Educ. Pesqui. [Online]. 2004, vol.30, n.3, pp. 549-566.

<sup>19</sup> FREITAS, Itamar. *História regional para a escolarização básica no Brasil*: o livro didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

<sup>20</sup> CHOPPIN. *História dos livros e das edições didáticas*, 2004.

<sup>21</sup> CHOPPIN, Alain. *O manual escolar*: Uma falsa evidência histórica. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009. Disponível em: [http://www.fae.ufpel.edu.br/asph\\_e](http://www.fae.ufpel.edu.br/asph_e)

evocada anteriormente (seleção, hierarquização ou exclusão dos saberes e dos valores) e/ou da autorização explícita ou implícita definida após a publicação da obra.<sup>22</sup>

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

Livro didático é, portanto, um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar<sup>23</sup>.

Entendemos que o livro didático e a História escolar nele materializada possuem um corpo teórico envolvido igualmente no escopo da operação historiográfica, ocupa-se do estudo dos homens no tempo, pois quem seleciona o que deve ser incorporado ao ensino e produz a narrativa histórica didática são sujeitos situados em um tempo e espaço localizados, seu contexto de vivência corrobora para a construção do discurso empreendido no livro. Seus autores escrevem dentro dos mesmos domínios da ciência de referência – dadas as devidas especificidades – situam-se nos âmbitos cultural, social, econômico, político, “aplicando as mesmas escalas (micro e macro), ritmos (lento e rápido) e durações (longa, conjuntural e breve) inventadas pela historiografia.”<sup>24</sup>

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

---

<sup>22</sup> \_\_\_\_\_. *O manual escolar*.

<sup>23</sup> FREITAS, Itamar. Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix de. *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal: Editora da UFRN, 2009, p. 14.

<sup>24</sup> FREITAS. *História regional para a escolarização básica no Brasil*, p. 26.

Em se tratando das especificidades do livro regional, a necessidade de ofertar uma obra para agregar aspectos da história e da cultura dos estados é legalmente reconhecida ainda em 1985 quando o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, no seu Artigo 2º, Parágrafo 1º, referindo-se à escola e a quem os livros didáticos devem ser ofertados, indica que “a seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País<sup>25</sup>”. As demandas regionais também podem ser interpretadas no Artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – quando designa que os currículos além de uma base comum, devem contemplar “uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”

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

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

A discussão sobre a necessidade de uma obra regional, embora só contemplada pelo Programa Nacional do Livro Didático – instância responsável pela seleção, avaliação, aquisição e distribuição dos livros didáticos para a educação básica no Brasil – em 2004, estava também em consonância com o pensamento da época sobre o empreendimento de mudança e novos olhares sobre a História ensinada. Estas discussões emergiram em essência e com mais intensidade depois da abertura política do país nos finais dos anos 1980.

---

<sup>25</sup> Grifo nosso

Oliveira<sup>26</sup> aponta o que nós compreendemos como outro marco para novas discussões em relação a instituição das obras regionais no processo de avaliação do PNLD, o documento elaborado com base em análises das experiências das avaliações empreendidas entre 1997 e 2001 intitulado “Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos<sup>27</sup>”. Esse documento foi importante para a solidificação do processo avaliativo, resultando na produção de uma série de indicações do que poderia ser feito para aperfeiçoá-lo. A partir das suas indicações as avaliações do PNLD foram aprimoradas sendo cada vez mais rigorosas, dialogando com as novas diretrizes para o conhecimento histórico e com outros programas do próprio Ministério da Educação.

A partir disso, entendemos aqui o livro didático regional de História como uma obra circunscrita em um recorte que contempla um sistema histórico-cultural dotado de dinâmica simbólica específica – expressões culturais, normas, rituais – relacionado a outros contextos sociais. Conforme o Guia do Livro Didático<sup>28</sup> “são classificados como Livros Didáticos Regionais aqueles que pretendem trabalhar com a História, delimitando um recorte espacial, podendo ser uma capital ou um estado do país.”

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

Os livros se propõem a abordar a formação das definições territoriais, os diálogos estabelecidos para a construção da culturalidade dos sujeitos da região, no sentido de

---

<sup>26</sup> OLIVEIRA, Margarida. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. In: GALZERANI, Maria Carolina Boverio; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo. *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre Livro Didático de História*. Campinas: UNICAMP, 2013.p 357-74.

<sup>27</sup> BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

<sup>28</sup> BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2013: história*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012; BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2007: história*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006; BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: história*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

oportunizar o trabalho com o resultado das criações humanas, dentro dos movimentos históricos engendrados no entorno do aluno.

Assim, compreender o processo de ocupação do solo, as transformações sócio-políticas e culturais como não determinadas, mas criadas, perceber as relações de poder e as possibilidades de resistência, a força do coletivo, as diferenças culturais que compõem um todo, a necessidade de ousar para criar, passam a ser elementos vitais ao processo formativo, sendo inteligíveis a partir do olhar sobre os problemas cotidianos<sup>29</sup>.

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

...exploração da história local, partindo da realidade mais próxima do aluno, levando-o a conhecer a história da sua cidade e região, estabelecendo as relações necessárias para com os aspectos regionais e nacionais, na perspectiva da construção da identidade e da formação do sujeito-cidadão<sup>30</sup>.

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

Estudar esses pressupostos nas publicações didáticas regionais não é uma tarefa trivial. Para isso precisamos transitar por vários caminhos, pois pensar o regional provoca considerar suas implicações das mais diversas ordens: econômicas, sociais, culturais, territoriais, político-administrativas. Por muito tempo o trabalho com o regional foi engolido

---

<sup>29</sup> NIKITUIK, Sonia Maria Leite. Por que Livros Regionais de História? In: OLIVEIRA, Margarida Dias de. STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRRN, 2007, p. 202.

<sup>30</sup> LIMA, Marta Margarida de Andrade. A cultura local e a formação para a cidadania nos livros didáticos regionais de história. In. OLIVEIRA, Margarida Dias de. STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRRN, 2007, p. 182.

apenas pelas perspectivas político-administrativas, pensamento que a História Cultural aponta para a superação, quando, a partir dela, podemos compreender que esse recorte vai muito além de um determinismo geopolítico ou administrativo.

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

### **O conhecimento escolar sobre o Patrimônio Cultural**

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

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

Além das práticas sociais do dia-a-dia, no estado de Pernambuco podemos enxergar essa afirmativa a partir da existência de experiências históricas e grupos culturais locais específicos como, por exemplo, em povoados que possuem práticas religiosas historicamente

consolidadas como o caso de Santa Quitéria de Freixeiras<sup>31</sup> na cidade de São João<sup>32</sup>, ou ainda com a produção artístico cultural de Mestre Noza de Taquaritinga no Norte<sup>33</sup>, dentre outras expressões da cultura que fazem parte da formação histórica do estado de Pernambuco, sendo interpretados como patrimônios da população pernambucana, mesmo sua prática não estando necessariamente ligada a sistematizações governamentais, acadêmicas ou escolares.

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

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

Entretanto, é na escola, dentre outras instituições, que o Patrimônio Cultural pode tornar-se objeto de interpretação e investigação sobre os conhecimentos históricos do lugar.

---

<sup>31</sup> O Santuário de Santa Quitéria em Freixeiras surgiu como canto de refúgio espiritual, para escravos e camponeses, que buscavam na fé o remédio para suas dores físicas e morais. Sua história gira em torno de relatos populares, que pregam seu surgimento por volta do ano de 1695. [...] Ao longo de três séculos de peregrinação, foi reunido um rico arquivo de ex-votos, formado por artes plásticas primitivas, esculturas de pedras, cerâmicas e madeira além de pinturas, retratos e mamulengos, com obras de grandes nomes da Cultura Popular Nordestina como: Mestre Vitalino, Zé Caboclo, Antônio Francelino, Zezinho de Tracunhaem. As esculturas ou pinturas simbolizam uma cura ou graça alcançada, representando um inevitável apelo artístico, [...] fazendo de Freixeiras um ponto de diversidade étnica, artística religiosa, expressando a inventividade da mão humana... DIAS, Juliana Karlla Paes. *Freixeiras: um retrato de fé*. Vídeo-documentário sobre o santuário de Santa Quitéria em Freixeiras. 30f (Monografia de graduação. Jornalismo) Caruaru: Faculdade do Vale do Ipojuca. 2011, p. 11-12. Acesso 22 set. 2014. Disponível em: <http://repositorio.favip.edu.br:8080/bitstream/123456789/1443/1/relatorio+correto.pdf>

<sup>32</sup> Cidade do Agreste Meridional de Pernambuco, situada a 228 km de Recife.

<sup>33</sup> Mestre Noza tornou-se conhecido como artista popular, imaginário (escultor de imagens) e xilogravurista. [...] O tamanho de suas esculturas varia de 15cm até 70cm. Usava preferencialmente a madeira da imburana (árvore comum na região de caatinga) e seus instrumentos de trabalho resumiam-se em canivetes, serras, machadinhas, formões, limas e duas furadeiras. GASPARG, Lucia. *Mestre Noza*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. 05 ago 2010. Site institucional. Acesso em 22 set 2014. Disponível em: [http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=728%3Amestre-noza&catid=48%3Aletra-m&Itemid=1](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=728%3Amestre-noza&catid=48%3Aletra-m&Itemid=1)

Para isso, deverá ter seu trabalho regulado por teorias e perspectivas de ensino e aprendizagem, dialogar com o código disciplinar da História, buscando uma problemática educacional específica, como a do ensino de História Regional aqui contemplada que mobiliza uma rede localizada de saberes.

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

Nesse sentido, trabalhar com o Patrimônio Cultural no livro regional significa analisar através de uma abordagem pedagógica os sentidos e funções singulares atribuídas a experiências, expressões, objetos e lugares históricos, observando que esse entendimento “se materializa na ação dos homens no mundo, ou seja, no curso de suas experiências históricas, nas quais se inserem os atos de nomear, leiam-se identificar e localizar, os lugares onde vive”.<sup>34</sup>

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

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

---

<sup>34</sup> GONÇALVES, Márcia de Almeida. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X FAPERJ, 2007, p.178.

identidades que foram tecidas e preservadas, percebendo as escolhas empreendidas e as identidades culturais cultivadas e/ou ressignificadas.

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

É nessa esteira da diversidade cultural que os grupos indigenistas e o movimento de consciência negra, desde o final da década de 1970, vem exigindo a afirmação dos seus direitos de cidadãos<sup>35</sup> e fazemos a interpretação dessa reivindicação também na leitura de um patrimônio diverso. Uma parte desse debate resultou nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que contemplam, respectivamente o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e da história dos povos indígenas. Essas iniciativas abriram precedentes para que hoje seja possível visualizar um embate menos desigual na tentativa de formar uma sociedade mais democrática.

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

Coadunar esforços para contemplar um patrimônio diverso significa que o trabalho pedagógico do ensino de história local nos anos iniciais parte do princípio da quebra de estereótipos culturais e de um movimento de descentração identitária<sup>36</sup> do sujeito, surgido muito pela ineficácia atual de considerar a formação dos indivíduos a partir de uma identidade “mestra”.

---

<sup>35</sup> ORIÁ, José Ricardo. Ensino de História e Diversidade cultural: Desafios e possibilidades. *Cad. Cedes*, Campinas, vol.25, n. 67, p. 378-388, set./dez, 2005.

<sup>36</sup> HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

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

Precisamos, pois, propiciar, por meio do ensino em todos os níveis, o conhecimento da nossa diversidade cultural e pluralidade étnica, bem como a necessária informação sobre os bens culturais de nosso rico e multifacetado patrimônio histórico. Só assim estaremos contribuindo para a construção de uma escola plural e cidadã e formando cidadãos brasileiros cômnicos de seu papel como sujeitos históricos e como agentes de transformação social<sup>37</sup>.

Muitas das experiências dos nossos alunos estão inseridas nessa problemática dos grupos “marginalizados” e precisam também ter os seus patrimônios problematizados. Para Oliveira e Caimi<sup>38</sup> os saberes históricos escolares, e nós reconhecemos essas contribuições também para o trabalho pedagógico com o Patrimônio, devem reservar espaço para discussões que sejam significativas na vida dos sujeitos. Assim, aprender e ensinar História na perspectiva do Patrimônio é gerir problemas cotidianos, é desafiar os alunos a confrontar saberes para melhor compreender as situações da sua vida cotidiana na relação com um passado.

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

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

---

<sup>37</sup> ORIÁ. *Ensino de História e Diversidade cultural*, p. 386.

<sup>38</sup> OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. CAIMI, Flávia. Entre Paulas, Martas, Pedros, Anas... para entender as complexas relações sujeitos/saberes no contexto da aprendizagem histórica. *Antíteses*, v. 6, n. 12, p. 148-167, jul./dez. 2013.

### **Para além**

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

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

Disso também nasce a possibilidade de criação de estratégias investigativas conforme as experiências cotidianas em suas múltiplas dimensões – política, social, cultural, étnica – de maneira que seja possível perceber as continuidades, descontinuidades, conflitos, desordens, protagonismos, antagonismos e incompletudes, ingredientes próprios da formação do processo histórico.

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

Assim, a interpretação do patrimônio como um recurso para fugir do verbalismo autoritário historicamente atrelado às práticas do ensino de História nos anos iniciais

acontece a partir de caminhos trilhados no bojo de uma nova interpretação, novas formas de sentir, ouvir e olhar a História Regional e o Patrimônio Cultural.