



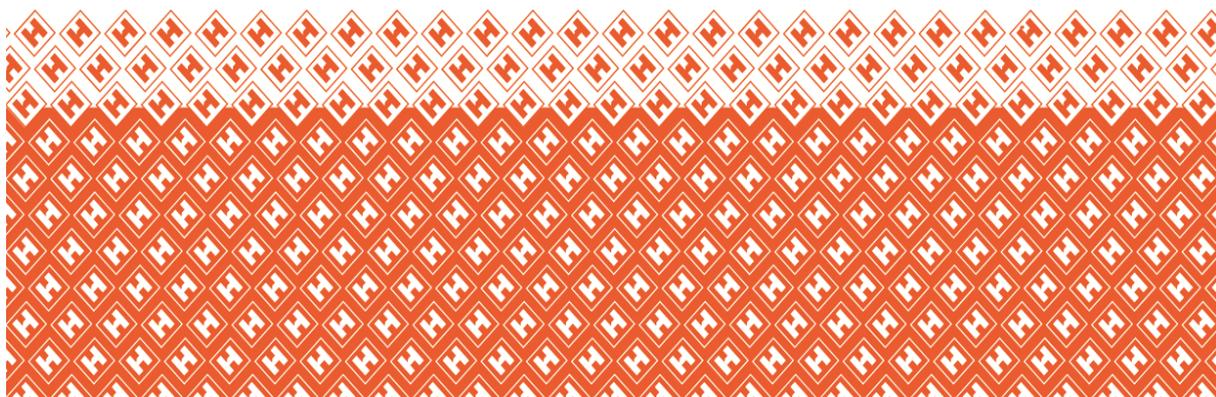
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

LUIZ ANDRÉ SOUTO MAIOR DE PAULA

QUE ENREDO TEM ESSA HISTÓRIA? Narrativas sobre o Nordeste brasileiro em
livros didáticos de História do 2º ano do Ensino Médio

Recife

2023



LUIZ ANDRÉ SOUTO MAIOR DE PAULA

QUE ENREDO TEM ESSA HISTÓRIA? Narrativas sobre o Nordeste brasileiro em livros didáticos de História do 2º ano do Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco (ProfHistória/UFPE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de Concentração: Ensino de História

Orientadora: Professora Dr^a
Roseane Maria de Amorim

Recife
2023

Catálogo na Fonte
Bibliotecário: Rodrigo Leopoldino Cavalcanti I, CRB4-1855

P324q Paula, Luiz André Souto Maior de.
Que enredo tem essa história? : narrativas sobre o Nordeste brasileiro em livros didáticos de História do 2º ano do Ensino Médio / Luiz André Souto Maior de Paula. – 2023.
113 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Roseane Maria de Amorim.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Recife, 2023.

Inclui referências e anexos.

1. História - Estudo e ensino. 2. História – Livros Didáticos. 3. Narrativa histórica. 4. História regional. 5. Brasil, Nordeste. 6. Literatura de cordel. I. Amorim, Roseane Maria de (Orientadora). II. Título.

981 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2023-152)

LUIZ ANDRÉ SOUTO MAIOR DE PAULA

QUE ENREDO TEM ESSA HISTÓRIA? Narrativas sobre o Nordeste brasileiro em livros didáticos de História do 2º ano do Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de Concentração: Ensino de História

Aprovada em: 02/08/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Prof.^a Dr.^a. Roseane Maria de Amorim (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr.^a. Eleta de Carvalho Freire (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a. Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba

Dedico

À minha avó **Leni** e ao meu avô **Amaro** (*in memoriam*) por todo o carinho e apoio. A minha filha **Letícia**, por ser minha maior fonte de motivação. A minha esposa **Kelly** e a minha mãe **Shirley** por toda a ajuda e apoio necessário.

AGRADECIMENTOS

A vida é feita de escolhas, essa é uma frase bastante conhecida, porém as escolhas que fazemos, os caminhos que decidimos seguir são sempre repletos de adversidades. Diante delas podemos contar com o apoio das pessoas mais próximas: família e amigos.

Felizmente pude contar com o apoio de algumas pessoas muito importantes ao longo da minha vida, a quem gostaria de agradecer imensamente, como minha mãe que sempre me forçou a estudar, cobrando dedicação e sempre lembrando das possibilidades que ela poderia abrir ao longo da vida. De vital importância foi minha avó Leni a quem sempre lembrarei com imenso carinho e que, infelizmente, não está mais entre nós para dividir a alegria das minhas conquistas. Não poderia deixar de fora minha esposa, com quem divido alegrias e tristezas há mais de dez anos e à nossa filha, minha miúda, que me motiva a seguir lutando e buscando sempre melhorar.

Não poderia deixar de lembrar dos meus professores, desde a educação básica, onde descobri e me apaixonei pela História, até a graduação e, agora, o mestrado. Também agradeço aos meus amigos que sempre me incentivaram a seguir estudando, com carinho especial aos meus companheiros da EREM Santa Ana em Olinda, pois sem eles não estaria aqui. A minha orientadora, professora Roseane Amorim, e as professoras Eleta de Carvalho Freire e Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano, membros da banca avaliadora por toda a compreensão, paciência e tempo dedicados a este trabalho diante das dificuldades trazidas pela Pandemia de Covid – 19, meus agradecimentos.

A todos, meu mais profundo agradecimento e lembrança. Nunca esquecerei.

Life is ours, we live it our way
All these words I don't just say
And nothing else matters
Trust I seek and I find in you
Every day for us something new
Open mind for a different view
And nothing else matters
Never cared for what they do
Never cared for what they know
But I know
(...)
Never cared for what they say
Never cared for games they play
I never cared for what they do
I never cared for what they know
And I know

(METALLICA, **Nothing Else Matters**, Los Angeles – EUA: Elektra: 1991)

RESUMO

O presente trabalho traz como problemática “Quais as narrativas sobre a História do Nordeste são vinculadas em livros didáticos do 2º ano do Ensino Médio e quais suas implicações na formação da identidade regional do educando?”, com foco na História do Nordeste brasileiro, discutindo a importância da história regional para a formação da identidade dos estudantes de regiões periféricas do Brasil. Como objetivo geral estabelecemos: “Compreender acerca das narrativas sobre a História do Nordeste brasileiro em livros didáticos para o 2º ano do ensino médio”, tendo como objetivos específicos a) analisar as implicações do Ensino da História Regional para a construção da identidade do educando; b) identificar as mudanças e permanências do livro didático de História na atualidade em relação à História do Nordeste; c) Discutir as narrativas apresentadas sobre o Nordeste brasileiro em livros didáticos de História do 2º do Ensino Médio; e, por fim, d) propor a produção de um “Caderno Norteador”, a ser vivenciada em sala de aula, na forma do estudo e da elaboração de cordéis. Para conseguirmos alcançar nossos objetivos, desenvolvemos uma pesquisa do tipo *qualitativa* com análise de documento, no caso, o livro didático de História do Ensino Médio. Estamos alinhados com a história cultural na medida em que o entendimento em relação às culturas é essencial para a compreensão das histórias dos diferentes povos. Também é construída uma análise sobre o livro didático de História e seus aspectos culturais e mercadológicos que impactam nas suas narrativas. Por fim, para evidenciar as ausências e silenciamentos que levam ao esquecimento da História nordestina são analisados dois livros didáticos do PNL 2018-20 nos quais é possível observar as narrativas sobre a História do Nordeste, com sua invisibilização e esquecimento para, então, se propor uma prática docente por meio uso do cordel em sala de aula.

Palavras-chave: ensino de história; livro didático de história; narrativa histórica; história regional; história do Nordeste do Brasil; cordel.

ABSTRACT

The present work presents as problematic “Which narratives about the History of the Northeast are linked in textbooks of the 2nd year of High School and what are their implications in the formation of the regional identity of the student?”, focusing on the History of the Brazilian Northeast, discussing the importance of regional history for the formation of the identity of students from peripheral regions of Brazil. As a general objective we established: “Understanding about the narratives about the History of the Brazilian Northeast in textbooks for the 2nd year of high school”, having as specific objectives a) to analyze the implications of the Teaching of Regional History for the construction of the student's identity; b) identify the changes and permanence of the History textbook nowadays in relation to the History of the Northeast; c) Discuss the narratives presented about the Brazilian Northeast in History textbooks for the 2nd of Secondary Education; and, finally, d) proposing the production of a “Northering Notebook”, to be experienced in the classroom, in the form of study and the elaboration of strings. In order to achieve our objectives, we developed a qualitative research with document analysis, in this case, the History of Secondary Education textbook. We are aligned with cultural history to the extent that understanding cultures is essential for understanding the histories of different peoples. An analysis of the History textbook and its cultural and market aspects that impact on its narratives is also constructed. Finally, to highlight the absences and silences that lead to the forgetting of Northeastern History, two textbooks of the PNLD 2018-20 are analyzed, in which it is possible to observe the narratives about the History of the Northeast, with its invisibilization and forgetfulness, in order to propose a teaching practice through the use of string in the classroom.

Keywords: history teaching; history textbook; historical narrative; regional history Northeastern Brazil history; cordel.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa livro didático de Cotrim	54
Figura 2 - Capa do livro de Braick e Mota	55
Figura 3 - Conjuração Mineira no livro de Cotrim	59
Figura 4 - Conjuração Baiana no livro de Cotrim.....	60
Figura 5 - Revolução Pernambucana (1817) no livro de Gilberto Cotrim.....	62
Figura 6 - Resistencia Interna no livro de Gilberto Cotrim	64
Figura 7 - Conjuração Mineira no livro de Braick e Mota.....	66
Figura 8 - Conjuração Baiana no livro Braick e Mota	67
Figura 9 - Insurreição Pernambucana no livro de Braick e Mota.....	69
Figura 10 - Resistências internas à independência no livro de Braick e Mota	70
Figura 11 - Sport campeão da Copa do Brasil 2008	78
Figura 12 - Cordel O Galo da Madrugada: história do maior bloco carnavalesco do mundo	79

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	HISTÓRIA REGIONAL E SUA RELEVÂNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA E DA IDENTIDADE DO EDUCANDO	21
2.1	ENSINO DE HISTÓRIA: A HISTÓRIA REGIONAL E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOS ESTUDANTES.....	22
2.2	NARRATIVAS HISTÓRICAS: O QUE PODEMOS DIZER?	34
3	AS NARRATIVAS SOBRE A HISTÓRIA DO NORDESTE NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	47
3.1	ALGUNS ASPECTOS DO LIVRO DIDÁTICO	48
3.2	ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO.....	53
4	O CORDEL ENQUANTO INSTRUMENTO DE INSERÇÃO DA HISTÓRIA REGIONAL	73
4.1	O CORDEL E SEU PAPEL NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	73
4.2	APRESENTANDO O CADERNO NORTEADOR	77
4.2.1	Primeiro percurso: O que é o Cordel?	80
4.2.2	Segundo percurso: História local e regional através da Revolução Pernambucana de 1817.....	83
4.2.3	Terceiro percurso: Construindo nosso cordel.....	85
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
	REFERÊNCIAS	90
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO SOBRE O CORDEL	97
	ANEXO B – SPORT CAMPEÃO DA COPA DO BRASIL DE 2008	98
	ANEXO C – O GALO DA MADRUGADA HISTÓRIA DO MAIOR BLOCO CARNAVALESCO DO MUNDO	105
	ANEXO D – UM CORDEL PARA BÁRBARA	111

1 INTRODUÇÃO

<p>São nove Estados Unidos</p> <p>Crescentes fortalecidos Onde o Brasil começou E hoje no calcanhar da ciência Formam uma grande potência Irrigando o chão que secou</p> <p>É verdade que a seca inda deixa sequela Mas foi aprendendo com ela Que o nosso Nordeste ganhou Deixou de viver de uma vez de esmola E foi descobrindo na escola A grandeza do nosso valor</p>	<p>Eu quero é cantar o Nordeste Que é grande e que cresce E você não conhece doutor De um povo guerreiro, festivo e ordeiro</p> <p>De um povo tão trabalhador Por isso não pise, viaje e pesquise Conheça de perto esse chão Só pra ver que o Nordeste Agora é quem veste</p> <p>É quem veste de orgulho a nação</p> <p>(Orgulho de ser nordestino – Flávio Leandro)</p>
---	---

O presente trabalho busca compreender acerca das narrativas sobre a História do Nordeste brasileiro nas obras de ensino para o 2º ano médio distribuídos na rede estadual de Pernambuco a partir do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) do triênio 2018, 2019 e 2020.

Analisando os livros didáticos de História para o ensino médio das grandes editoras nacionais, que chegam para escolha dos professores nas escolas públicas da Rede Estadual de ensino de Pernambuco é possível perceber uma predominância de autores com formação no Centro-Sul do Brasil, em especial no estado de São Paulo.

Tais autores acabam por não dar a devida atenção à História das demais regiões do país, em especial o Nordeste, que faz parte de nosso estudo, construindo suas narrativas a partir da sua própria região. Tal situação acaba por marginalizar as demais regiões nacionais, contribuindo para a manutenção de visões preconceituosas sobre elas e reforçando um sentimento de inferioridade nos seus habitantes, colocando-os como agentes passivos da História, cidadãos de segunda categoria. Este trabalho, surge, justamente, para levantar o debate sobre a importância da História regional e local nos nossos livros didáticos.

Sabendo que quem faz a História são os historiadores quando realizam suas pesquisas (Jenkins, 2007) nos resta dúvidas sobre qual História do Brasil é trabalhada nos nossos livros didáticos, instrumentos de grande relevância na prática pedagógica brasileira e que abarca inúmeras questões¹. Sabendo que essa obra é um dos “principais instrumentos que permitem a mobilização de saberes que interligam o senso comum com a História especializada” (Ramos, 2018, p. 219) entendemos que esse instrumento possui grande importância no cotidiano escolar, causando impactos positivos e negativos, sendo passível de críticas constantes com o objetivo de torná-lo um instrumento cada vez melhor.

Como preceitua a professora Flávia Eloísa Caimi (2015, p. 105) “a História como disciplina escolar contempla potencialidades educativas fundamentais para a formação das novas gerações.” Partindo dessa premissa, podemos facilmente inferir que o ensino da História pode contribuir para combater estereótipos preconceituosos contra determinados grupos populacionais, incluídos aí os habitantes da região Nordeste.

O que se almeja é o devido espaço à História regional, a possibilidade de os nordestinos serem retratados como agentes ativos da História, pois, tendo em mente a música de Flávio Leandro na epígrafe, estamos falando de nove estados onde o Brasil nasceu e que, apesar das dificuldades, seguem crescendo e se desenvolvendo, tendo motivos para encher o Brasil de orgulho pois, o nordestino é tão brasileiro quanto qualquer outro e merece se ver representado nos livros didáticos de História, já que o Nordeste é muito maior que os estereótipos produzidos sobre si, possuindo uma rica história e inúmeras riquezas que são motivo de orgulho para os seus cidadãos.

Assim, diante de uma narrativa que coloca a História do Nordeste em livros didáticos nacionais voltados para o ensino médio em segundo plano, conferindo um tom local, separatista, revoltoso ao que acontece no Nordeste e dando tom nacional e independentista a eventos similares ocorridos em outras regiões do Brasil criando consequências negativas para os estudantes da região que podem se sentir diminuídos na sua história, na sua identidade, surge a necessidade de analisar as narrativas sobre a História do Nordeste brasileiro nos livros didáticos, examinando

¹ Essas questões serão aprofundadas no terceiro capítulo do texto.

suas ausências e silenciamentos, permitindo aos estudantes nordestinos se enxergarem como agentes ativos da História.

Tal inquietação sempre esteve presente na minha vida, pois ao ver a televisão em programas simples, como a previsão do tempo, o Nordeste acabava por ser apresentado como “resto do Brasil” ou “demais regiões”, conferindo à região um papel irrelevante e marginalizado. Tal situação pode ser percebida em várias outras situações a ponto de se tornar tão corriqueira que passa a ser naturalizada, influenciando negativamente a identidade regional dos seus habitantes.

A discussão sobre identidade é complexa e não pretendemos esgotá-la, mas se faz necessário debater alguns aspectos da identidade para uma melhor compreensão do nosso trabalho. A identidade anda de mãos dadas com a diferença, possuindo íntima relação com ela, uma vez que a identidade é sobre o que eu sou e a diferença sobre o que não sou. Nas palavras de Silva (2000, p. 75-76)

Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (...) elas são atos de criação linguística. (...) Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Estando inseridas dentro de um contexto cultural e social, a identidade e a diferença são definidas por uma relação de poder onde determinado grupo social que detém o poder político define sua identidade, impondo-a sobre os demais e definindo o que é o diferente, haja vista que afirmar identidade e marcar diferenças implicam operações de incluir e excluir num processo de hierarquização social (Silva, 2000). Como é possível observar a questão da identidade passa por disputas de poder entre vários grupos sociais, sendo importante destacar essa situação pois,

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação a qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. (...) A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. (Silva, 2000, p. 83)

É com essa identidade normalizada que nos deparamos nos nossos livros didáticos quando conferem caráter nacional a determinado evento histórico ocorrido na região dominante do país e um caráter revoltoso ou separatista a eventos ocorridos nas regiões periféricas, como veremos no capítulo 3.

Mesmo dentro do ambiente escolar, a questão do Nordeste acaba passando despercebida. Os historiadores pouco debatem acerca da História Regional e de sua relevância e o novo ensino médio que está no início de sua implementação, já a partir de 2022 nas turmas do 1º ano, não parece contribuir com esse debate, ao menos no tocante ao livro didático que se apresenta limitado na sua quantidade de páginas, organizado por área de conhecimento e não mais por disciplina, e com conteúdo muito resumido, ampliando dessa forma o silenciamento da História Regional e contribuindo para a ratificação de uma História com foco em uma identidade normalizada.

Enquanto professor do ensino médio, esse silenciamento da História Regional, em especial do Nordeste, causa enorme desconforto e, associado ao tratamento conferido à região na grande mídia, acabou por me despertar o interesse sobre as narrativas históricas acerca da região nos livros didáticos.

Muito se discute sobre a situação social do Nordeste, retratado na grande mídia nacional como uma região pobre, atrasada, até mesmo como uma região problema, como era divulgada a até bem pouco tempo. No entanto, é imprescindível, ao se debater a região, se questionar sobre suas origens, sobre seus habitantes, sobre como são descritos e sobre como se veem.

É nesse cenário que a análise das narrativas sobre a História do Nordeste nos livros didáticos se insere para compreender como a região é descrita e iniciar o debate sobre tais narrativas dentro dessas literaturas, fugindo de estereótipos.

Os livros didáticos são reflexos de um currículo pronto. Um projeto político que acaba relegando à região Nordeste a condição de subordinação frente a História do Centro-Sul do país, fortalecendo estereótipos que marginalizam a região e seus habitantes, colocando-os em uma condição de agentes passivos da História.

Assim, torna-se importante debater sobre o Nordeste enquanto espaço geográfico e cultural. Para tanto, o presente trabalho se propõe a responder a seguinte pergunta: **Quais narrativas sobre a História do Nordeste são vinculadas em livros**

didáticos do 2º ano do Ensino Médio e quais implicações acarretam na formação da identidade regional do educando? Para tanto, serão analisadas questões como de onde surgiu o conceito de Nordeste e como ele é aplicado nos livros didáticos, quais espaços são destinados à História da região, sem, no entanto, ter a pretensão de esgotar o tema, muito pelo contrário, tendo a pretensão de levantar o debate.

Dessa forma, centramos esforços em compreender acerca das narrativas sobre a História do Nordeste brasileiro nas obras de ensino para o 2º ano médio, sendo esse o objetivo geral. Já no tocante aos objetivos específicos busca-se o seguinte: **a) analisar as implicações do Ensino da História Regional para a construção da identidade do educando; b) identificar as mudanças e permanências do livro didático de História na atualidade em relação à História do Nordeste; c) Discutir as narrativas apresentadas sobre o Nordeste brasileiro em livros didáticos de História do 2º do Ensino Médio; e, por fim, d) propor a produção de um “Caderno Norteador”, a ser vivenciada em sala de aula, na forma do estudo e da elaboração de cordéis, para resgatar a História regional nordestina.**

Para conseguirmos alcançar nossos objetivos, pretendemos desenvolver uma pesquisa do tipo qualitativa e bibliográfica com análise de documento, no caso, o livro didático de História do Ensino Médio.

No que concerne à pesquisa qualitativa entendemos que ela seja aquela que:

(...) responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Deslandes, 1994, p. 21-2)

A pesquisa bibliográfica, como o próprio nome sugere, foca no levantamento bibliográfico do que já foi escrito sobre o tema a ser pesquisado. Nas palavras de Gil (2002) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Para tanto, serão analisados 2 livros referentes aos 2º anos do ensino médio da coleção correspondente ao período 2018, 2019 e 2020 do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) sendo um da editora Saraiva escrito por Gilberto Cotrim²

² COTRIN, Gilberto. **História Global 2**. 3ª edição – São Paulo: Saraiva, 2016.

e outro da editora Moderna escrito Patricia Braick e Myriam Mota³. A escolha desses livros se deu pelo fato de serem a primeira e segunda opção, respectivamente, de livros escolhidos na escola em que leciono, sendo o livro de Cotrim o que foi entregue e é utilizado.

A pesquisa focará em um estudo comparativo entre as narrativas sobre a História do Nordeste nos dois livros escolhidos, analisando também os espaços ocupados por ela e as ausências da região.

Assim, a discussão envolverá debates que passam pelas questões culturais, nos trazendo para uma discussão dentro de um campo complexo como o da História Cultural sem, no entanto, ter a pretensão de se aprofundar no mesmo.

A História Cultural é uma corrente historiográfica sobre a qual o debate tem sido ampliado nas últimas décadas, mantendo-se complexo. Quando abordada logo surgem questões como História Cultural ou História da Cultura; nesse sentido, podemos indagar: qual conceito de cultura deve ser aplicado no âmbito histórico; qual objeto da História Cultural?

Esse novo campo da historiografia

corresponde, hoje, a cerca de 80% da produção historiográfica nacional, expressa não só nas publicações especializadas, sob a forma de livros e artigos científicos, como nas apresentações de trabalhos, em congressos e simpósios ou ainda nas dissertações e teses, defendidas e em andamento, nas universidades brasileiras. (Pesavento, 2003, p. 7-8)

Transformando-se, portanto, em um campo importante dentro das pesquisas nacionais, apesar de complexo e relativamente novo, se comparado aos demais. No cenário internacional as discussões vinham desde os anos 1970 a partir de críticas ao marxismo e aos *Annales*, a despeito da História Cultural ou Nova História Cultural ter surgido no seio dessas correntes historiográficas (Pesavento, 2003). Pesavento (2003, p.14-15) fala em Nova História Cultural, pois havia uma antiga baseada nas ideias marxistas

que entendiam a cultura como integrante da superestrutura, como mero reflexo da infraestrutura, ou mesmo da cultura como manifestação superior do espírito humano e, portanto, como domínio das elites. Também foram deixadas para trás concepções que opunham a cultura erudita à cultura

³ BRAICK, Patricia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4. Ed. – São Paulo: Moderna, 2016

popular, esta ingenuamente concebida como reduto do autêntico. Longe vão também as assertivas herdeiras de uma concepção da belle époque, que entendia a literatura - e, por extensão, a cultura - como o sorriso da sociedade, como produção para o deleite e a pura fruição do espírito.

Em contraponto a essa antiga História Cultural temos a Nova História Cultural que traz uma nova forma de trabalhar com a cultura. Ainda nos valendo de Sandra Pesavento (2003, p. 15) podemos perceber que

Não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de uma História Intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de ideias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentem de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa.

Assim, segundo Falcon (2006, p. 334)

Uma das maneiras utilizadas pelos historiadores do cultural para contornar as intermináveis discussões a propósito dos objetos culturais que constituiriam a matéria-prima da história cultural foi, ou tem sido, a de pensar a história cultural como uma certa forma de abordagem do *real histórico* e, ao mesmo tempo, encarar a dimensão ou perspectiva cultural como alguma coisa que está presente na economia, na política e na sociedade como um todo. Assim, entendendo-se o cultural como um certo tipo de enfoque ou abordagem, ficaria de pé a ideia da unidade da história – “só existe uma história”. Logo, a ser aceito esse ponto de vista, a *história cultural* equivale teoricamente às outras grandes divisões da história – a econômica, a política e a social. No lugar de objetos previamente definidos como culturais, a história cultural contemplaria de fato o conhecimento de uma dimensão do real. Haveria assim uma diferença conceitual bastante real entre história cultural e história da cultura, já que esta última se definiria a partir de objetos – ou de um único objeto, a cultura – reconhecidos como aqueles pertencentes, ou inerentes, à própria ideia de cultura. Logo, em lugar de um tipo de abordagem ou de uma dimensão do real, tratar-se-ia do recorte de objetos históricos reconhecidos como culturais.

Dessa forma, a História Cultural seria aquela cujo enfoque, e cuja abordagem seria no campo da cultura, assim como a História política ou econômica, por exemplo. Quanto ao conceito de cultura a tendência é, cada vez menos, se trabalhar com um único conceito de cultura já que existem, basicamente dois conceitos de cultura: uma ligada ao conceito de cultura intelectual e a segunda, mais ampla, abarcaria questões intelectuais e materiais. No entanto, essas divisões sofrem muitas críticas, pois a

dinâmica das relações sociais e culturais tendem a misturar essas divisões. (Falcon, 2006).

Ainda no âmbito da questão cultural, resta-nos debater de forma mais simples, à própria cultura e sua relação com a educação. Nas palavras de Veiga-Neto (2003, p. 7), acerca do que seria cultura nos últimos dois ou três séculos.

Aceitou-se, de um modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. Nesse sentido, a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade.

Esse pensamento monocultural acabou por levar a uma concepção de educação como “o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos” (Veiga-Neto 2003, p. 7). Tal concepção, ao nosso ver, possui íntima relação com a identidade normalizada que impacta diretamente nas narrativas sobre a História do Nordeste nos livros didáticos de História.

A partir dos anos 20 do séc. XX o conceito monocultural passou a ser questionado e começou-se a falar em culturas, no plural. Uma mudança epistemológica acontece, pois, “Se o monoculturalismo coloca a ênfase no Humanismo e, em boa parte, na estética, o multiculturalismo muda a ênfase para a política.” (Veiga-Neto 2003, p. 11). Tais discussões epistemológicas passam por uma disputa de poder em que, entre outros exemplos, podemos citar as disputas entre grupos minoritários e majoritários ou, no nosso caso entre a periferia (Nordeste) e o centro do poder (Centro-Sul) do Brasil. Ainda nos valendo do professor Veiga-Neto

É evidente o tom totalitário de qualquer pedagogia monocultural... (...) Ao contrário, qualquer multiculturalismo já é, pelo menos epistemologicamente, humilde, na medida em que assume que, por mais que se fale, nunca se saberá o que é mesmo este mundo nem como ele funciona.

Sem dúvidas, é com essa visão multicultural que nos alinhamos por entendermos, assim como os professores Moreira e Candau (2003, p. 166) que

As questões relativas às relações entre educação escolar e cultura(s) são complexas e (...) afetam diferentes dimensões das dinâmicas educativas. (...) Conseqüentemente, a formulação de um currículo multiculturalmente

orientado não envolve unicamente introduzir determinadas práticas ou agregar alguns conteúdos (...) O caráter monocultural está muito arraigado na educação escolar, parecendo ser inerente a ela. (...) favorecer o processo de reinventar a cultura escolar não é tarefa fácil. (...) exige persistência, vontade política, assim como aposta no horizonte de sentido: a construção de uma sociedade e uma educação verdadeiramente democráticas, construídas na articulação entre igualdade e diferença, na perspectiva do multiculturalismo emancipatório.

O multiculturalismo emancipatório seria aquele proveniente de um multiculturalismo crítico que adquire uma perspectiva emancipatória ao reconhecer a diversidade e as diferentes culturas, analisar os desafios das relações de poder que surgem onde diferentes culturas ocupam o mesmo espaço. (Moreira e Candau, 2003). É isso que buscamos alcançar com esse trabalho: reconhecer a diversidade cultural, apontando as relações de poder nas narrativas históricas sobre o Nordeste brasileiro.

Dentro desse debate cultural é importante destacar que o livro didático é um artefato cultural, pois faz parte da prática docente e, como bem coloca Moreira e Candau (2003, p. 160)

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.

Convergindo com esse mesmo ponto de vista temos as ideias de Bandeira e Velozo (2019) quando defendem que o livro didático é um artefato cultural por trazer significados atrelados a uma determinada cultura, a um determinado contexto, não possuindo significado único. Esse livro se encontra inserido em um contexto escolar e a escola produz e reproduz conteúdos e identidades culturais, sendo uma produtora de cultura dentro do seu universo.

Esse objeto cultural tão relevante no cotidiano escolar vem sofrendo, desde 2016, um processo de mudanças na sua produção que vinha passando por um constante processo de aperfeiçoamento, sendo, inclusive, transformado em política de Estado e não de governo por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático). Após a queda do governo Dilma Rousseff uma série de medidas que colocam em risco as conquistas alcançadas vêm sendo desenvolvidas como a flexibilização das exigências de um processo avaliativo sério e rigoroso, bem como da ausência de necessidade de um edital público para aquisição dos livros didáticos (Cavalcanti, 2018).

Tendo em vista a relação do livro didático com a cultura e a identidade cultural dos estudantes, em virtude do seu aspecto cultural, fica clara a relevância do estudo do livro didático enquanto objeto formador da identidade cultural dos estudantes. Por isso acreditamos que esse instrumento pedagógico é importante para dar voz aos grupos sociais oprimidos.

O trabalho será dividido em quatro capítulos. O capítulo 1 – Introdução - apresenta a composição geral sobre a investigação. No segundo capítulo será debatido o ensino de História Regional dentro da ótica do ensino de História, apresentando discussões sobre a História regional e o Nordeste brasileiro e quais os impactos destes na formação da identidade do educando nordestino.

No terceiro capítulo a discussão será centrada em dois livros didáticos de História voltado para estudantes do ensino médio, mais especificamente dos 2º anos. Serão analisadas as narrativas sobre a História do Nordeste, bem como o silenciamento sobre ela, passando por uma análise dos livros didáticos e do currículo de História para os referidos anos do ensino médio.

Por fim, será proposto a construção de um produto pedagógico denominado “Caderno Norteador” que possa auxiliar os professores durante suas aulas para resgatar a História regional nordestina a partir do estudo e construção de um cordel, tipo de literatura tipicamente nordestina, baseado na História regional.

2 HISTÓRIA REGIONAL E SUA RELEVÂNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA E DA IDENTIDADE DO EDUCANDO

Terra de cultura viva, Chico Anísio, Gonzagão de Renato Aragão
Ariano e Patativa. Gente boa, criativa
Isso só me dá prazer e hoje mais uma vez eu quero dizer
Muito obrigado ao destino, quanto mais sou nordestino
Mais tenho orgulho de ser.

(Ser Nordestino – Braulio Bessa)

Pensar na História Regional e sua contribuição para o Ensino Médio é compreender como o ensino de História vem sendo estruturado no Brasil ao longo do tempo e como essas narrativas são construídas. Qual a relevância da narrativa histórica no ensino de História? Qual a importância da História regional para a formação e fortalecimento da identidade dos estudantes?

É comum, quando falamos em ensino de história, perguntarmos qual o objetivo da disciplina no currículo? Conforme salientamos na introdução deste trabalho: o Ensino de História tem importante papel na formação da identidade dos estudantes. Diante de uma narrativa que silencia a História Regional, destacando eventos ocorridos em outros locais do Brasil e do mundo, como fica o orgulho de ser nordestino destacado nos versos da epígrafe? Esses estudantes conseguem perceber a valorização das diferentes formas de se viver na Região Nordeste do Brasil no livro didático?

A História regional possui papel importante na formação da identidade dos estudantes, o que traz relevância ao debate sobre o regional, especificamente sobre o Nordeste brasileiro, no caso em tela. É importante analisar as narrativas históricas, o ensino de história no Brasil e sua relação com a história regional e a formação da identidade daqueles que ainda estão estudando em nossas escolas.

Neste capítulo tratamos sobre o ensino de história e sobre o papel da História regional e suas implicações na identidade dos estudantes, passando pelas narrativas históricas, pois são o principal instrumento de trabalho dos historiadores.

2.1 ENSINO DE HISTÓRIA: A HISTÓRIA REGIONAL E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOS ESTUDANTES

O ensino de História foi e continua sendo influente na nossa sociedade, a História, enquanto disciplina, influencia nos demais contextos sociais, nas relações entre as pessoas e no respeito às diferentes formas de se viver (Oliveira, 2017).

Katia Maria Abud (1998, p.1) sintetiza essa ideia de forma excepcional ao colocar que

Desde que a História se estruturou como disciplina escolar, a formação e o fortalecimento do sentimento de identidade nacional foi um dos objetivos de seu ensino. A questão da identidade nacional brasileira se colocava com muita força entre intelectuais e educadores brasileiros da primeira metade deste século. Entre estes últimos, os que participaram dos órgãos públicos educacionais procuraram fazer com que a História fosse um veículo para suas idéias, que foram incorporadas pelos programas e pelos manuais escolares. Ao incorporarem tais idéias, os programas da disciplina e os livros didáticos deram especial importância à formação do povo brasileiro, à integridade territorial e administrativa do Brasil, bem como à unidade cultural do Brasil.

Essa preocupação com a formação da identidade nacional acaba impactando na formação da identidade regional dos estudantes, haja vista que, como já colocamos, temos uma identidade normalizada imposta no país a partir do centro político brasileiro.

Na mesma linha segue a professora Flávia Caimi (2015, p. 108) quando nos traz uma lista com os motivos que justificam o ensino de História nas escolas elencando dentre tais justificativas a de “potencializar nas crianças e adolescentes um sentido de identidade e contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas do mundo atual”.

Entendemos, assim como Ana Paula da Cruz (2020) que o estudo da História se insere bem na perspectiva da educação voltada para a cidadania, já que a “História carrega em si os estímulos necessários para a construção de uma visão emancipadora e libertadora de mundo inclusive apresentando a própria historicidade do sentido do que é a cidadania” (Cruz, 2020, p. 84). Para formar cidadãos é

importante se respeitar a cultura local, a História local e regional dos estudantes, cidadãos em formação.

Pensando no lugar da História regional dentro dos estudos da História nos alinhamos ao pensamento de Sandra Pesavento (1983, p. 20) quando coloca que “em termos de história, a importância do regional deve encontrar a sua justa medida no caminho entre a especificidade e o processo global de desenvolvimento da história brasileira e latino-americana.” Pesavento, na mesma obra, também critica a questão de que o que é considerado como História do Brasil fica concentrado no ocorrido no eixo Rio-São Paulo.

Diante de tal cenário faremos uma breve viagem pela história do ensino de História com o intuito de compreender como ele se desenvolveu e chegou ao seu estado atual na tentativa de compreender quais espaços a História regional e a identidade cultural dos estudantes ocuparam.

Segundo a professora Selva Guimarães (2012, p. 19) o ensino de História no Brasil passou por importantes mudanças nas últimas décadas do séc. XX e início do XXI com um fortalecimento da produção historiográfica e educacional que passou a ser presente na indústria cultural nacional. Essa História ensinada é construída pelo Estado, pelo mercado editorial (responsável pelos livros didáticos) e pela mídia, pois são eles que participam da discussão sobre o ensino histórico junto aos historiadores.

Esse debate, ainda nas palavras da professora Selva Guimarães (2012, p. 20) quer dizer que

Discutir o ensino de História, no século XXI, é pensar os processos formativos que se desenvolvem em **diversos espaços** e as relações entre sujeitos, saberes e práticas. Enfim, é refletir sobre modos de educar cidadãos numa sociedade complexa **marcada por diferenças e desigualdades** (grifos nosso).

A partir dessa leitura podemos observar que existe uma preocupação da professora com a História regional, pois é falado sobre “diversos espaços” e com a questão da identidade quando ela fala em “diferenças e desigualdades”, discussão que está em consonância com o debate sobre identidade realizado anteriormente.

Embora o ensino da História no Brasil tenha se visto limitado a até bem pouco tempo, dentro do que hoje chamamos de Ensino fundamental, mais especificamente

nas séries iniciais, pelo conceito de “Estudos Sociais”, um componente curricular que englobava História e Geografia além de conteúdo de caráter ideológico ou, como chama a professora Circe Bittencourt (2008), civismo.

Durante a Ditadura Militar o ensino de História ficou marcado pela sua incorporação oficial e legal a uma nova disciplina chamada “Estudos Sociais” que incorporava História, Geografia e as disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSP) e Educação Moral e Cívica (EMC). Os estudos sociais desvalorizavam as disciplinas das ciências humanas enquanto campo de saberes autônomos e substituíram os professores especializados em cada disciplina pelos professores polivalentes, pejorativamente chamados de “pobrevalentes” por não saberem o suficiente de nenhuma das disciplinas que deveriam lecionar.

Essa disciplina escolar foi criada a partir da ideia de facilitar a aprendizagem dos estudantes no momento de enfrentarem uma sociedade em rápida mudança. Seu método ativo partia da criança e de seus interesses. Os estudos sociais se valiam da integração das chamadas disciplinas de ciências humanas

Para explicar o mundo capitalista organizado segundo o regime democrático norte americano (...) uma vez que os conteúdos históricos, geográficos, sociológicos, etc. se diluíam, assim como as categorias e conceitos básicos provenientes das ciências de referência. (...) O importante nas atividades ou no *método ativo* é a criação de uma atmosfera pedagógica, para formar, a partir da escola, um indivíduo socialmente eficiente para o sistema. (...) os estudos históricos tornavam-se bastante reduzidos, constituindo-se apêndices de uma Geografia local e de uma Educação Cívica(...). (Bittencourt, 2008, p. 74-5)

Esse modelo não possuía preocupações com a História regional ou com a formação da identidade cultural dos estudantes, focando em formar trabalhadores, indivíduos socialmente eficientes ao sistema.

Em nível Secundário, hoje Ensino Médio, o ensino de História se constituiu como disciplina obrigatória desde o II Reinado quando foi instituída no Colégio Pedro II. Apesar das mudanças quanto ao conteúdo e ao método seguiu “a serviço de finalidades fundamentais associadas à constituição de identidades nacionais.” (Bittencourt, 2008, p. 76). Esse ensino era focado na formação da elite e baseado em uma ideia de identidade normalizada, amparada em uma ideia de monocultura que

vigorava na época. Dessa forma a História regional não era levada em conta, assim como as identidades culturais e regionais dos estudantes.

No sec. XIX o ensino de História não tinha finalidade prática, servindo como instrumento de pertencimento à elite e à formação moral dela. Nesse sentido podemos afirmar que sua finalidade era formar a elite política brasileira. Nesse momento a História estava inserida no chamado “humanismo clássico” que focava no estudo das línguas e da antiguidade clássica, tidas como modelo. Esse modelo era baseado no ensino secundário francês, em um História Geral com divisão cronológica dos conteúdos que é chamado atualmente, no Brasil, de quadripartite: aquele baseado na divisão da História nas “idades” Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. A História do Brasil só vem a surgir a partir da fundação do Colégio Pedro II, em 1837, sendo uma disciplina subordinada à História Geral, à História europeia.

Nessa seara é importante destacar a criação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB, criado no bojo do processo de criação do Estado brasileiro e da necessidade de criação de uma identidade nacional com o objetivo de pensar em uma história nacional sistematizada (Guimarães, 1988). Nas palavras de Guimarães (1988, p. 6)

É, portanto, à tarefa de pensar o Brasil segundo os postulados próprios de uma história comprometida com o desvendamento do processo de gênese da Nação que se entregam os letrados reunidos em torno do IHGB. A fisionomia esboçada para a Nação brasileira e que a historiografia do IHGB cuidará de reforçar visa a produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras. E de novo uma certa postura iluminista - O esclarecimento, em primeiro lugar, daqueles que ocupam o topo da pirâmide social, que por sua vez encarregar-se-ão do esclarecimento do resto da sociedade - que preside o pensar a questão da Nação no espaço brasileiro.

Como podemos observar, tratava-se de uma história elitista e que tinha no seu bojo um caráter excludente no tocante a essa identidade nacional em construção, uma vez que, como coloca o professor Manoel Guimaraes, essa identidade excluía índios e negros, enxergando a história brasileira como uma continuidade do projeto civilizador europeu. Para além de índios e negros, essa identidade era focada na região política e economicamente dominante do Brasil, ou seja, o Centro-Sul do país, excluindo as regiões periféricas o que prejudicava sua formação identitária, relegando-os à condição de cidadãos de segunda categoria, agentes passivos da História.

No final do sec. XIX e início do XX houve uma mudança curricular com o advento do chamado “Currículo Científico” influenciado pela revolução industrial e pelo conhecimento científico. Para a História pouco mudou. Ela seguiu com o objetivo de formação da elite e com conteúdo dividido no modelo quadripartite. Como bem colocou Circe Bittencourt (2008, p.80-1)

A História da Civilização e a História do Brasil destinavam-se a operar como formadoras da cidadania e da moral cívica. Um dos objetivos básicos da História Escolar era a formação do “cidadão político”, que em nosso caso, era o possuidor do direito ao voto. A História do Brasil servia para possibilitar às futuras gerações dos setores de elite informações de como conduzir a Nação ao seu progresso, ao seu destino de “grande nação”.

A História do Brasil segue como apêndice da História Geral, vista como fruto da História europeia, modelo de civilização. Ainda houve uma tentativa frustrada de introduzir uma História da América que acabou vencida pelo fascínio europeu. A História do Brasil e a da América só ganharam algum destaque em 1942 com a Lei 4.244 que ampliou a carga horária da História do Brasil. Já a História da América passou a contar com uma série dedicada a ela. Nesse contexto a História tinha por objetivos apresentar e difundir “*elementos que formam a trama da História, por meio de atos políticos, econômicos, sociais, religiosos, literários, artísticos, científicos, enfim os fatos culturais e de civilização*” (Bittencourt, 2008, p.82) ou seja, permanecia vinculada à formação da elite, focada na visão da elite política e econômica. Essa História do Brasil que já era um apêndice da História Geral não se preocupava com as regiões periféricas nacionais, não levando em consideração a História regional e local.

Na Ditadura Militar, no então 2º grau, hoje ensino médio, a História poderia ser tratada como uma disciplina específica, mas tinha uma carga horária reduzida, evidenciando o desprestígio da disciplina no período ditatorial a partir da lei 5.692/1971, a mesma que oficializou os estudos sociais. Tal período procurou se valer do ensino de estudos sociais para doutrinar os educandos e privá-los de disciplinas como a História, um dos instrumentos de desenvolvimento do pensamento crítico nas escolas.

Com o fim do regime autoritário a História voltou a ser uma disciplina autônoma e os estudos sociais foram extintos. Com o passar do tempo a disciplina se consolidou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (Lei 9.394/1996) e ganhou novos conteúdos para atender as demandas de movimentos sociais tais como a Lei 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino de História indígena e afro-brasileira.

Como é possível perceber, o ensino de História ao longo do séc. XIX até meados do séc. XX procurava estabelecer uma identidade nacional homogeneizada (Nascimento Júnior, 2016), tal tentativa é reflexo das já citadas ideias de monocultura e identidade normalizada. Não havia uma preocupação com as culturas regionais e a identidade era considerada a partir do poder dominante, centrada no Centro-Sul do Brasil a quem interessava esse ensino de História, haja vista sua já colocada relevância na formação identitária dos estudantes.

Curiosamente, hoje, com a implementação do novo ensino médio por meio da lei 13.415/2017 que dá ênfase nas áreas de conhecimento, como é possível perceber no art. 3º e com o novo PNLD 2021⁴ que não traz mais livros didáticos por disciplina e sim por área de conhecimento faz parecer que teremos, em breve, o retorno dos estudos sociais renomeados de “Ciências Humanas e Sociais”. Dessa forma fica fácil constatar que o ensino de História passou por fases que trouxeram permanências e mudanças, uma das permanências é a pouca ênfase na História regional e a preocupação com uma formação identitária que ignora as diferenças regionais do país; outra permanência é a relevância da narrativa que veremos no próximo item. Dentre as mudanças, podemos elencar a possibilidade de introdução da História regional e local, ressaltando as diferentes culturas que convivem dentro do Brasil, permitindo que nossos estudantes tenham a oportunidade de desenvolverem suas identidades livres de uma proposta monocultural associada a uma identidade normalizada que possa oprimi-los. É nesse ponto que passamos a nos debruçar sobre a História regional.

No tocante ao PNLD é importante destacar que ele só alcança o ensino médio a partir de 2005 com o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) que

⁴ Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2021-2013-objeto-2-areas-do-conhecimento>

estende para o ensino médio o tratamento dado ao ensino fundamental reverberando as políticas públicas voltadas a essa fase do ensino sobre os livros didáticos. Tanto o PNLD quanto o PNLEM têm como base o controle governamental do planejamento, compra e distribuição dos livros didáticos com recursos federais. No entanto toda a parte de produção editorial ficou a cargo do setor privado, tendo como princípio a livre escolha do professor cabendo ao Estado o papel de mediador entre esses dois sem que houvesse referência a padrões de qualidade ou políticas pública para o setor, algo que só passou a acontecer posteriormente. (Kanuss, 2011)

Ainda nos valendo do professor Paulo Knauss (2011), faz-se necessário observar que houve um gradual processo de foco na questão qualitativa dos programas com a criação de critérios avaliativos, inicialmente com a criação de critérios eliminatórios que se tornaram classificatórios e que, a partir de 2005, se tornaram critérios de qualificação.

Posteriormente é criado o conceito de áreas de conhecimento, incluída aí a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, dentro da ideia de instituir o ensino médio como campo de afirmação da interdisciplinaridade, ideia presente no novo ensino médio e suas coleções por área de conhecimento citadas acima.

Já em relação ao novo ensino médio⁵, que se encontra em processo de discussão (uma vez que foi implementado sem o devido debate) podemos colocar que atende aos interesses econômicos globais e que

(...) as finalidades do nível médio, sobretudo, na escola pública, acabam centralizando a formação técnica, desconsiderando o caráter cognitivo e intelectual da educação, uma vez que o objetivo primordial é formação de sujeitos flexíveis para atender as demandas do mercado de trabalho. (Silva, 2021, p. 82)

Tal foco na formação de mão de obra influencia diretamente nos livros didáticos desse novo modelo, simplificando-os e empobrecendo-os.

⁵ Para um aprofundamento referente ao Novo Ensino Médio recomendamos a dissertação de Simone da Costa Silva “A Reforma do Novo Ensino Médio Implantada pela Lei 13.415/2017: aproximações e distanciamentos desde o Brasil colônia”. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Maceió, 2021.

Ao se discutir História regional se faz necessário um debate sobre região, sobre o que se entenderia por região. Sem tal definição fica difícil delimitar o objeto da História regional. Assim, iniciaremos uma breve discussão acerca do conceito de região para então nos focarmos na História regional e nas identidades regionais.

Partindo de um pensamento geográfico, a partir da geografia crítica, as regiões seriam definidas a partir de aspectos sociais e econômicos, valendo-se de conceitos marxistas como a luta de classes (Silva, 2008, p. 75). Por outro lado, segundo Antonello (2020, p. 22) região pode ser entendido como “um “espaço sociocultural variável”, resultado de uma interação entre diferentes grupos e culturas que ao compartilhar daquele mesmo espaço constroem determinadas vivências e representações.” Dessa forma, será utilizado para efeito de significado de região um determinado espaço geográfico dotado de características históricas, sociais, econômicas e culturais.

A região Nordeste do Brasil, objeto deste estudo, é uma criação recente, do início do sec. XX. Foi construída ao longo do tempo⁶, como ensina o professor Durval Muniz de Albuquerque Junior (2011, p. 79):

O Nordeste não é um fato inerte na natureza. Não está dado desde sempre. Os recortes geográficos, as regiões são fatos humanos, são pedaços de história, magma de enfrentamentos que se cristalizaram, são ilusórios ancoradouros da lava da luta social que um dia veio à tona e escorreu sobre este território. O Nordeste é uma espacialidade fundada historicamente, originada por uma tradição de pensamento, uma imagística e textos que lhe deram realidade e presença.

Antes que fosse construída essa unidade cultural que chamamos de Nordeste foi necessário que um discurso e práticas “nordestinizadoras” fossem constituídos e que a realidade existente de múltiplas vidas, histórias, práticas e costumes fossem apagados. Esse processo de criação do Nordeste se deu de diferentes formas e em diferentes momentos, por exemplo, nos anos 1930, por meio dos romances da época⁷ foi construída uma relação entre o Nordeste e a seca, naturalizando a região, pois ela era a área onde ocorria a seca e como a seca ocorria desde sempre, o Nordeste

⁶ Não irei me aprofundar no tema visto que o professor Durval Muniz de Albuquerque Junior o faz de maneira excepcional na sua obra citada.

⁷ Chamados de “romances de trinta”

existia desde sempre. E esse Nordeste é transformado em imagem através da pintura, criando as imagens típicas da região e transformado em som através da música de Luiz Gonzaga - por meio do baião, música que se torna uma representante da cultura nordestina – que extrapola a música ao criar uma indumentária “nordestina” se utilizando da roupa do vaqueiro e do chapéu do cangaceiro. Ainda nos anos 1950 o Nordeste vai ganhar um outro campo de construção da sua identidade: o teatro com participação essencial de Ariano Suassuna e sua obra “O Auto da Compadecida” que cria um imaginário de um Nordeste feudal em contraponto ao Sul capitalista. (Albuquerque Júnior, 2011). Ainda nos valendo do professor Durval Muniz de Albuquerque Junior (2011, p.90) podemos entender que “O Nordeste surge como uma reação às estratégias de nacionalização que o dispositivo da nacionalidade e a formação discursiva nacional-popular põem em funcionamento (...) descobrem-se “região” contra a “nação”.” Ao nosso ver, o Nordeste surge, entre outros motivos, como uma reação a identidade normalizada centrada no Centro-Sul do país.

A História regional, apesar de prevista nos currículos não é, na imensa maioria dos casos, vivenciada na prática docente, não encontrando muito espaço nos livros didáticos, maiores instrumentos pedagógicos dos professores da educação básica. No entanto, de certa forma, a pouca visibilidade dada a ela ocorre à revelia da legislação pátria, uma vez que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996) dispõe no seu art. 26, *caput*,

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Apesar da região em tela ter sido construída a partir de textos e discursos regionalistas, o fato é que tal região surgiu e se consolidou. Esse Nordeste, essa representação criada sobre essa região, surge como uma reação ao discurso de nação centrado no centro-sul do país, discurso esse que se reflete nas narrativas históricas sobre a História nacional e sobre o próprio Nordeste possível de ser observado nos livros didáticos, como será analisado posteriormente, mas também observável quando historiadores renomados falam com tranquilidade, em um

determinado programa de entrevistas em uma rede de televisão, que considerava o início da História do Brasil com o surgimento do movimento bandeirante em meados do séc. XVII quando cidades como Olinda – PE e Salvador – BA já eram centenárias e toda uma sociedade já havia sido estabelecida no que hoje chamamos de Nordeste brasileiro.

Esse Nordeste que surge por conta da disputa pelo controle do discurso nacional entre São Paulo, Rio de Janeiro e Recife acaba por criar uma identidade regional por se colocar em oposição às demais regiões (Albuquerque Junior 2011, p. 54-55). Assim, como coloca Silva (2008, p. 79) “parece-nos que o Nordeste já nasce do reconhecimento de uma derrota, ou seja, da incapacidade de o Norte sair da situação de província subalterna aos interesses do centro-sul do país”.

Como forma de se afirmar enquanto região o Nordeste vai se agarrar ao tradicionalismo, colocando-se como baluarte da cultura nacional frente ao modernismo que avança no centro-sul. No entanto, esse tradicionalismo acaba se materializando num obstáculo para o desenvolvimento da região, mais uma vez nos valendo das palavras de Albuquerque Junior (2011, p. 90):

O medo de não ter espaços numa nova ordem, de perder a memória individual e coletiva, de ver seu mundo se esvaír, é que leva à ênfase na tradição, na construção deste Nordeste. Essa tradição procura ser uma baliza que oriente a atuação dos homens numa sociedade em transformação e impeça o máximo possível a descontinuidade histórica. Ao optar pela tradição, pela defesa de um passado em crise, este discurso regionalista nordestino fez a opção pela miséria, pela paralisia, mantendo parte dos privilégios dos grupos ligados ao latifúndio tradicional, à custa de um processo de retardamento cada vez maior de seu espaço, seja em que aspecto nos detenhamos.

Ao aceitar a derrota, um papel subalterno, e se agarrar a tradição e ao atraso o Nordeste acabou por permitir que as narrativas históricas sobre o Brasil ficassem concentradas no centro-sul do país, situação que acabou por marginalizar a região nas narrativas dos livros didáticos.

Nesse sentido a História regional se faz importante para trazer à tona a História de onde os educandos residem, trazendo-os para o papel de agentes ativos da História, tornando possível possibilitar aos estudantes conhecimentos para a construção da sua consciência histórica, entendida aqui como “o grau de consciência

da relação entre o passado, o presente e o futuro” (Angvik; Borries, 1997, p. 403 *in* Cerri, 2011).

Assim, a História Regional seria o ponto de partida dos estudantes para uma compreensão mais ampla da História. Nas palavras de Guimarães (2012, p. 240)

Ensinar e aprender história regional/local faz parte de um processo de (re)construção das identidades individuais e coletivas, fundamental para que os sujeitos possam se situar, compreender e intervir no meio em que vivem como cidadãos críticos.

Seria o estudo da História regional um instrumento capaz de possibilitar aos estudantes conhecimentos necessários para a construção de sua identidade, já que, a ausência da História regional, mais especificamente da História da sua região, acaba por reforçar uma imagem negativa de si mesmo por viver em um local marginalizado, ignorado, silenciado e esquecido que quando é retratado aparece de forma negativa, depreciada, inferiorizada em relação à região Centro-Sul como veremos no próximo capítulo.

O ensino escolar brasileiro se constituiu durante muito tempo como um espaço para uma memória preconceituosa, repleta de mitos e estereótipos. E quando se trata de questões locais e regionais e suas relações com o global muitos problemas permanecem (Guimarães, 2012). A História Regional, a despeito de sua previsão legal, segue negligenciada quando se trata do livro didático, como já apontado.

Segundo Circe Bittencourt (2008, p. 161-2) “a história regional proporciona, na dimensão do estudo do singular, um aprofundamento do conhecimento sobre a história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação” sendo necessário seu estudo, pois o mesmo tem impacto na identidade do estudante já que “a identidade resultante desse sentimento de pertencimento à terra natal (...) ou à região antecipou a constituição de uma identidade nacional”. Como ensina a professora Selva Guimarães (2012, p. 240, 241) a respeito da História local e regional

Ensinar e aprender a história local (...) é parte do processo de (re) construção das identidades individuais e coletivas (...) fundamental para que os sujeitos possam se situar, compreender e intervir no meio em que vivem como cidadãos críticos. (...) Os estudos do local são relevantes (...) no processo de construção das identidades

A História regional e a Local são frequentemente confundidas e tratadas como sinônimos, porém existem pequenas diferenças entre elas. O regional é tratado, como já colocado, como um espaço sociocultural enquanto o local é entendido como algo menor, com um espaço delimitado e pequeno, sendo relacionado a bairros, distritos ou pequenas e médias cidades, sendo, nas palavras da professora Antonello (2020, p. 23), “normal se identificar o “local” como um lugar pequeno em detrimento dos grandes centros políticos e econômicos”. Dessa forma enquanto o local se ocupa de pequenos espaços físicos, o regional foca em espaços maiores definidos por questões socioculturais, indo além da questão espacial.

A professora Ana Adélia Martinez Melo (2022, p. 7) falando sobre a importância do ensino da História Local observa que

Ao perceber que a sua história (de sua família) é valorizada, o aluno poderá se interessar mais pela história coletiva, pois ele será capaz de reconhecer-se como membro participante dessa coletividade, o que contribui, também, para a formação da sua consciência histórica.

No seu trabalho com estudantes do ensino fundamental a referida professora constatou que “Os educandos saíram da condição de agentes passivos para participar efetivamente do processo de ensino aprendizagem, compreendendo como a História é escrita” (Melo, 2022, p. 4). Tal constatação reforça nossa ideia de que o ensino de História regional e local pode contribuir positivamente para a construção da identidade cultural dos estudantes, dando-lhes voz e trazendo-os para a condição de agente ativo da História.

Mantendo a defesa da História regional e local seguimos o pensamento de que “é importante pensar a história local/regional comprometida em eliminar algumas visões distorcidas acerca dos grupos que compõem determinado lugar considerando e respeitando as diversidades existentes” (Antonello, 2020, p. 24). Pois o ensino de História, incluído aí a História regional e local, é um fator relevante no processo de formação da identidade dos estudantes, afinal

O ensino de História no contexto escolar auxilia na compreensão dos fatos da sociedade, e principalmente, na compreensão de quem somos, pois, somos seres sociais e culturais, isto é, somos pessoas capazes de

construirmos nossa própria identidade, seja ela, individual, coletiva, regional, nacional, etc. (Moreira, 2017, p. 5)

A partir de tudo que foi colocado, fica evidente que o estudo da História regional e local é de fundamental importância para a formação das identidades dos estudantes e para que eles consigam se compreender no meio em que estão inseridos e, assim, terem a possibilidade de buscarem interferir nesse meio, mudando-o, pois a partir do conhecimento da sua própria história, do seu bairro, da sua cidade e da sua região os estudantes conseguem se identificar frente ao nacional e a um mundo cada vez mais globalizado, pois eles poderão perceber que existem as mais diversas e variadas culturas e identidades. É a defesa dessa História regional e local que levantamos nesse trabalho, pois, como ficou demonstrado, o ensino de História no Brasil ao longo do tempo não se preocupou com a História regional e local, se prestando ora a formação de cidadãos das elites, ora a formação de trabalhadores, mas com um caráter homogeneizador do ponto de vista cultural e identitário. O que buscamos é, por meio da História regional e local, defender as culturas e as identidades regionais dos estudantes. Um dos caminhos para a construção dessas identidades está nas narrativas históricas dos livros didáticos de História que utilizamos nas nossas escolas. Para tanto uma análise sobre as narrativas históricas se faz necessária.

2.2 NARRATIVAS HISTÓRICAS: O QUE PODEMOS DIZER?

Cada professor planeja suas aulas e as vivenciam com base em seu regime de historicidade, entendido como um instrumento de distanciamento entre ele e seu objeto de trabalho, “assim, um regime de historicidade é apenas uma maneira de engrenar passado, presente e futuro ou de compor um misto das três categorias (...) (Hartog, 2014, p. 11), sendo ele uma construção do historiador. Ainda nas palavras de Hartog (2014, p. 28), o regime de historicidade pode ser compreendido de dois modos: “Em uma acepção restrita, como uma sociedade trata seu passado e trata do seu passado”. Em uma acepção mais ampla, regime de historicidade serviria para designar “a modalidade de consciência de si de uma comunidade humana”. É com base nesse pensamento, de que os historiadores escrevem seus trabalhos a partir da

concepção que possuem do tempo e do lugar em que estão inseridos, que as análises serão realizadas aqui.

A escrita da História, a própria historiografia, existe por conta dos historiadores que fazem seu trabalho: escrevem História. Em outras palavras: quem faz a História são os historiadores quando realizam suas pesquisas (Jenkins, 2007). A partir da observação do livro didático, acerca de sua relação com a produção acadêmica, podemos entender que “(...) existe uma série de constatações, entre estas, que a escrita do livro didático recorta, simplifica, seleciona, sintetiza e categoriza temporalidades e processos históricos oriundos das reflexões históricas e historiográficas.” (Cardoso, 2019, p.2).

Não estamos aqui defendendo a ideia de transposição didática dos conhecimentos históricos da academia para a sala de aula, apesar de entendermos que existe uma relação importante entre o conhecimento acadêmico e o escolar. Nesse sentido estamos alinhados com o pensamento de Circe Bittencourt (1998, p. 25) quando coloca que “(...) a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica, mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais”.

A partir dessas premissas entendemos que existe uma íntima relação entre a História acadêmica e a escolar, assim como entre o historiador e o autor do livro didático, pois, mesmo que esse autor não seja um historiador, sua narrativa terá relação com a narrativa produzida pelos historiadores.

Dessa forma, causa incômodo as narrativas sobre a História do Nordeste, destacadamente certas ausências e silenciamentos sobre ela nos livros didáticos do ensino médio. Como bem coloca Jenkins (2007, p. 5)

Embora na maioria das vezes esteja ligada a fenômenos de dominação, a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não remete forçosamente à oposição entre Estado dominador e sociedade civil. Encontramos com mais frequência esse problema nas relações entre grupos minoritários e sociedade englobante.

Como é de amplo conhecimento as principais editoras do país se encontram no centro-sul, mais especificamente no estado de São Paulo, região mais rica do Brasil e detentora do poder político.

Uma vez que os livros didáticos são produzidos, em sua maioria na região sudeste, percebe-se que as narrativas históricas seguem os padrões dessa região, respeitando as diretrizes, princípios e critérios de avaliação do livro didático, pois seguem seu regime de historicidade, refletindo os interesses históricos dela, pois, como já citado, quem faz a História são os historiadores quando realizam suas pesquisas, quando escrevem suas obras e seus trabalhos impactam na produção do livro didático, pois influenciam de alguma forma seus autores. Tal fato os coloca como o grupo dominante, relegando às demais regiões, mais especificamente o Nordeste que é a região de interesse dessa pesquisa, à condição de subalterna, o grupo minoritário silenciado como bem colocou Jenkins no trecho supracitado.

De certo é importante destacar que a autoria do livro didático na atualidade é uma questão complexa, uma vez que envolve uma equipe com muitos membros ligados às editoras, pois o livro didático, como abordaremos no próximo capítulo, possui um aspecto mercadológico, além do seu aspecto cultural. Dessa forma é importante ter em mente o que nos diz o professor Mairon Valério ao afirmar que

Não existe autoria em livro didático. (...) a autoria como se concebe, como resultado de um esforço intelectual individual de concepção de um projeto inicial até a sua execução final, é muito rara na contemporaneidade no que se refere à produção do livro didático. Talvez, para ser mais criterioso, o que ainda existe é uma autoria relativa e parcial. Na maioria esmagadora das coletâneas didáticas, o projeto de escrita, diagramação, colocação de imagens, surgimento de boxes, número de páginas por capítulo (...) já estão previamente definidos. (Valéria, 2017, p. 248)

Ou seja, a equipe editorial é que fica responsável pela confecção da essência do livro didático, cabendo ao autor pouca margem de decisão sobre o que deveria ser sua obra. No entanto, por mais verdadeira que seja essa situação não podemos deixar de apontar para o autor que assina a obra como o corresponsável pelas ausências e silenciamentos de determinadas temáticas ligadas a História regional, já que, ele e a editora são os responsáveis pelo produto final, o livro didático de História. Ainda falando sobre a responsabilidade por tais questões, devemos apontar também o

estado brasileiro como corresponsável haja vista que no edital do PNLD 2018⁸, no item 3.2.1.1.3. referente ao componente curricular “História” não é possível observar qualquer referência à História regional. O referido edital se limita, na parte referente às Ciências Humanas, a abordar a questão da identidade do estudante para que ele se perceba como sujeito social construtor da história, como podemos observar abaixo

3.2.1.1. A partir dos estudos realizados na área de Ciências Humanas, buscase propiciar condições para que os estudantes possam:

a. reconhecer e respeitar diferenças, mantendo e/ou transformando a própria identidade, percebendo-se como sujeito social construtor da história;

Ora, como pode o estudante nordestino se perceber como agente construtor da História quando a sua é silenciada e/ou esquecida? O edital fala em manter ou transformar a identidade do estudante, mas ao silenciar sobre a História local e regional ele passa a sensação de que vislumbra a identidade a partir de uma identidade normalizada, negando a identidade regional, almejando transformá-la, homogeneizando a identidade de todos os estudantes brasileiros, algo que poderemos perceber quando analisarmos o aspecto cultural do livro didático e sua relação com a indústria cultural no próximo capítulo.

O papel do professor também é muito importante na produção dos livros didáticos, pois são eles que escolhem os livros a serem utilizados nas suas escolas, apesar de nem sempre receberem o livro escolhido, suas escolhas impactam na compra dos livros realizado pelo governo (Valério, 2017). Apesar de importante, no tocante a questão da História regional os professores não dão tanta relevância a ela, pois é preciso escolher um livro e os critérios adotados são focados na divisão do conteúdo por série e na qualidade das atividades (exercícios) propostos; se a maioria dos livros não dá um espaço relevante à História regional fica muito difícil elegê-la como ponto importante no processo de escolha.

Assim, fica evidente que é preciso uma ação estatal para estimular a produção de livros didáticos de História que deem espaço à História regional, pois, como já

⁸ Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI, no Diário Oficial da União de 02/02/15

colocado, o livro didático possui aspectos culturais e mercadológicos que influenciam no seu desenvolvimento. Tais aspectos serão melhor analisados no terceiro capítulo.

Como bem coloca Michel de Certeau (1982) “toda interpretação histórica depende de um sistema de referência; que este sistema permanece uma “filosofia” implícita particular; que infiltrando-se no trabalho de análise, organizando-o à sua revelia, remete à “subjetividade” do autor.” Sendo nosso mercado editorial dominado por autores de uma mesma região acabamos por ter uma determinada filosofia refletida nos seus trabalhos, uma filosofia que, supomos (desejamos) não seja intencional, mas acaba focando em uma história nacional baseada na visão de sua região, ignorando a história das demais regiões do país, levando ao seu silenciamento, ao seu esquecimento.

Diante de tal cenário, se faz necessário focar na necessidade de uma narrativa histórica centrada nos esquecimentos da história, “em que estes não se constituam simplesmente em tema, mas possam ser pensados como “ausências” que induzem à produção de uma escrita” e que “as ausências na história significam também construções de esquecimentos, de silêncios, cujos sentidos embora apagados constituem-se em cenas organizadoras da história.” (Cardoso, 2000, p.4)

Uma vez que estas ausências, esquecimentos, silenciamentos se manifestam na narrativa histórica acadêmica e, como já apontado, a produção acadêmica é um dos pilares da produção escolar, temos a observação de tais fenômenos nos livros didáticos de História que, por sua vez, são um dos pilares da prática docente escolar. Ou seja, temos como consequência dessa narrativa no ensino de História uma prática docente que não dá espaço para a História regional e, ao fazer recortes que excluem o Nordeste das narrativas do livro didático, “esquecendo” e “silenciando” sua história impactam na formação indeneitória dos estudantes da região, pois tal prática assume uma identidade normalizada que ignora as demais identidades

Como bem aponta Bianca Rodrigues Correa (2011, p. 15), a História é ligada à narrativa desde os tempos mais remotos quando “a História era vista, então, como uma derivação da arte retórica e o elemento narrativo era considerado fundamental na sua produção”.

A narrativa histórica é fruto do séc. XIX, momento em que a História, bem como as demais ciências humanas, se desenvolveu e consolidou. Ela desenvolveu-se

partindo de algumas premissas como a singularidade dos acontecimentos históricos, imparcialidade do historiador, busca por uma verdade histórica e eliminação da subjetividade. Tal comportamento passou a ser chamado de historicismo, marcando a primeira fase da Historiografia, chamada de positivista. Focavam seus estudos nos grandes personagens como reis, militares, governantes, pessoas da elite, cidades e Estados. Dentro da ótica do positivismo histórico era possível reconstituir os fatos históricos por meio da narrativa. Nas palavras de Corrêa (2011, p. 16),

a historiografia oitocentista recusa as técnicas da retórica em favor do comprometimento com uma ideia de verdade do passado. (...) enfatizava a história narrativa e nela buscava desvelar os fatos do passado tal como aconteceram. Dessa maneira, o caráter narrativo do conhecimento histórico é ressaltado em sua estreita relação com a objetividade e a neutralidade do discurso.

A narrativa passou a ser um dos fundamentos da História escolar, persistindo até os dias atuais, apesar das críticas ao positivismo, notadamente a questão da imparcialidade do historiador e o foco nos “grandes personagens”, e do advento de novas formas de se encarar a História ao longo do séc. XX.

O novo século foi marcado, na sua primeira metade, basicamente por duas correntes históricas: a *Escola dos Annales*, na França, e o marxismo que criou o chamado materialismo histórico. Os *annales* encaravam a História a partir de questões sociais atuais, visando responder problemas do presente sobre a História, desenvolvendo a chamada História-problema. Sobre o passado suas produções

(...) giravam, sobretudo, em torno de uma história das mentalidades coletivas (...) na perspectiva de entender as ações individuais em contextos mais amplos. (...) Também surgiram temáticas econômicas sobre aspectos mais gerais da sociedade. (...) na trilha de uma macro-história, passaram a trabalhar com grandes estatísticas registrando a produção econômica de regiões ou de períodos históricos em cifras e tabelas, comparando e destacando as diferenças e semelhanças tanto das condições de infraestrutura quanto da própria população. (Bittencort, 2008, p. 145)

Os historiadores dos *Annales* buscaram sair do domínio do acontecimento, utilizando de uma perspectiva de longa duração, contrapondo à História factual do positivismo uma História estrutural e analítica. (Correa, 2011, p. 16). Eles criam a

chamada História-problema, ao trazer questões que demandavam uma análise desses eventos de longa duração, na tentativa de compreender suas estruturas.

Assim, os *Annales* não buscam recriar os fatos, como faziam os positivistas com sua escrita narrativa, buscavam compreender os eventos de longa duração a partir de questionamentos de suas estruturas. A escrita narrativa era associada à História factual, fato que levou ao seu distanciamento por esses historiadores.

Nesse cenário, como bem coloca o professor Barros (2010, p. 5)

Para se firmar como corrente historiográfica dominante na França, e estender posteriormente sua influência a outros países da Europa e também da América, os fundadores e consolidadores dos *Annales* precisaram estabelecer uma arguta e impiedosa crítica da historiografia de seu tempo – particularmente daquela historiografia que epitetaram de História Historizante ou de História Eventual.

Os historiadores dos *Annales* buscam construir seu conhecimento com base na interdisciplinaridade, valendo-se dos conhecimentos de outras ciências humanas como a geografia, antropologia e a psicologia (Burke, 1991). Quando nos referimos aos *Annales*, focamos nas duas primeiras gerações, sendo a primeira liderada por Mach Bloch e Lucien Febvre e a segunda liderada por Fernando Braudel haja vista que no tocante a sua continuidade existem diferentes visões possíveis (Barros, 2010) e não temos como objetivo nos aprofundarmos a tal nível nessa seara.

Já o marxismo, segundo Bittencort (2008) tem como objeto de estudo a estrutura e a dinâmica das sociedades humanas, tendo como conceitos básicos o modo de produção, a formação econômica e social e as classes sociais. Os marxistas buscam no passado o entendimento do presente, estando, dessa forma sua concepção histórica atrelada ao presente. Tal concepção é facilmente percebida nas primeiras frases do Manifesto Comunista⁹ de Marx e Engels (1998, p. 9) que já inicia seu primeiro capítulo afirmado que “A história de todas as sociedades que já existiram é a História de luta de classes. “(...) Nos primeiros tempos da História (...) encontramos uma disposição complexa da sociedade, em várias classes (...)”. Dentro do marxismo

⁹ MARX, Karl, ENGELS, Friederich. **O Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

alguns se dedicaram a uma História econômica, enquanto outros enveredaram pelos caminhos da História social.

Ciro Flamarion Cardoso (1997, p. 31-2) traz elementos em comum entre o marxismo e os *Annales*, tais como

1. O reconhecimento da necessidade de uma síntese global que explique tanto as articulações entre os níveis que fazem da sociedade humana uma totalidade estruturada quanto as especificidades no desenvolvimento de cada nível.
2. A convicção de que a consciência que os homens de determinada época têm da sociedade em que vivem não coincide com a realidade social da época em questão.
3. O respeito pela especificidade histórica de cada período e sociedade (por exemplo, as leis econômicas só valem, em princípio, para o sistema econômico em função do qual foram elaboradas).
4. A aceitação da inexistência de fronteiras estritas entre as ciências sociais (sendo a história uma delas), se bem que o marxismo seja muito mais radical quanto à unidade delas.
5. A vinculação da pesquisa histórica com as preocupações do presente.

A segunda metade do séc. XX viu surgir novas correntes historiográficas. A partir dos anos 80 uma parcela significativa de historiadores se aproximou da antropologia criando uma história cultural, denominada de *nova história cultural* que buscava vincular a micro-história à macro-história analisando as ideias e confrontos de ideias de vários grupos sociais. Nesse sentido segue o pensamento do professor Barros (2011, p. 38) ao colocar que

Em linhas gerais, pode-se dizer que as diversas correntes identificáveis no âmbito da História Cultural relacionam-se a diálogos interdisciplinares mais específicos, envolvendo as relações da História com outros campos de saber, como a Antropologia, a linguística, a psicologia ou a ciência política. (...) Entre essas, podemos lembrar a corrente que tem proporcionado a interconexão entre História Cultural e a Microhistória (...). A contribuição maior da Antropologia para a Nova História Cultural, neste caso, tem sido a de proporcionar uma nova abordagem que remonta ao que, na Antropologia, denomina-se “descrição densa”. A atenção aos detalhes, e o empenho de, através deles, atingir questões sociais mais amplas, corresponde à redução da escala de observação na corrente da História Cultural que se combina aos procedimentos micro-historiográficos.

A nova História Cultural vai entender a cultura como algo dinâmico, algo “internamente diversificada”, trabalhando também com a ideia de “biculturalismo” que seria a capacidade das pessoas transitarem entre registros culturais distintos a depender do espaço e/ou ocasião em que estão inseridos. Constitui-se objeto de

estudo dela, também, a questão da Identidade Cultural dentro do contexto do mundo globalizado em que vivemos partindo da ideia de “identidades fluidas” para estudar a “construção” das identidades (Barros, 2011).

Assim, é possível afirmar sobre essa nova História cultural que ela

tem permitido precisamente o estabelecimento de um novo olhar sobre objetos que habitualmente têm sido beneficiados por um tratamento historiográfico econômico, político ou demográfico. Sua expansão, por conseguinte, vai muito além dos objetos e processos habitualmente tidos por culturais, de modo que é sempre oportuno enfatizar como a História Cultural tem se oferecido cada vez mais como campo historiográfico aberto a novas conexões com outras modalidades historiográficas e campos de saber, ao mesmo tempo em que tem proporcionado aos historiadores um rico espaço para a formulação conceitual. (Barros, 2011, p. 60)

Ainda no mesmo período, a história política viu surgir um movimento de renovação que busca analisar a cultura política, as estruturas políticas, o papel do Estado e suas instituições dentro de uma perspectiva globalizante. Seguindo nesta seara tivemos uma vertente criada pelo filósofo Michel Foucault que estuda a questão do poder a um nível de micropoderes e estratégias de dominação que passam pelas relações familiares e escolares, por exemplo.

Como bem coloca Carlos Eduardo Strohër (2014, p. 18) acerca da percepção da História de Foucault, ele “percebe a história como a produção de um discurso, orientado para a formação e a propagação de certos conhecimentos e de uma escrita resultante de uma complexa trama de acontecimentos e contada de acordo com os interesses de seus autores.” Nas palavras do próprio Michel Foucault (2009, p. 321) “Vivemos em uma sociedade que em grande parte marcha “ao compasso da verdade” – ou seja, o que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detém, por esse motivo, poderes específicos.”

Foucault vai centrar sua preocupação nas relações de poder, buscando analisar os poderes locais dominados como forma de luta contra os poderes centralizadores. O poder para ele não deve ser entendido dentro da dicotomia dominante/dominado, devendo ser entendido como algo móvel, dentro de relações que podem se modificar, ocorrendo entre sujeitos livres para que haja espaço em que sejam possíveis as estratégias de confronto, as resistências. Ou seja, a obra de Foucault tem como tema central a construção do sujeito. (Strohër, 2014).

Recentemente a História viu surgir um novo movimento denominado *história do tempo presente* focado em eventos muito recentes. Seus defensores argumentam que ela tem importância política, buscando um retorno à História política, porém com foco não em eventos estatais. Ela deve ser pensada dentro de um conceito de contemporâneo, associada a uma temporalidade de mudanças aceleradas em um espaço de história mundial (Bittencourt, 2008, p. 153).

Essa História do Tempo Presente ainda sofre considerável resistência no Brasil pois a concepção predominante na historiografia nacional ainda vê “a necessidade de um distanciamento temporal do pesquisador frente a seu objeto (...) com processos históricos cujo desfecho já se conhecia. A chamada história do tempo presente contraria exatamente esses pressupostos.” (Delgado; Ferreira, 2013, p. 22).

Dessa forma, nas palavras de Delgado e Ferreira (2013, p. 23)

a noção de história do tempo presente está associada à ideia de um conhecimento provisório que sofre alterações ao longo do tempo. Isso significa dizer que ela se reescreve constantemente, utilizando-se do mesmo material, mediante acréscimos, revisões e correções.

Apesar das críticas e debates acerca dela, a narrativa ainda encontra defensores que veem nela um instrumento para a reflexão histórica. A narrativa permanece na História, despida de seu caráter historicista, para trazer uma apresentação dos acontecimentos de tal forma que permita a reflexão sobre os fatos narrados e uma problematização histórica. Talvez o maior desafio a ser enfrentado seja as escolhas entre as diversas narrativas, uma vez que não parece razoável trabalhar com a ideia de uma “História correta”, uma forma correta de se fazer História, por isso existem várias correntes historiográficas, cada uma com sua visão histórica válida, mas, é importante destacar, a escrita da História é um trabalho científico que necessita de um amparo teórico-metodológico para embasar seu olhar da História.

Circe Bittencort (2008) traz essa visão da importância da narrativa dentro dos argumentos de Walter Benjamin, tomamos aqui a liberdade de utilizar um exemplo diferente que permite trazer questões atuais para o debate em sala de aula. O historiador britânico Steven Runciman escreveu uma coleção em 3 volumes intitulado

História da Cruzadas¹⁰, uma narrativa historicista clássica baseada nos governantes e grandes líderes militares, no entanto a partir do que é narrado é possível ao historiador observar aspectos culturais dos povos envolvidos no conflito, essencialmente os cristãos católicos romanos e ortodoxos e os muçulmanos sunitas e xiitas. A partir dessa narrativa é possível construir reflexões acerca dos acontecimentos e trazê-los ao presente relacionando-os aos conflitos que seguem a acontecer na mesma região, trazendo o ensino da História para os dias atuais.

Dessa forma, como ensina Circe Bittencourt¹¹ (2008, p. 143)

a narrativa histórica possui inteligibilidade por se caracterizar por uma operação que corresponde a uma totalidade orgânica, temporal, com um início, um meio, um fim, um conjunto com tempo bem determinado dentro de uma formação linear.

Não podendo ser confundida com a narrativa fictícia pois:

A História narra acontecimentos que necessitam ser explicados e situados em determinadas problemáticas que levam a uma compreensão temporal. (...) Os traços da narrativa histórica distinguem-se pela intenção de aprofundar a realidade, pela busca documental e cuidado metodológico, pela extensão de seu projeto e de suas problemáticas (provenientes da história-problema), que evidenciam personagens representativos de grupos sociais, e pelas temporalidades mais complexas. Existe uma responsabilidade da narrativa histórica que é diversa daquela de caráter ficcional e não pode ser abolida. E tal responsabilidade existe também no ensino.

As possibilidades da narrativa histórica são amplas e refletem-se na prática docente, pois cada professor vai lecionar a partir daquela com a qual se identifica, dentro do seu regime de historicidade. Como bem coloca Laville (1999, p. 125) “Em quase todas as partes do mundo, os programas escolares exigem que o ensino da história desenvolva nos alunos a autonomia intelectual e o pensamento crítico.”.

¹⁰ RUNCIMAN, Steven, sir. **História das Cruzadas, volume I:** a primeira cruzada e a fundação do reino de Jerusalém. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2003

História das Cruzadas, volume II: o reino de Jerusalém e o oriente franco, 1100-1187. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2002

História das Cruzadas, volume III: o reino de Acre e a últimas cruzadas. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2003

¹¹ Nesse trecho a autora se refere a narrativa histórica de forma geral, enquanto instrumento de escrita da História, não sendo específica sobre quaisquer correntes historiográficas.

Assim, visões mais amplas da História proporcionarão aos estudantes maiores possibilidades de construção de sua autonomia intelectual e de pensamento crítico utilizando-se conteúdos mais abertos e variados (Laville, 1999)

A narrativa acabou voltando, apesar das críticas dos *Annales*, mas seu retorno não se deu dentro da concepção de narrativa dos positivistas, se deu a partir da ideia que o discurso histórico é uma narrativa e, alguns historiadores buscavam tornar seus trabalhos mais acessíveis ao público em geral, sendo a narrativa um ótimo instrumento para tanto (Correa, 2011).

Existem debates acerca de qual concepção deve ser aplicada, especialmente no que condiz a macro e a micro história, história política e social e história cultural¹². Ao nosso ver cada corrente é válida, pois analisa uma parte da história. Enquanto professores da educação básica cabe a nós proporcionar aos nossos estudantes a mais ampla visão para que cada um dos estudantes possa desenvolver suas próprias opiniões, pois é preciso ter em mente que

O conhecimento produzido pelos historiadores não é aquele ao qual o aluno tem acesso direto; a criança e o adolescente, ao se confrontarem com o terreno muitas vezes árido do discurso histórico, o fazem através da mediação de materiais didáticos selecionados por professores e instituições de ensino. Nesse processo, diversas posições epistemológicas permanecem subjacentes, seja na elaboração dos materiais, na sua seleção ou na condução didática dos docentes. No campo historiográfico-educacional, as concepções de história são inúmeras e polêmicas, engendrando muitos debates epistemológicos; essa variedade demanda dos docentes uma clareza em relação a quais concepções podem utilizar em suas práticas educativas. (Corrêa, 2011, p. 9)

A despeito de todos os debates sobre a narrativa histórica e sua relevância nos alinhamos com o pensamento da professora Circe Bittencourt quando diz que “A narrativa histórica é o ponto inicial, e a partir dela existe a possibilidade da compreensão dos acontecimentos por meio das ações dos sujeitos” (2008, p. 144).

¹² Para um maior aprofundamento desse debate sugerimos a leitura do artigos: “As Influências das Diferentes Correntes Historiográficas e do Livro Didático nas Práticas de Ensino de História – Uma amostragem da História Ensinada no Cotidiano Escolar” de Ailton Marcos dos Reis e de Ueber José de Oliveira, disponível em <https://vortex.unespar.edu.br/index.php/revistaeducings/article/download/5210/4860> Acessado em 21/12/2022. E do artigo “Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil” de Crislane Barbosa Azevedo e Maria Inês Sucupira Stamatto, disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3632460.pdf> acessado em 21/12/2022.

Com esse pensamento em mente passaremos a uma análise das narrativas históricas sobre o Nordeste brasileiro nos livros didáticos selecionados no capítulo seguinte.

3 AS NARRATIVAS SOBRE A HISTÓRIA DO NORDESTE NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Sou nordestino e tenho orgulho de ser
 A minha terra é bonita e transparente
 Gosto quando alguém me fala oxente
 Que é coisa que no ouvido dá prazer

(Sou nordestino – Guibson Medeiros)

O livro didático é um dos mais antigos instrumentos utilizados pelos professores e um dos mais importantes, mesmo após a chegada da internet, haja vista o cuidado necessário quando temos em mente a problemática das notícias falsas, as *fake News*. Devido à sua importância, os livros didáticos sempre foram alvo de avaliações por parte do governo, sendo os de História avaliados e fiscalizados de muito perto, em especial após a II Guerra Mundial, como forma de evitar hostilidades entre os povos.

As principais críticas vêm da questão ideológica, segundo elas os livros se prestam a perpetuação de determinadas ideologias; que eles seriam instrumentos de perpetuação de uma História mais tradicional; e relacionada a seus conteúdos e lacunas, como no nosso caso (Bittencourt, 2008). “O livro didático é um dos principais veiculadores de conhecimento sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre brasileiros com acesso à educação escolar básica na rede pública de ensino” (Guimarães, 2012, p. 91). Sendo, dessa forma, importante o estudo constante do mesmo.

Apesar de antigo, importante, muito utilizado e conhecido, definir o livro didático não é tarefa simples, pois

Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais o livro didático caracteriza-se (...) por ser uma *mercadoria*. (...) Constitui também um *suporte de conhecimentos* propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz com que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático. (...) Como os conteúdos propostos pelos currículos são expressos pelos textos didáticos, o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares. (...) Além de explicar os conteúdos pedagógicos, é um *suporte de métodos pedagógicos*, ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalho individuais ou em grupos e de formas de avaliação do conteúdo escolar. (...)

O livro didático precisa ainda ser entendido como *veículo de sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de uma determinada época e de determinada sociedade. (Bittencourt, 2008, p. 301-2)

É diante desse multifacetado instrumento pedagógico que nos debruçaremos, participando do debate acerca do livro didático de História e seu impacto na vida dos estudantes focando nas lacunas existentes no tocante à História regional, em especial da região Nordeste do Brasil, região estigmatizada por seu sotaque e tantas outras coisas, mas, como coloca Guibson Medeiros na nossa epígrafe, segue orgulhosa por ser nordestina e nas narrativas históricas sobre esse Nordeste nos nossos livros didáticos.

Sobre o livro didático de História “muito já se investigou sobre política, conteúdo e forma e, de modo geral, ele constitui a principal fonte de estudo, o elemento predominante e, muitas vezes, determinante no processo de ensino e aprendizagem em História” (Guimarães, 2012, p. 91). Cabe a nós, agora, trazer a discussão sobre a presença da História regional e sobre as narrativas históricas sobre o Nordeste.

Como dito, os livros didáticos são alvo de constantes estudos, sendo os de História um dos mais visados, por questões políticas e ideológicas, principalmente no pós II Guerra. Atualmente prevalecem discussões focadas em questões como memória, História escolar, constituição de identidades e ausências ou estereótipos de grupos étnicos ou oprimidos, sendo os dois últimos o estudado neste trabalho. Apesar disso, quando se trata de grupos étnicos ou minoritários os estudos, no Brasil, focam mais em índios, negros e mulheres, sendo a questão regional pouco abordada.

Como bem coloca o professor André Mendes Sales (2017) a seleção dos conteúdos que compõem os livros didáticos de História não advém de um processo consensual, pelo contrário, são frutos de contestação e mudanças passando por um processo de seleção até da forma como os eventos são abordados.

3.1 ALGUNS ASPECTOS DO LIVRO DIDÁTICO

No Brasil as políticas voltadas para análise do livro didático remontam ao final dos anos 20, mais especificamente ao ano de 1929 quando é criado o Instituto Nacional do Livro (INL) com o objetivo de dar maior legitimidade ao livro didático. Nove anos depois foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável

por estabelecer a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no Brasil. A partir dos anos 1960 o Estado passa a se vincular diretamente ao processo de ampliação de produtos educacionais. Na década de 1970 é possível observar a implementação dos currículos nos livros didáticos de História, com uma adoção em massa dos livros didáticos incentivada pelo Estado e pela indústria editorial, com o livro assumindo a forma do currículo e do saber histórico nas escolas. Os governos pós Ditadura Militar seguem com o incentivo à indústria editorial, concentrando a produção e distribuição nas mãos do MEC, gerando forte desenvolvimentos desse setor econômico.

Entre 1966 e 1971 o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) foi gerenciado pela Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático (Colted) com o objetivo de distribuir livros didáticos gratuitamente às escolas primárias e secundárias, correspondente aos atuais ensino fundamental e médio, respectivamente. Além disso, esse programa visava o treinamento de professores, editores e profissionais da indústria editorial, explicitando a íntima relação do Estado brasileiro com a indústria editorial. Tal importância do livro didático transformou-o no principal produto do setor editorial brasileiro nos anos 1970. Na mesma década a Colted foi absorvida pelo Instituto Nacional do Livro (INL), mas ele foi rapidamente extinto, sendo substituído pela Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) que se tornou responsável pela execução do programa do livro didático.

Graças a produção em massa do livro didático, subsidiada em grande medida pelo Estado brasileiro, a indústria editorial brasileira se tornou uma das maiores do mundo, o que não significou uma democratização do conhecimento no Brasil, muito pelo contrário (Guimarães, 2012). Os livros didáticos representam um expressivo setor de vendas para a indústria editorial nacional, representando em 2018 quase a metade do faturamento dela¹³.

Dentro do mercado do livro didático o governo federal, por meio do PNLD é o maior comprador, direcionando a produção para suas exigências, nas palavras de Andrade Filho (2022, p. 21)

O Estado, então, ao ser o maior comprador direciona aquilo que deseja comprar. Diante disso a importância dos Parâmetros Curriculares e do

¹³Disponível <https://www.publishnews.com.br/materias/2019/04/29/setor-editorial-brasileiro-fecha-em-queda-pelo-quinto-ano-consecutivo-aponta-fipe> acessado em 14/02/2022.

Programa Nacional do Livro Didático. A Adequação ao exigido pelo governo, pode significar a diferença entre lucro e prejuízo para uma editora.

Tal situação nos leva a uma grande dúvida sobre o porquê do governo não direcionar a produção dos livros didáticos no sentido de dar espaço à História Regional, valendo-se do livro didático para combater preconceitos e estereótipos contra regiões periféricas do país, dúvida que fica ainda mais intensa ao nos depararmos com o art. 3º da Constituição Federal vigente que estabelece como objetivos fundamentais nacionais, entre outras coisas o combate às desigualdades sociais e regionais assim como a promoção de todos sem preconceitos de origem (regionais entre estes), como é facilmente percebido da leitura da referida norma legal

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Na mesma linha segue o decreto federal n. 9.099 de 18 de julho de 2017 que dispõe sobre o PNLD e que estabelece em seu art. 3º, II como diretrizes do PNLD, entre outras “o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais”.

Tal dúvida segue ainda mais intensa ao sabermos que “não se pode, pois, deixar de verificar que a orientação do Governo Federal nas suas compras influencia a confecção dos livros didáticos e, inclusive nos conteúdos que são incluídos ou não dentro de uma obra” (Andrade Filho, 2020, p. 25). Repitamos, então, nossa dúvida: por que o governo federal não se utiliza desse poder para exigir espaço nos livros didáticos de História para a História Regional, como previsto na nossa legislação, para ajudar na construção da identidade dos estudantes nordestinos e no combate à discriminação regional que é reforçada pelo silenciamento da região nos nossos livros didáticos?

Acessando o portal do PNLD 2018¹⁴ para as obras de História é possível observar quais editoras se encontram. Temos as seguintes editoras: Leya, Editora Ática, Moderna, FTD, Quinteto, Saraiva Educação, Escala Educacional, Editora do

¹⁴ <https://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/#> acessado no dia 25 de junho de 2021

Brasil, Palavras Projetos Editoriais, Base Editorial e Editora Scipione. A obra da Leya é editada na cidade de São Paulo e seus autores têm formação no estado de São Paulo; Editora Ática é da cidade de São Paulo e seus autores possuem formação no estado de São Paulo; a editora Moderna é da cidade de São Paulo e seus autores possuem formação em Minas Gerais e Rio Grande do Sul; FTD é da cidade de São Paulo e seu autor possui formação no estado de São Paulo; a Saraiva é da cidade de São Paulo e seus autores possuem formação nos estados do Rio de Janeiro; a editora Scipione também é sediada na cidade de São Paulo e seus autores possuem formação no estado de São Paulo.

Como já colocado, compreendemos que aquele que aparece como “autor” nas capas dos livros didáticos não é, exatamente, o responsável pelo produto “livro didático”. Como bem coloca o professor Erinaldo Cavalcanti (2018, p. 522), “A autoria de um livro didático é um lugar ocupado por muitos profissionais que executam tarefas importantes no processo de produção da obra.”. Porém, como afirma o referido autor, logo no parágrafo seguinte “os autores dos livros didáticos, via de regra, escrevem um texto na tela do computador. Constroem uma narrativa escrita no programa de edição de texto *Word*. (...) Indicam fontes para compor as narrativas.” Outras partes da composição do livro didático, como a parte imagética e o design gráfico, não são construídos, via de regra, pelo dito autor. No entanto, como colocado acima, a narrativa apresentada no livro didático é de responsabilidade do autor, mesmo que essa narrativa sofra interferência do editor, conforme coloca o professor supracitado.

Como é possível observar, mesmo a narrativa do livro didático sofre interferência de um profissional que não é o “autor”, mas, é importante destacar que todos os profissionais envolvidos agem em estreito diálogo com questões históricas, historiográficas e pedagógicas problematizadas pelo “autor” da obra. Para além das questões editoriais, é preciso ter em mente que o livro didático está condicionado às normas do edital público que está em contato com as forças do mercado editorial (Cavalcanti, 2018).

Estes editais públicos estão intimamente relacionados com os currículos de cada componente, de cada disciplina escolar no nosso caso, da História. Quando falamos em currículo é preciso ter em mente que “Currículos escolares são produtos de escolhas teóricas e metodológicas, fruto de uma seleção. Os currículos nunca são

neutros. Expressam disputas políticas, consensos, aproximações, esquecimentos, estão em permanente reconstrução”. (Schimitt, 2015, p. 113).

O currículo de História pode ser entendido como “um sistema discursivo onde são produzidos sentidos de *conhecimento histórico legitimado e validado*, objeto de ensino dessa disciplina escolar.” (Anhorn e Costa, 2011, p. 128). Esse currículo é um local de constantes conflitos, podendo ser visto como “*um terreno onde se travam lutas identitárias*” (Anhorn e Costa, 2011, p. 129), tema caro nesse trabalho, uma vez que, como visto, as narrativas históricas dos livros didáticos podem influenciar na formação da identidade dos estudantes.

Podemos entender, a partir de uma macro análise da questão, que o currículo sofre influências políticas e de questões de disputas de poder, sendo um espaço de entrecruzamento de políticas da diferença e de manifestação de demandas políticas (Anhorn e Costa, 2011). Ou seja, podemos e devemos debater sobre um currículo que respeite a identidade regional dos nossos estudantes, defendendo um currículo que abra espaços para a diferença cultural nacional. É importante que nessa disputa de poder, que impacta diretamente nas narrativas históricas dos livros didáticos de História, haja espaço para a História regional e local.

Existe uma íntima relação entre o livro didático e a indústria cultural, advindo daí questões de ideologia que introjetam valores, normas, conceitos, ideias, definições (Brisolla, 2015) que desvalorizam determinadas regiões nacionais, valorizando a história de outras, acabando por criar conceitos discriminatórios, ideias de inferioridade entre as regiões nacionais e definições sobre o que é importante acerca da História nacional. É dessa relação com a indústria cultural que o livro didático traz seu aspecto padronizador que produz e reproduz conteúdos objetivos e subjetivos (Brisolla, 2015) que acabam por não enfatizarem a História regional nos livros didáticos de História a despeito da previsão legal já mencionada.

É o PNLD que faz a mediação entre o Estado e o mercado editorial brasileiro, sendo ele o responsável pela avaliação prévia dos livros a partir de 1996, sendo tal avaliação realizada por especialistas (Munakata, 2012, p.61). Ainda nas palavras do professor Munakata (2012, p. 62),

Somente os livros que obtivessem o parecer favorável poderiam ser escolhidos pelos professores. **Não é impossível que tal situação tenha incentivado a produção de livros direcionada não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores, geralmente recrutados**

da universidade e, segundo a crítica corrente, nem sempre habituados às práticas de sala de aula. (Grifo nosso)

Nesse sentido, nos alinhamos à professora Márcia Ramos quando bem coloca que

Os livros didáticos precisam ser vistos em uma rede de significação. Não são apenas mercadorias a serem compradas pelo Estado e repassadas aos alunos, ou mesmo produto cultural ou material didático; não devem se orientar apenas pela atualização historiográfica ou vertente didático-pedagógica, bem como não são regradados, tão somente, pelas estratégias de diagramação. Também não são apenas tradutores curriculares... (Ramos, 2018, p. 250)

Dessa forma, podemos compreender como é amplo o debate sobre o livro didático, artefato cultural e didático que reflete um currículo fruto de disputas onde a História regional possui pouca visibilidade, em que a produção do mesmo reflete uma visão da história nacional a partir do centro de poder político, centrado na região Centro-Sul do país, resultando no silenciamento das demais regiões, impactando diretamente na formação da identidade desses estudantes ao ser um artefato cultural que vem sofrendo um processo de análises e críticas constantes para que possa melhorar continuamente, como, por exemplo, nas questões relacionadas às narrativas sobre as mulheres, os povos africanos, os povos originários da América e afro-brasileiros. Ainda hoje, como já colocado, ele é um importante instrumento pedagógico, ainda mais para estudantes que não possuem um maior acesso a outras fontes de conhecimento científico.

3.2 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

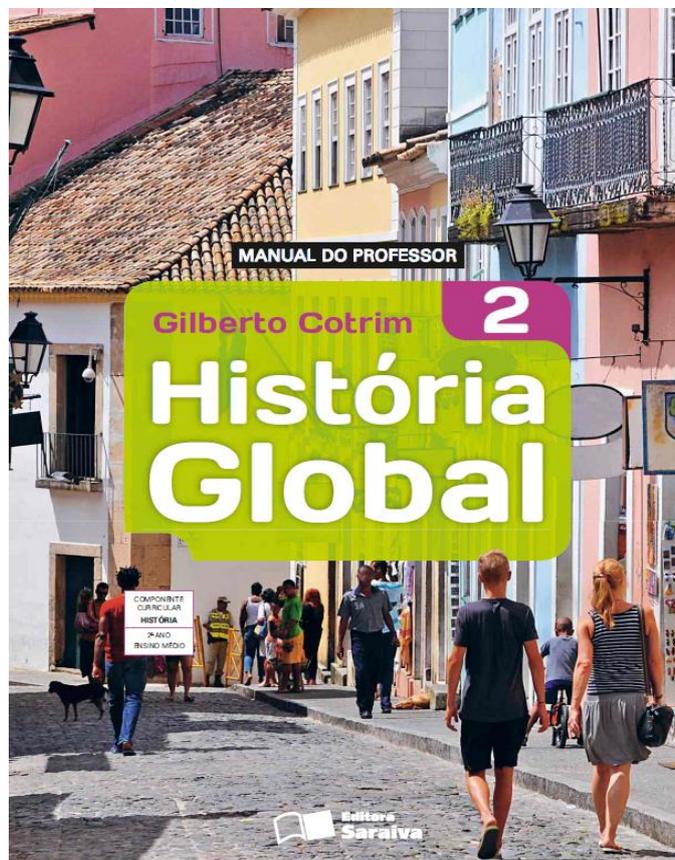
Ao longo do texto demonstramos que o livro didático de História é um objeto complexo, fruto do trabalho de uma equipe ampla, refletindo aspectos de uma luta política que permeia o currículo de História, além de envolver a indústria editorial nacional. Dessa forma, nos deparamos com um objeto que é, entre outras coisas, um artefato cultural, pois reflete diversos aspectos culturais, mas que também é um artefato mercadológico, pois é um produto vendido no mercado.

Esse livro ainda é um importante instrumento pedagógico, pois

Ele continua sendo a ferramenta, institucional e socialmente reconhecida, por meio da qual uma dada narrativa é oferecida aos jovens que estão em processo de formação na educação básica. O livro didático de história continua sendo o principal produto, por meio do qual, milhares de jovens, no espaço formal da escola, têm acesso às explicações históricas sobre as sociedades próximas ou distantes no tempo ou no espaço. (...) Por esse ângulo de percepção, os especialistas concordam que o livro didático é um dos instrumentos mais influentes no ensino de história (...) Não seria inverossímil acrescentar que, por extensão, a história ensinada em sala de aula guarda uma íntima relação com os livros didáticos no exercício da docência de professores e professoras. (Cavalcanti, 2018, p. 526-7)

Dessa forma, como já colocado na introdução do trabalho, iremos analisar a narrativa histórica em dois livros, pois foram a primeira e segunda opção de escolha na escola em que leciono, sendo o livro de Gilberto Cotrim o enviado e trabalhado na escola. Portanto, iniciaremos nossa análise com o livro “História Global 2, 3ª edição” publicado em 2016 pela já referida Editora Saraiva, material que já se encontra no mercado há bastante tempo.

Figura 1 - Capa livro didático de Cotrim



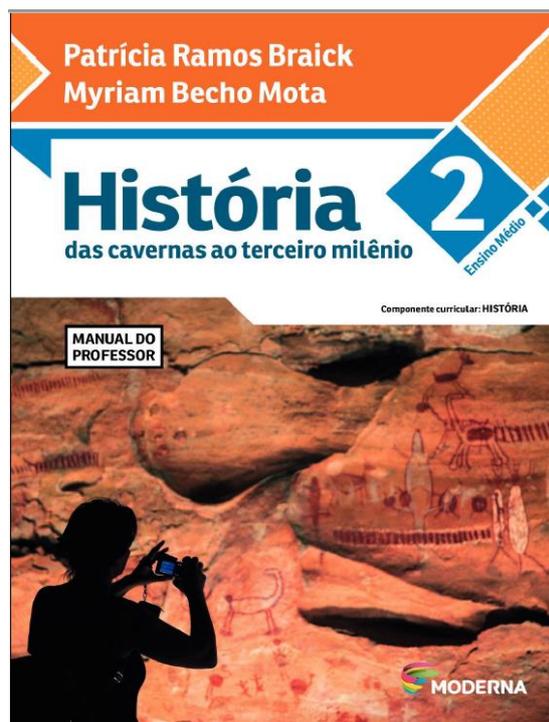
Fonte: COTRIN, Gilberto. **História Global 2**. 3ª edição – São Paulo: Saraiva, 2016.

Acerca da Editora Saraiva, segundo informações constantes no site da mesma¹⁵ foi fundada na cidade de São Paulo em 1914 como uma loja de livros usados, passando a editar livros didáticos a partir de 1970. A empresa cresceu, adquiriu outras editoras e enveredou nos chamados sistemas de ensino com o Agora.

O segundo livro em análise é publicado pela Editora Moderna, fundada em 1968, também na cidade de São Paulo. A editora não possui publicações de sua história em sua página na internet, mas possui uma grande propaganda na área de livros didáticos, com atuação amplamente reconhecida nesse campo.

A obra em análise é intitulada “História: das cavernas ao terceiro milênio – 2º volume – 4ª edição” publicada, assim como o outro livro em análise, por uma editora da cidade de São Paulo. Ele foi escrito por duas autoras: Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota.

Figura 2 - Capa do livro de Braick e Mota



Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4. Ed. – São Paulo: Moderna, 2016

¹⁵ <http://www.saraivari.com.br/a-saraiva/historico/#:~:text=Nossa%20hist%C3%B3ria%20teve%20o%20seu,ao%20com%C3%A9rcio%20de%20livros%20usados>. Acessado em 07/04/2022

Iniciaremos nossa análise a partir da obra de Cotrim, usando a narrativa sobre a Conjuração Mineira de 1789 como um contraponto às narrativas sobre a Conjuração Baiana de 1798 e a Revolução Pernambucana de 1817. Além disso, iremos analisar o espaço dedicado às guerras de independência no Nordeste. Na sequência faremos o mesmo com a obra de Braick e Mota.

A escolha de tais conteúdos se deu pela sua relação com o processo de independência do Brasil e por ocorrerem em um período relativamente próximo de tempo. O uso da Conjuração Mineira se dá pela sua permanência nas narrativas históricas como um movimento de caráter nacional, enquanto os movimentos baiano e pernambucano apresentam na sua narrativa um caráter local, servindo, como já colocado, como um elemento de contrapeso aos movimentos ocorridos no Nordeste.

Também foi importante para a inclusão do movimento mineiro o fato de, durante o início do período republicano, ter havido contestações à sua elevação a evento primordial para a independência e república brasileira estabelecidos pelo IHGB, que colocava 1817 como um movimento posterior e que poderia ter até mesmo se apropriado de algo dos mineiros. Essa contestação se deu com o IAGP (Instituto Arqueológico Geográfico Pernambucano) defendendo que 1817 seria o movimento precursor da república brasileira. Um dos critérios para a escolha de Tiradentes e da Inconfidência Mineira seria a questão geográfica, pois Minas Gerais ficava na região Centro-Sul, centro econômico e político nacional (Andrade, 2021). Como bem coloca Breno Andrade, “o IAGP valorizava abertamente 1817, não só para a história nacional, como outros eventos ocorridos em Pernambuco. Era preciso afastar o **esquecimento** que rondou os eventos históricos pernambucanos” (Andrade, 2021, p.226, grifo nosso). A ideia é observar como um evento histórico ocorrido no Centro-Sul do Brasil é apresentado pela narrativa dos livros didáticos analisados em relação com os eventos ocorridos no Nordeste, como os textos apresentam eventos relacionados ao processo de independência, ocorridos em regiões diferentes do país: o centro de poder (Centro-Sul) e a periferia (Nordeste).

Quando nos referimos às permanências nas narrativas históricas levamos em conta o que coloca a professora Janaína de Paula do Espírito Santo (2005, p.2) quando afirma que

Não é nada fácil questionar os símbolos, os marcos e as datas que são instituídas pela memória histórica. Isso porque tais datas, heróis, símbolos de uma determinada coletividade são uma criação coletiva que nem sempre é

controlada pelos agentes responsáveis por essa criação. Digamos que inúmeros indivíduos e grupos pretendam ver realizados determinados fins que eles julgam imprescindíveis. Toda a realização de uma idéia ou de um objetivo coletivo exige da parte daqueles que visam a alcançar este fim que negociem ou enfrentem na cena social outros grupos que também têm idéias e outros objetivos.

Dessa forma entendemos que é difícil questionar as narrativas históricas sobre a Conjuração Mineira, haja vista toda a construção histórica em torno da mesma, mas é importante lembrar que ela foi construída a partir do enfrentamento com outros grupos sociais que possuíam outras ideias e objetivos, podendo as Conjuração Baiana e a Revolução Pernambucana serem inseridas nas ideias e objetivos dos grupos que perderam esse enfrentamento.

Entretanto, não só de permanências vivem os livros didáticos de História. Ainda nos valendo da professora Janaína de Paula do Espírito Santo (2005, p.8) podemos observar que mudanças ocorreram, pois

Busca-se hoje, romper com a reprodução do conhecimento, procurando trabalhar em sala com o debate e a (re) construção de conhecimentos, enfatizando o papel de alunos e professores enquanto sujeitos da história. Ainda, que, a história do ensino de história brasileira pareça ter tramitado por contextos bem distintos, ao se propor estudar as permanências de alguns cânones na estruturação dos conteúdos considerados essenciais para o ensino da história, busca-se empreender uma análise da cultura – em seu aspecto de produção escolar – nacional, procurando, dessa forma, esclarecer as representações que a nação tem construído de si mesma na história. Entendemos que este conhecimento contribui para o debate em torno do ensino e a construção de conhecimentos adquira uma dimensão importante. Ao propor, um resgate, através dos livros didáticos, da lógica de constituição da história do Brasil que tem sido ensinada nas escolas, procura-se uma reflexão sobre o processo de escolhas que tem permeado o trabalho educativo em história, possibilitando uma análise da construção e transmissão da cultura escolar no processo de consolidação da disciplina de história.

Nessa tentativa de romper com a reprodução desse conhecimento, colocando os estudantes como agentes ativos da História, o uso da História regional e local pode ser um instrumento muito útil, ainda mais sob o ponto de vista da cultura nacional, conceito que se enquadra dentro de uma visão monocultural, associada a uma visão de identidade normalizada, como já vimos ao longo deste trabalho. Para tanto, como bem coloca a professora supracitada se propor a um debate sobre o livro didático e sobre suas escolhas é uma importante forma de compreender o processo da História enquanto disciplina escolar, possibilitando mudanças que tornem o ensino de história em algo mais democrático nas suas narrativas.

Partindo para nossa análise, logo no início chama a atenção o fato de a conjuração mineira ter 2 páginas dedicada a ela com direito a uma imagem que ocupa a parte superior delas retratando uma pintura de Candido Portinari de 1949 intitulada “Tiradentes”. Em contraponto a tal espaço, tanto a Conjuração Baiana, como a Revolução Pernambucana de 1817 contam, cada uma, com pouco além de meia página sem qualquer tipo de imagem. Importante destacar também que além de uma narrativa mais longa a Conjuração Mineira possui uma contextualização que é quase inexistente na baiana e na pernambucana e uma análise posterior acerca do espaço e da importância do movimento mineiro, algo inexistente nos dois eventos ocorridos no Nordeste.

Analisando a narrativa de Cotrim podemos observar uma narrativa que, apesar de focar nos grandes eventos e personagens se preocupa em fazer uma análise dando um contexto histórico, social e econômico da região de Minas Gerais, misturando elementos historicistas e dos *Annales*, para, na sequência trazer os nomes dos inconfidentes destacando onde eles se inseriam na sociedade mineira. Na sequência o texto traz os planos dos inconfidentes de forma bem detalhada, acrescentando que pouco se sabia desses planos para então narrar sobre a repressão ao movimento.

Por fim, o autor traz um breve debate acerca das faces da inconfidência mineira mostrando como o acontecimento teve sua interpretação mudada ao longo do tempo, passando de algo negativo durante o domínio português, passando para algo ignorado nos tempos do Império até a ascensão a categoria de “primeiro movimento a lutar pela independência”. Interessante que, mesmo não sendo colocado de forma clara, fica subentendido que seria a independência do Brasil, quando se tratava de Minas Gerais apenas. A Inconfidência Mineira gerou um herói nacional, Tiradentes, considerado por lei ¹⁶ “patrono cívico da nação brasileira” como destacou Cotrim. Até os dias atuais o dia 21 de abril é considerado feriado nacional em homenagem a Tiradentes.

¹⁶ Lei 4.897 de 9 de dezembro de 1965.

Figura 3 - Conjuração Mineira no livro de Cotrim



Panel intitulado Tiradentes, de 1969, de autoria de Cândido Portinari. Esse painel apresenta vários episódios do julgamento e da execução de Tiradentes. Por esse trabalho, Portinari recebeu a medalha de ouro concedida pelo júri do Prêmio Internacional da Paz, reunido em Varsóvia, Polônia, em 1966. Esta obra pertence ao acervo da Fundação Memorial da América Latina, em São Paulo (SP).

Conjuração Mineira (1789)

Em Minas Gerais, grande parte da população colonial mineradora vivia na pobreza havia muito tempo. Essa situação agravou-se com o declínio da exploração do ouro, a partir da segunda metade do século XVIII.

Indiferente ao que acontecia com a população mineira, o governo português continuou cobrando dos mineiros pesados impostos, pois atribuía ao contrabando de ouro a queda na arrecadação.

Um clima de tensão e revolta tomou conta dos proprietários das minas de ouro quando o governador da capitania, o visconde de Barbacena, anunciou que haveria uma nova derama — a cobrança forçada dos impostos atrasados.

Membros da elite colonial começaram a se reunir e a planejar um movimento contra as autoridades portuguesas e a cobrança da derama. Esse movimento ficou conhecido pelo nome de **Inconfidência Mineira** ou **Conjuração Mineira**.

Inconfidência originalmente, tinha o sentido de infidelidade e tração ao rei de Portugal e seu governo. Com o tempo, o termo foi perdendo esse significado negativo, sendo utilizado pelos historiadores com o sentido de movimento conspiratório de oposição ao domínio colonial.

Conjuração, rebelião ou conspiração contra autoridades ou governantes estabelecidos.

Quem eram os inconfidentes

Entre os principais inconfidentes estavam Cláudio Manuel da Costa (fazendeiro e poeta, formado em Portugal, na Universidade de Coimbra), Inácio de Alvarenga Peixoto (minerador e latifundiário), Tomás Antônio Gonzaga (poeta e jurista), Toledo e Melo (padre e minerador), Abreu Vieira e Oliveira Lopes (conde). Um dos poucos participantes da Inconfidência que não fazia parte da elite econômica mineira era Joaquim José da Silva Xavier, apelidado de Tiradentes porque exercera, entre outros, o ofício de dentista.

Bom parte dos líderes intelectuais desse movimento conhecia aspectos do pensamento de filósofos iluministas europeus (como Rousseau, Montesquieu, Voltaire e Diderot) e inspirava-se em alguns ideais que impulsionaram a independência dos Estados Unidos (1776) e a Revolução Francesa (1789).

Planos dos inconfidentes

São poucas as fontes de que os historiadores dispõem para analisar os planos e os objetivos dos inconfidentes mineiros. A maior parte dos dados provém do depoimento dos réus e das testemunhas no processo judicial movido pelo governo português, reunidos nos chamados Autos da *debaixa da Inconfidência Mineira*. Assim, esse é um tema sobre o qual há poucas certezas, o que reafirma que o conhecimento histórico depende de pesquisas contínuas e está em constante construção.

2. FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996, p. 118.

3. CEVALCO, Boris, op. cit. p. 118.

4. LARA, SILVA H. *Brasil: um ano de revolução*. São Paulo: DPH/SAC, 1992, p. 2021.

Fonte: COTRIN, Gilberto. **História Global 2**. 3ª edição – São Paulo: Saraiva, 2016.

Quando observamos a narrativa sobre o movimento baiano percebemos, logo de início, que não há qualquer tipo de contextualização histórica, social ou econômica. Os membros do movimento não são nomeados, sendo tratados de forma genérica, mesma forma com que seus planos são tratados. Apenas no tocante à repressão ao movimento as narrativas se aproximam com a citação dos nomes dos executados. Curiosamente não temos feriado nacional para os mortos na Bahia, nem o movimento é tratado sob uma perspectiva nacional.

Esta narrativa reflete as questões levantadas anteriormente, pois dentro do processo de produção do livro didático podemos observar uma visão da História a partir do olhar do poder dominante, relegando eventos ocorridos nas regiões periféricas do país a uma condição de menos importantes. Tal situação impacta diretamente na formação identitária dos estudantes dessas regiões.

Como é possível observar tal tipo de narrativa se baseia em uma visão de identidade normalizada e em uma visão monocultural, não em uma visão multicultural, que respeite as identidades regionais e a cultura desses estudantes. Sobre o

multiculturalismo e a homogeneização cultural nos valem das palavras do professor Antonio Flavio Barbosa Moreira (2002) quando coloca que

Entre outros significados, *multiculturalismo* tem sido empregado para indicar o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas, essa condição inescapável do mundo atual, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar. (...) A centralidade das questões culturais traz inevitavelmente à luz a sensível *diversidade de culturas* encontradas hoje no interior de um dado país e entre os diferentes países do globo. Essa diversidade convive, paradoxalmente, com fortes tendências de homogeneização cultural. Ainda que se venham tornando mais visíveis as manifestações e as expressões culturais de grupos dominados, “observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa (...) (p. 16 – 17)

No que diz respeito à relação entre cultura e identidade é importante destacar que “todas as identidades são construções culturais (...) o fato de serem culturais deve nos alertar para a necessidade de pensarmos as identidades igualmente a partir de relações de poder” (Sérvio, 2012, p. 768). Portanto a identidade normalizada que observamos nas narrativas históricas dos livros didáticos nacionais refletem os interesses do poder político do Centro-Sul do Brasil em detrimento das identidades regionais a partir de uma visão monocultural.

Figura 4 - Conjuração Baiana no livro de Cotrim

Conjuração Baiana (1798)

Quase dez anos após a Inconfidência Mineira, ocorreu na Bahia um novo movimento revolucionário. Inicialmente, alguns homens ricos e letrados participaram do movimento. Porém, eles se afastaram quando perceberam seu alcance popular.

Em contraste com a Inconfidência Mineira, a Conjuração Baiana foi promovida sobretudo por negros livres e escravizados, soldados e profissionais como pedreiros, sapateiros e alfaiates; motivo pelo qual o movimento também ficou conhecido pelo nome de Revolta dos Alfaiates.

Planos dos revoltosos

Os planos dos revoltosos baianos incluíam: o fim da dominação portuguesa na região; a proclamação de uma república democrática; a abolição da escravidão; o aumento da remuneração dos soldados; a abertura dos portos brasileiros a navios de todas as nações; a melhoria das condições de vida da população.

Inspirados nas ideias de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa, por meio de panfletos distribuídos nas portas das igrejas e cartazes colados em muros e outros lugares públicos, os revoltosos condenaram o povo a participar do movimento. Um deles dizia: “Está para chegar o

tempo feliz da nossa liberdade. O tempo em que todos seremos irmãos. O tempo em que todos seremos iguais”.

Violenta repressão

O governador da Bahia naquela época, Fernando José de Portugal e Castro, procurou descobrir quem eram os autores dos cartazes e panfletos que promoviam a revolta.

Não faltaram informantes que denunciassem o plano dos conspiradores. Mais de 30 participantes da Revolta dos Alfaiates foram presos e processados. Ao final, as penas mais severas recaíram sobre os líderes mais pobres. Em novembro de 1799, quatro líderes mulattos foram enforcados e espartilhados: os alfaiates João de Deus e Manuel Faustino e os soldados Lucas Dantas e Luís Gonzaga, apontado pelas autoridades do governo como provável autor dos panfletos.

Tais métodos violentos de repressão tinham o objetivo de espalhar o pânico entre possíveis opositores ao sistema colonial.

Investigando

- Debata a afirmação: “A Conjuração Mineira foi um movimento da elite, enquanto a Conjuração Baiana foi um movimento popular”. Trace um paralelo entre essas duas rebeliões.

A corte no Brasil

Caminhos da emancipação brasileira

Como vimos no capítulo 11, no início do século XIX os exércitos de Napoleão Bonaparte, imperador da França, dominavam diversos países europeus. A única força capaz de resistir aos franceses era a poderosa marinha de guerra inglesa.

Não podendo conquistar a Inglaterra pela força militar, Bonaparte tentou vencê-la pela força econômica. Para isso, decretou em 1806 o Bloqueio Continental, o qual determinava que os países da Europa continental deveriam fechar seus portos ao comércio inglês.

Chegada da corte portuguesa

Nessa época, Portugal era governado pelo príncipe regente D. João, pois sua mãe, a rainha Maria I, sofria de transtornos mentais.

O governante português não pretendia cumprir as ordens de Napoleão e aderir ao Bloqueio Continental, já que os comerciantes de Portugal mantinham importantes relações com o mercado inglês. Além disso, temia a reação da marinha inglesa, que poderia atacar as colônias de Portugal. Assim, D. João se manteve neutro no conflito entre franceses e ingleses.

O governo francês não aceitou essa indefinição e determinou a invasão de Portugal. Sem condições de resistir à invasão das tropas napoleônicas, D. João e a corte portuguesa embarcaram para o Brasil, sob proteção de uma esquadra inglesa. Chegaram à Bahia em 22 de janeiro de 1808.

Quando passamos nossa análise para a Revolução Pernambucana de 1817, movimento que, diferente dos demais, foi às vias de fato, podemos perceber que seu espaço na narrativa pouco se difere do movimento baiano. Apesar de uma brevíssima contextualização histórica e econômica, trazida a título de motivação para o movimento, os planos são extremamente resumidos, tratados apenas como emancipacionistas. Acerca das ações dos pernambucanos o texto, basicamente, afirma que tomaram o poder, propuseram extinguir impostos, conceder liberdade religiosa e acabar com a escravidão de maneira “lenta, gradual e legal” para serem reprimidos pelo governo de D. João VI, com os nomes dos executados sendo citados, como nos demais movimentos.

Apesar de apontar que a Revolução Pernambucana foi praticamente o único movimento anterior à independência do Brasil, que ultrapassou a fase de conspiração, nenhuma análise sobre o movimento é feita. Não existe feriado nacional para o movimento pernambucano, nem ele é tratado como algo de caráter nacional, diferente do movimento mineiro. Em Pernambuco a data da rebelião, 6 de março, é considerada feriado estadual por lei¹⁷, sendo a data magna do estado.

Cabe destacar também que, apesar do nome, o movimento se expandiu para Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará, além de envolver Alagoas, há época território de Pernambuco, que ganhou sua autonomia, dentre outros fatores, como punição à Pernambuco. Todos esses fatos são ignorados na narrativa de Cotrim. Como ficam os estudantes destes estados que não veem eventos importantes em seus estados retratados nos livros didáticos?

¹⁷ Lei estadual 13.386 de 24 de dezembro de 2007.

Figura 5 - Revolução Pernambucana (1817) no livro de Gilberto Cotrim

Revolução Pernambucana (1817)

Quase duas décadas depois da Conjuração Baiana, durante a estada da família real portuguesa no Brasil e o governo de D. João VI, ocorreu um levante emancipacionista — dessa vez em Pernambuco —, que ficaria conhecido como Revolução Pernambucana.

Motivos da revolta

Muitos pernambucanos estavam desgostosos com o crescente aumento dos impostos, que serviam para sustentar o modo de vida da corte portuguesa instalada no Rio de Janeiro. Além dessa insatisfação, outros dois problemas afetavam os habitantes da região:

- **a grande seca de 1816** — que havia causado graves prejuízos à agricultura e provocado fome no nordeste;
- **a queda dos preços do açúcar e do algodão** — que eram importantes produtos de Pernambuco, cujos preços estavam caindo no mercado internacional devido à concorrência do açúcar antilhano e do algodão estadunidense.

Tudo isso serviu de combustível para a revolta contra o governo de D. João VI.

Planos dos revoltosos

Os diversos grupos sociais envolvidos nesse movimento tinham metas diferentes. Entretanto, era consensual o objetivo de proclamar uma república, que seria organizada conforme os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade que inspiraram a Revolução Francesa.

Conquista do poder

Ao tomar conhecimento da revolta, o governador de Pernambuco, Caetano Pinto de Miranda Montenegro, deu ordens às tropas para prender os revoltosos. Estes, porém, conseguiram resistir à prisão e mataram os militares que tentaram dominá-los. O governador, apavorado com a resistência, fugiu do palácio, mas foi preso pelos rebeldes pouco tempo depois.

O movimento conseguiu, enfim, tomar o poder em Pernambuco e constituir um governo provisório, que decidiu extinguir alguns impostos, elaborar uma Constituição e decretar a liberdade religiosa e de imprensa e a igualdade para todos, exceto para os escravos. Para evitar se indispor com os senhores de engenho da região, os rebeldes diziam que pretendiam libertar os negros da escravidão de modo “lento, gradual e legal”.

Reação governamental

D. João VI combateu violentamente a Revolução Pernambucana, enviando para a região tropas, armas e navios. Os rebeldes foram duramente atacados e, depois de muita luta, acabaram por se entregar. Os líderes do movimento — entre eles, Teotônio Jorge, padre Pedro de Sousa Tenório, Antônio Henriques e José de Barros Lima — foram condenados à morte.

A Revolução Pernambucana é apontada por historiadores como, praticamente, a única rebelião anterior à independência política do Brasil que ultrapassou a fase da mera conspiração. Os rebeldes tomaram o poder e permaneceram no governo por 75 dias, de 6 de março a 19 de maio de 1817.

Investigando

- No Brasil atual, a Constituição estabelece que todos os cidadãos têm direito à informação e à liberdade de expressão. Como você se informa a respeito de acontecimentos atuais? Recorre a meios de comunicação variados? Converse com seus colegas sobre o assunto.

Ruptura

O resultado das pressões portuguesas

Em agosto de 1820, comerciantes da cidade portuguesa do Porto lideraram uma revolta conhecida como Revolução Liberal do Porto. O movimento espalhou-se rapidamente por Portugal, encontrando apoio em diferentes setores da população

(camponeses, funcionários públicos, militares, profissionais liberais). Chegou até mesmo a conquistar adeptos no Brasil.

Fonte: COTRIN, Gilberto. **História Global 2**. 3ª edição – São Paulo: Saraiva, 2016.

Por último, mas não menos importante, temos a questão das guerras de independência ocorridas, sobretudo, no Norte e Nordeste brasileiro. Tais eventos contradizem a narrativa majoritária de que a independência do Brasil foi um processo pacífico.

Partindo para a narrativa de Cotrim sobre tais conflitos temos como principal característica o fato de não estarem inseridos no processo de independência do Brasil, mas sim no capítulo dedicado ao I Reinado e num tópico intitulado “Resistência Interna”. Dessa forma, todos os movimentos armados e os combates pela

independência em regiões como a Bahia e o Piauí são tratados como lutas contra as resistências à independência brasileira e não como lutas pela independência.

Todas as lutas pela independência ocorridas após a declaração de independência de D. Pedro I são meramente citadas, de forma genérica e por estados, nas palavras de Cotrim “Historiadores apontam que, durante cerca de um ano, houve confrontos entre tropas portuguesas e tropas do governo brasileiro nas regiões do Maranhão, Bahia, Pará, Piauí e Província Cisplatina (atual Uruguai, anexada ao Brasil na época)”. Ou seja, não existe análise desses movimentos, não existe reconhecimento deles como guerras de independência. Existe um apontamento, feito por historiadores, para conflitos existentes entre tropas portuguesas e brasileiras. Tais movimentos são completamente esvaziados de importância, mesmo que representem a luta de brasileiros contra a dominação portuguesa, sendo de vital importância para a manutenção da integridade territorial brasileira e para a formação desses estados haja vista termos feriados neles, como na Bahia onde o 2 de julho é considerado “data magna da Bahia e da consolidação da independência do Brasil...”¹⁸. No Piauí o feriado do dia do estado é comemorado em alusão ao início da luta contra os portugueses, sendo comemorado no dia 19 de outubro¹⁹.

Em um quadro, colocado como tema a parte da narrativa principal se traz uma análise da participação de pessoas escravizadas e libertas nos conflitos ocorridos na Bahia, mas mesmo a narrativa trazida nesse quadro, apesar de questionar a ausência de fala desses escravizados e libertos pauta seu texto a partir da ótica do governo imperial sediado no Rio de Janeiro e não sob a ótica dos baianos, aqueles que efetivamente lutaram no conflito, aqueles que deveriam ser os agentes ativos da História que acabam sendo silenciados.

¹⁸ Constituição do estado da Bahia, art. 6º, §3º.

¹⁹ Lei 176, de 30 de agosto de 1937.

Figura 6 - Resistencia Interna no livro de Gilberto Cotrim

O novo país

Lutas internas e negociações internacionais

Nas províncias mais distantes do Rio de Janeiro, a notícia da independência demorou cerca de três meses para chegar. Se por um lado isso expressa as dificuldades de comunicação da época, por outro demonstra o pouco envolvimento popular no movimento de emancipação do Brasil, promovido sob a liderança das elites.

Historiadores apontam que, durante cerca de um ano, houve confrontos entre tropas portuguesas e tropas do governo brasileiro nas regiões do Maranhão, Bahia, Pará, Piauí e Província Cisplatina (atual Uruguai, anexada ao Brasil na época).

Sem um exército preparado para combater os revoltosos, o governo central contratou os serviços militares de mercenários, contando com o apoio de grandes proprietários rurais do centro-sul. Em todas essas regiões, os revoltosos (ou seja, as tropas portuguesas) foram derrotados pelas forças arregimentadas pelo governo brasileiro.

Em meados de 1823, todo o país estava sob o comando do imperador.

Resistência interna

De modo geral, o novo governo de D. Pedro I foi recebido sem resistências. Porém, principalmente em áreas do norte e do nordeste, militares e comerciantes portugueses, que controlavam o governo local e não reconheciam a separação, decidiram lutar para manter os laços com Portugal.

Em destaque Escravos lutando na Bahia

Veja o que o historiador Hendrik Kraay escreveu sobre as lutas pela independência ocorridas na Bahia e a participação dos escravos nos confrontos.

[...] Na Bahia, os escravos foram recrutados para lutar a favor da Independência. Mas esses soldados buscavam mais do que livrar o Brasil do domínio de Portugal. Empunharam armas na esperança de usar seus serviços de guerra como moeda de troca para obterem a alforria. [...]

Quando veio a emancipação do Brasil, Salvador continuava controlada pelos portugueses. Ao ser aclamado imperador no Rio de Janeiro, em 12 de outubro de 1822, D. Pedro declarou seu apoio aos patriotas baianos. Enviou material bélico, tropas e o oficial francês Pedro Labatut (1768-1849), um militar de carreira com experiência nas guerras napoleônicas e hispano-americanas. [...]

Labatut tratou de organizar um exército bem treinado. Mesmo tendo sido indicado pelo novo imperador, o estrangeiro que mal falava português não era visto com bons olhos pelos senhores de engenho patriotas do Recôncavo. Principalmente quando os desafiou ao propor o recrutamento de escravos, prática inexistente nas tropas imperiais. [...] Em novembro, depois da batalha de Pirajá, Labatut mandou recrutar “pardos e pretos forros” para criar um batalhão de libertos. Também confiscou escravos pertencentes a portugueses ausentes (presumidos inimigos) para servirem nesse batalhão. [...]

No dia 30 de julho [de 1823] veio a ordem da capital do Império: o governo baiano deveria tratar de conseguir a liberdade dos escravos-soldados. Os senhores que não se dispusessem a fazê-lo gratuitamente poderiam receber uma compensação. [...]

A voz dos próprios escravos quase não aparece na vasta documentação sobre o recrutamento e a libertação pós-guerra. Mas eles certamente viam as lutas, e também a independência, como meios para conquistar a liberdade. No serviço militar eles podiam melhorar sua condição de vida e pegar em armas, às vezes até mesmo contra seus proprietários.

KRAAY, Hendrik. Livres como o país. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 9 out. 2012. Disponível em: <<http://www.revista.dehistoria.com.br/secao/capa/livres-como-o-pais>>. Acesso em: 3 dez. 2015.

• Segundo o texto, qual era a esperança dos escravos que participaram das lutas pela independência do Brasil?

CAPÍTULO 14 Primeiro Reinado 177

Fonte: COTRIN, Gilberto. **História Global 2**. 3ª edição – São Paulo: Saraiva, 2016.

Partiremos agora para a análise do livro das professoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, analisando os mesmos conteúdos observados no livro do professor Gilberto Cotrim.

Assim como Cotrim, as autoras utilizam duas páginas para tratar da Inconfidência Mineira, iniciando sua narrativa com uma análise valendo-se de imagens e textos de apoio paralelo para incrementar o texto. O texto em si se inicia com uma análise do contexto da província de Minas Gerais através de uma análise econômica da situação, tratando das dificuldades econômicas e das restrições impostas pela Coroa portuguesa, bem como da cobrança dos impostos que criaram uma situação favorável ao surgimento do movimento.

Continuando com a narrativa trazem uma lista dos membros da inconfidência e suas atividades comerciais para, na sequência, falar da formação acadêmica de alguns membros e dos impactos das ideias iluministas sobre eles e, por conseguinte, do movimento. Diante da construção do cenário, econômico, social e ideológico partem para uma análise dos objetivos dos conjurados, destrinchando até mesmos os cargos a serem ocupados por alguns dos conjurados e seus objetivos como a criação de bandeira nacional, constituição e algumas questões políticas.

Para concluir, a narrativa se debruça sobre a repressão ao movimento partindo dos preparativos dos inconfidentes, chegando a famosa traição aos revoltosos e a prisão dos mesmos com a posterior execução exclusivamente de Tiradentes. Em paralelo a narrativa principal são trazidas informações complementares através de recortes que trazem informações sobre a existência de outros movimentos conspiratórios, os significados de algumas palavras e expressões e uma análise do papel reservado às mulheres pelos inconfidentes.

Figura 7 - Conjuração Mineira no livro de Braick e Mota

A Conjuração Mineira não foi a única conspiração a ocorrer na capitania de Minas Gerais. Antes dela, muitos outros movimentos haviam estourado na região, como as revoltas lideradas em Curitiba (1762 e 1763) e 1770, Mariana (1762 e 1763) e Vila Rica (1770). Essas revoltas não contestaram o domínio português, mas reivindicaram a suspensão de certos impostos e a redução de impostos. A Conjuração Mineira, no entanto, foi a primeira a contestar o domínio português.

Conjuração Mineira

A administração pombarina terminou em 1777, com a morte do rei D. José I. Apesar das reformas, a economia portuguesa não conseguiu se fortalecer e, com o declínio acentuado da mineração, o valor mínimo de 100 arrobas anuais de imposto estipulado pelo governo português raramente era cumprido pelos mineiros. As dificuldades em Minas Gerais se agravaram após autoridades do reino decretarem uma série de medidas restritivas na colônia.

Entre essas medidas destacou-se o **Alvará de 1785**, que proibiu o funcionamento de manufaturas têxteis no território colonial (com exceção dos tecidos grossos de algodão, destinados ao vestuário dos escravos e usados para enfiar e empacotar vários produtos). A imposição da metrópole paralisou a produção local, obrigando os colonos a importarem diversas mercadorias, agravando a crise.

A situação atingiu o auge em 1788, quando o novo governador da capitania de Minas Gerais, Luís Antônio Furtado Mendonça, o Visconde de Barbacena, chegou com ordens da Coroa para aumentar a receita e reforçar o controle colonial português na capitania. O governador deveria cobrar os quintos em atraso e aplicar a derrama. A notícia alarmou os habitantes da capitania, criando condições favoráveis para o início de uma conspiração, conhecida como **Conjuração Mineira ou Inconfidência Mineira**.

Em sua maioria, os conjurados atuavam como **contratadores** e integravam a elite colonial. Mineradores, fazendeiros, padres, funcionários públicos, advogados e militares de alta patente compunham o grupo. Entre eles destacaram-se os advogados Cláudio Manuel da Costa, Inácio José de Alvarenga Peixoto e Tomás Antônio Gonzaga, que eram também poetas; José Álvares Maciel, especialista em mineralogia; os padres Luís Vieira da Silva e José da Silva de Oliveira Rolim, filho de um contratador de diamantes; além dos contratadores João Rodrigues de Macedo e Joaquim Silvério dos Reis e do alferes Joaquim José da Silva Xavier, mais conhecido como Tiradentes.

Mulheres na Inconfidência

No programa dos conjurados, a única alusão à mulher indicava que "aqueles que gerassem um determinado número de filhos receberiam um prêmio pago pelo Estado", deixando evidente o papel relegado às mulheres à época, numa sociedade patriarcal. Contudo, nos Autos da **Devassa**, registro do processo contra os conjurados, aparecem os nomes de mulheres que, por interesses pessoais, familiares e afetivos, tiveram relação com a sublevação.

Entre elas, costureiras, forras e escravas citadas como testemunhas por terem conhecimento sobre a conspiração, e também outras pertencentes à elite, como Bárbara Heliodora, esposa de um dos inconfidentes, que conhecia os planos da conjuração e aspirava a posições de destaque, caso a insurreição tivesse sucesso.

Hipólita Jacinta Teixeira de Melo, por sua vez, denunciou a traição de Joaquim Silvério e impediu que o inconfidente Francisco Antonio de Oliveira Lopes, seu marido, denunciasse seus companheiros queimando documentos que poderiam incriminá-los. Acusada de participação no movimento, Hipólita foi punida: perdeu bens e sua parte na partilha conjugal. Ela, no entanto, contestou a decisão das autoridades e recuperou seu patrimônio.

Objetivos dos conjurados

Muitos dos conjurados tinham em comum a formação em prestigiadas universidades europeias, onde discutiam as ideias iluministas e, em especial, as condições que tinham levado à **Declaração de Independência dos Estados Unidos**, em 1776.

Influenciados por esses ideais, os revoltosos pretendiam proclamar uma república na capitania de Minas Gerais no mesmo dia em que fosse decretada a derrama. Como a cobrança dos impostos afetaria grande parte da população, os conjurados acreditavam que obteriam apoio no levante.

Tomás Antônio Gonzaga, Inácio José de Alvarenga Peixoto, Cláudio Manuel da Costa e Luís Vieira da Silva seriam os responsáveis pela organização do novo governo. Caberia a esse grupo redigir uma Constituição. O plano militar, sustentado por um sistema de guerrilha, tinha a defesa por objetivo principal.

Os inconfidentes criaram símbolos nacionais, como a bandeira, para a nova república, que teria capital em São João del-Rei e uma universidade instalada em Vila Rica. Além disso, o plano também previa a tomada das instalações da Casa da Moeda; a extinção do monopólio estatal sobre a extração de diamantes; a anistia das dívidas com a Coroa portuguesa; a separação entre Igreja e Estado, entre outras medidas.

A maioria dos conjurados era proprietária de escravos, o que deixou a questão da escravidão indefinida.

Traição e devassa

Nos últimos meses de 1788, os conjurados esperavam a execução da derrama pelo Visconde de Barbacena. No entanto, a cobrança dos impostos atrasados não foi realizada, e os planos dos revoltosos foram interrompidos. Entre fevereiro e março do ano seguinte, o governador criou uma situação de terror na capitania ao convocar algumas pessoas a comparecer à **Junta da Real Fazenda** a fim de efetuar os pagamentos atrasados.

Entre elas estava Joaquim Silvério dos Reis, que aceitou denunciar os companheiros em troca do perdão de sua dívida e um prêmio pela sua lealdade à Coroa. Os conjurados foram presos e enviados para o Rio de Janeiro, capital da colônia, onde esperaram julgamento.

A primeira devassa contra os conspiradores foi aberta em maio de 1789 e os réus foram culpados pelo crime de **lesa-majestade**. Onze deles foram sentenciados à morte; contudo, apenas Tiradentes, que assumiu sua participação nos planos, foi executado e esquartejado. Seus restos mortais foram expostos ao público para servir de exemplo à população. Os demais condenados tiveram suas sentenças alteradas para degredo perpétuo para as colônias na África, prisão temporária e confisco de bens.

Contratador: pessoa que recebia da Coroa o direito de cobrar, por um período determinado, a taxa recolhida pelo Estado e destinada à Igreja e o imposto sobre os produtos importados.

Devassa: ato judicial que investiga evidências para apurar um crime.

Junta da Real Fazenda: instituição criada na administração do Marquês de Pombal para controlar a administração e a arrecadação de impostos na colônia.

Lesá-majestade: delito cometido contra o rei ou a rainha, ofensa à majestade ou ao supremo poder da nação.

Museu da Inconfidência em Ouro Preto (MG). Foto de 2014.

144

145

Fonte: BRAICK, Patricia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4. Ed. – São Paulo: Moderna, 2016

Partindo para a Conjuração Baiana, interessante notar, logo de início que chama atenção o fato de a narrativa classificar o movimento como “um dos movimentos coloniais de caráter separatista no Brasil” para, na sequência tratar da nomenclatura a ser utilizada para o mesmo. Vem-se, então, com a descrição dos nomes e profissão dos membros do movimento, ressaltando a influência da Revolução Francesa sobre o movimento.

Na sequência as autoras trazem o aspecto popular do movimento, ressaltando seus objetivos de mudança social, comparando-o com a Inconfidência Mineira. É narrada a forma de agir dos revolucionários, trazendo a transcrição de um trecho dos avisos afixados por eles durante a atividade dos mesmos e é realizado uma breve análise dos sentidos dados ao termo “liberdade” usado nos avisos dos conjurados associada às demandas por liberdade de comércio, representatividade dos cidadãos e reformas tributárias.

A narrativa é concluída com a derrocada do movimento, observado a radicalização dele e as consequências para seus líderes, nomeando-se os mesmos.

Assim como na narrativa sobre a Conjuração Mineira, são trazidos textos de apoio com o significado de determinados termos utilizados, bem como duas imagens, um busto de um dos líderes executado e um quadro intitulado “mulher negra” de 1845 para representar as mulheres negras presas e investigadas por suspeita de participarem da conjuração.

Ao final do texto sobre a Conjuração baiana as autoras fazem uma breve análise sobre o caráter dos dois movimentos conspiratórios (a Conjuração Mineira e a Baiana), ressaltando que não tinham caráter nacional, mas que após a proclamação da república esses movimentos foram evocados para compor uma história de caráter nacional, citando a figura de Tiradentes como exemplo. Nossa pergunta, que fica sem resposta é a seguinte: por que Tiradentes e não Luiz Gonzaga da Virgens, um dos líderes da Conjuração Baiana, ou os dois?

Figura 8 - Conjuração Baiana no livro Braick e Mota

Conjuração Baiana

No quadro dos movimentos coloniais de caráter separatista, destacou-se na Bahia, em 1798, uma manifestação que ficou conhecida como **Conjuração Baiana**, **Conjuração dos Alfaiates** (devido ao considerável número desses profissionais entre os conjurados) ou, ainda, **Revolta dos Búzios** (porque alguns membros da revolta utilizavam um buzio pendurado no braço para facilitar a identificação entre si).

O movimento inspirou-se nos ideais de igualdade e liberdade da Revolução Francesa, cuja difusão está relacionada às sociedades maçônicas (proibidas por Portugal). Muitos estudiosos indicam que os líderes do movimento eram membros da maçonaria, como o cirurgião, filósofo e jornalista Cipriano Barata, o padre Agostinho Gomes, os professores Francisco Muniz Barreto e José da Silva Lisboa e Ignácio Siqueira Bulcão, senhor de engenho. Eles se reuniam periodicamente para traduzir e estudar textos de pensadores iluministas, como Rousseau e Voltaire.

As ideias revolucionárias que circulavam nos grupos maçônicos logo repercutiram nas camadas mais pobres da população, que sofriam com a escassez de alimentos e a carestia. Por isso, diferentemente da Conjuração Mineira, a Conjuração Baiana não foi um movimento restrito às questões políticas liberais e às pessoas livres e pertencentes à elite colonial. Pelo contrário, o movimento também contou com a participação de mulatos, escravos, negros libertos e homens brancos de baixa renda, que tinham o objetivo de promover mudanças de caráter social.

No dia 12 de agosto de 1798, alguns lugares públicos e igrejas da cidade de Salvador amanheceram cobertos de **pasquins** e manuscritos que convocavam o povo a fazer uma revolução e implantar uma república igualitária na Bahia, nos moldes da república jacobina que existiu na França entre 1793 e 1794. Afixado em agosto de 1798, um dos avisos afirmava:

Mulher negra livre (1845), gravura de Frederico Guilherme Briggs. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro (RJ). Durante a averiguação sobre a sedição em Salvador, quatro mulheres foram presas e investigadas: Ana Romãnia, Luíza Araújo, Lucrécia Maria e Domingas do Nascimento, todas ex-escravas que haviam conseguido a alforria.

“O poderoso e magnífico povo baiano republicano desta cidade da Bahia [...] considerando nos muitos e repetidos latrocínios feitos com os títulos de imposturas, tributos e direitos que são celebrados por ordem da rainha de Lisboa, e no que respeita à inutilidade da escravidão do mesmo povo tão sagrado e digno de ser livre, com respeito à liberdade e a igualdade ordena [...] e quer que para o futuro seja feita nesta cidade e seu termo a sua revolução para que seja exterminado para sempre o péssimo **jugo** [...] da Europa [...]. O povo será livre do despotismo do rei tirano, ficando cada um sujeito às leis do novo código [...].”

Aviso IV, 12 ago. 1798. In: MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Presença francesa no Movimento Democrático Baiano de 1798*. Salvador: Ilumina, 1999. p. 105-106. Disponível em: <www.historia.ufrpe.br/expressoes/deliberacoes/documentos-aviso-iv>. Acesso em 10 mar. 2016.

Nesse contexto, o termo “liberdade” tinha diferentes significados entre os conjurados: enquanto as camadas populares entendiam liberdade e como o fim da escravidão, os membros da elite colonial a interpretavam como o fim da opressão metropolitana.

Outras demandas dos conjurados eram a modificação no sistema tributário, a liberdade de comércio e a representatividade dos cidadãos no poder público.

Busto de Luiz Gonzaga das Virgens na Praça da Piedade, Salvador (BA). Foto de 2016. O soldado, conhecido das autoridades por ter desertado, defendia a instituição de um governo republicano, a liberdade de comércio e o fim da escravidão. Sua execução aconteceu na Praça da Piedade, local que abriga hoje o Búzio contido, em memória dos líderes decedentes de africanos por igualdade e cidadania.

A derrocada do movimento

No momento em que a revolta radicalizou-se, os intelectuais afastaram-se do movimento, reacios de uma revolução popular. Os soldados Lucas Dantas e Luiz Gonzaga das Virgens, os alfaiates Manuel Faustino e João de Deus e o ourives Luís Pires passaram a liderar o movimento, representando a vertente popular.

O governador da Bahia, por sua vez, ordenou que se abrisse uma investigação para descobrir os responsáveis pelos panfletos sediciosos. A lista de suspeitos começou a ser levantada por ordem das autoridades, que chegaram aos conspiradores. Documentos e requerimentos existentes na Secretaria do Governo foram confrontados com as cartas enviadas pelos conjurados, que não se preocuparam em disfarçar a caligrafia. Além disso, um soldado e um ferrador indicaram ao governador o local onde ocorreria uma das reuniões dos conjurados. Após alguns dias de vigilância, as denúncias foram comprovadas e dezenas de participantes do movimento acabaram presos.

A responsabilidade maior coube a homens mulatos de origem pobre: os soldados Luiz Gonzaga das Virgens, Lucas Dantas e Romão Pinheiro, os alfaiates João de Deus e Manuel Faustino e o ourives Luís Pires. Esse último conseguiu fugir, enquanto Romão Pinheiro teve sua pena reduzida para o degredo. Os demais foram enforcados em 8 de novembro de 1799. Seus corpos foram esquartejados e seus restos expostos em diferentes locais da capitania. Sete outros réus foram exilados nas colônias portuguesas na África. Dos onze escravos presos, cinco foram condenados, um deles (Antonio José, cocheiro) morreu na prisão e os outros foram açoitados ou banidos.

Você vai gostar de navegar

Búzios: Ecos da Liberdade
www.comunidadesvirtuais.pro.br/buzios

Desenvolvido pela Universidade do estado da Bahia, Búzios é um jogo aventura que se desenrola no ambiente que simulou contexto político, econômico e social de Salvador no final do século XVIII, durante a Conjuração Baiana também conhecida como Revolta dos Búzios.

Ferrador: trabalhador encarregado de preparar ferraduras em animais.

História e memória: as conjurações coloniais e o nacionalismo

No final do século XVIII, o governo português foi questionado radicalmente por conspirações e revoltas, como as ocorridas na região mineira e na Bahia. Tais movimentos evidenciavam a insatisfação de diferentes setores da sociedade em relação à política colonial implementada por Portugal para enfrentar sua crise econômica.

No final do século XIX, após a Proclamação da República (1889), esses movimentos foram evocados para compor uma história de caráter nacionalista, uma espécie de precursores da independência brasileira, posteriormente dirigida por “heróis nacionais”. Tiradentes, por exemplo, passou a ser considerado símbolo da luta pela liberdade. Ele foi representado como um “mártir” que teria se entregado a um sacrifício pela pátria retratado em bustos e quadros com características semelhantes à de Cristo.

Contudo, é importante notar que os colonos revoltaram-se contra as medidas metropolitanas que contrariavam seus interesses, não configurando, portanto, movimentos de caráter “nacional”.

Fonte: BRAICK, Patricia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4. Ed. – São Paulo: Moderna, 2016

Continuando com nossa análise, passaremos para a Revolução Pernambucana de 1817 que, diferentemente dos dois movimentos conspiratórios

anteriores, teve uma única página dedicada a ele, apesar de ter ultrapassado a fase conspiratória e ter chegado as vias de fato. A narrativa se inicia com uma contextualização da situação nordestina no período em questão, passando pela situação dos portugueses e dos senhores locais e terminando pela observação das influências iluministas no clero da região para afirmar que esses fatores levaram à eclosão do movimento.

A partir daí a narrativa já passa para o governo provisório estabelecido com uma ênfase, presente também na Conjuração Baiana, no chamado caráter separatista do movimento, apesar de não termos qualquer tipo de comentário do tipo na Conjuração Mineira. O texto segue narrando as ações do governo instituído pelos “revoltosos”, nas palavras das autoras, trazendo um rápido debate acerca das divergências sobre a questão da abolição da escravidão. Por fim fala-se sobre a repressão organizada pelas forças oficiais que reprimiram os sublevados, insurretos. Destaca-se, mais uma vez quadros com textos paralelos sobre os custos da Corte portuguesa no Brasil; explicações sobre palavras que os estudantes podem não compreender facilmente, bem como uma ilustração com um vitral representando a Revolução Pernambucana.

Assim como na narrativa de Cotrim, Braick e Mota nada falam sobre a expansão do movimento e a adesão das províncias da Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará, silenciando sobre os eventos lá ocorridos, bem como sobre a separação de Alagoas de Pernambuco como forma de punição.

Figura 9 - Insurreição Pernambucana no livro de Braick e Mota

Os custos da corte

Com a transferência da família real para a América, novas taxas foram criadas para cobrir as despesas com a corte, o que causou revolta entre os colonos. Uma das taxas cobria as despesas com a iluminação pública no Rio de Janeiro, outra, paga anualmente, destinava-se à reconstrução de Portugal após a invasão de Napoleão.

Insurreição Pernambucana

A presença de portugueses na colônia, a partir de 1808, e as inúmeras regalias por eles conquistadas foram alguns dos motivos que levaram à insurreição de 1817 em Pernambuco. Se para os **reinóis** sobravam privilégios, para a elite agrária restavam apenas cobranças.

Somou-se a tal situação uma recessão da economia local provocada pelas flutuações dos preços do algodão e do açúcar, além da queda da produção em decorrência da seca que assolava o Nordeste desde 1816. Em contrapartida, os comerciantes portugueses continuavam a controlar as atividades de importação e exportação, provocando o endividamento e a dependência dos grandes proprietários. O preço dos escravos, por exemplo, estava cada vez mais alto. Além disso, o déficit do Estado português levou o governo de D. João a impor taxações consideradas abusivas.

Essa conjuntura criou um quadro de tensão e indignação na aristocracia agrária e entre os homens livres pobres. A difusão das ideias iluministas, principalmente entre os membros do clero, combinadas ao forte sentimento antilusitano o fez eclodir o movimento em março de 1817, que se propagou para outras áreas nordestinas, como Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte e parte do Ceará.

Governo Provisório

O movimento, de caráter separatista, proclamou a república e organizou um Governo Provisório responsável pela elaboração de uma **Lei Orgânica** com base nos princípios iluministas de liberdade de consciência, de imprensa e de culto, bem como na tese da soberania popular. O governo republicano era constituído por cinco membros, moderados e radicais, nos moldes do Diretório da França (1795). Os revoltosos também criaram um Conselho de Estado, convocaram uma Assembleia Constituinte, em que expressaram alguns princípios do liberalismo e estabeleceram uma série de medidas, como o aumento dos soldos de oficiais e soldados, o fim de alguns impostos e a apreensão das propriedades dos negociantes que fugiram por causa da revolução.

A questão da escravidão causava divergência entre os rebeldes: uma parte defendia a abolição e a participação dos escravizados na luta contra as forças realistas, enquanto a outra defendia a escravidão e temia uma rebelião escrava como no Haiti. Para tentar amenizar a situação, o Governo Provisório proclamou a defesa da abolição "lenta, regular e legal" da escravidão, decisão que não foi suficiente para pôr fim às divergências.

Enquanto os rebeldes buscavam apoio em outras capitanias, na Bahia e no Rio de Janeiro se organizava a repressão. Uma série de confrontos ocorreu entre os sublevados e as forças oficiais, até que, em maio de 1817, os insurretos foram vencidos.

Reinóis: naturais do reino.

Lei Orgânica: durante o governo insurreto em Pernambuco, essa lei delimitava os poderes do Governo Provisório até a elaboração de uma Constituição.

Frei Caneças foi um dos principais líderes da Revolução de 1817. Com o fracasso da revolução, o religioso foi preso e enviado para Salvador. evs01.pernambuco.gov.br

Alegoria da revolução de 1817. Detalhe do vitral do Palácio do Campo das Princesas, em Recife (PE). Foto de 2011.

Fonte: BRAICK, Patricia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4. Ed. – São Paulo: Moderna, 2016

Em se tratando das guerras de independência ocorridas após independência oficial do Brasil, logo de início destaca-se o fato de estarem inseridos no texto da narrativa como “resistências internas à independência” e dentro do capítulo do texto referente ao I Reinado.

A narrativa em si, se inicia com uma reflexão sobre a natureza desses conflitos, se seriam uma extensão do conflito contra os portugueses ou uma reação à centralização advinda do governo imperial de Pedro I. São trazidos exemplos de províncias que teriam maior interesse na sua situação anterior a independência e de outras que prefeririam se manter ligadas a Portugal pela presença de funcionários e militares portugueses nelas.

Diferentemente de Gilberto Cotrin as autoras se preocupam em trazer uma análise dos eventos ocorridos na Bahia e no Piauí trazendo o uso de imagens que remetem aos conflitos ocorridos nas províncias em questão.

Figura 10 - Resistências internas à independência no livro de Braick e Mota



Fonte: BRAICK, Patricia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4. Ed. – São Paulo: Moderna, 2016

Realizadas as devidas observações sobre as narrativas dos dois livros didáticos analisados, passaremos a análise dos mesmos, tendo em mente o pensamento de Nilton Mullet Pereira (2017, p. 170).

Considera-se que o livro didático faz parte de um movimento de narrativização - prática da escrita da história - que implica um processo criativo com potência para dizer o que do passado pode ser legitimamente recortado e o modo (elemento estético) como pode ser apresentado como história às novas gerações.

É disso que se trata este trabalho: de trazer uma reflexão crítica sobre o processo de narrativização que acontece nos nossos livros didáticos a partir desses dois exemplos. Estamos falando de livros que trazem recortes de nossa história sob uma ótica única, que coloca determinados temas, determinados eventos como mais

importantes que outros. Mesmo que de forma não intencional estamos falando do silenciamento de determinados grupos sociais, de regiões inteiras do Brasil cuja história é retratada como algo regional, separatista, revoltoso enquanto que eventos ocorridos no Centro-Sul do país, onde reside o poder político e econômico, são retratados, mesmo que de forma velada como eventos de caráter nacional, dotados de maior importância.

Em se tratando da História Regional do Nordeste brasileiro, trazemos, a título de exemplo, o questionamento para a ausência de determinados eventos ocorridos na região, tais como: os levantes organizados por João Mulungo na segunda metade do séc. XIX em Sergipe; A Cabanada de 1832-5 em Alagoas; a Revolta dos Quebra Quilos de 1874 na Paraíba, a Insurreição do Crato ou Revolta de Pinto Madeira entre 1831-2 no Ceará; a Balaiada no Piauí entre 1838 e 1841. Estes são alguns exemplos de eventos regionais esquecidos por nossos livros didáticos e que contribuem para o silenciamento da história da região nordeste do Brasil.

Dessa forma, as narrativas históricas sobre o Nordeste brasileiro deixam de abordar questões sobre o que é o Nordeste, como ele surgiu, como ele se vê, a diversidade cultural da região e as narrativas sobre ele reproduzidas nos meios de comunicação, como televisão, cinema e literatura que implicam em consequências sociais ao construir uma imagem do que seria o Nordeste para a sociedade brasileira de uma forma geral.

Ainda nos valendo de Pereira (2017, p. 172-3) consideramos importante destacar que

A história é sempre uma arte de recortar o passado, criando novas relações entre esse mesmo passado e o presente, **dando contornos determinados ao que passou** e, sobretudo, **criando visibilidades e determinados silenciamentos; por vezes, deixando no esquecimento regiões inteiras**, outras vezes, fazendo emergir histórias ainda pouco reconhecíveis e aceitáveis pelo próprio presente, de acordo com o jogo político em que estão inseridos o historiador e o professor de história. (grifos nosso)

E é isso que podemos observar nos livros em questão quando nos debruçamos sobre suas narrativas haja vista o determinado contorno de evento nacional e a visibilidade dada à Inconfidência Mineira enquanto que os eventos ocorridos no Nordeste, como a Conjuração Baiana, a Revolução Pernambucana de 1817 e as lutas pela independência pós 7 de setembro são silenciadas e/ou colocadas de forma que caíam no esquecimento.

Como já levantamos anteriormente, o livro didático é escrito por historiadores a partir dos seus regimes de historicidade, sendo o livro um material que possui aspectos culturais e mercadológicos que impactam na sua narrativa de forma preponderante, assim, mais uma vez nos valendo de Pereira (2017, p. 173-4) entendemos que

Trata-se, portanto, de considerar (...) que as escolhas que os livros didáticos realizam ao criar uma narrativa para contar o passado, ainda que se furtem de esclarecer isso, consistem em um modo de reconstruir o passado segundo posicionamentos estéticos, éticos e políticos determinados, seja pelos autores, seja pelo mercado editorial, seja mesmo por uma memória coletiva que tem estabelecido os limites do que pode ser a história e do que pode se recortar do passado para ensinar as novas gerações.

São essas decisões que criam recortes na construção das narrativas que acabam por silenciar, relegando a uma categoria de cidadãos de segunda classe, os habitantes do Nordeste brasileiro que não se veem presentes nas narrativas dos livros de história do seu próprio país.

As narrativas não assumem um caráter historicista, apesar de, no caso de Cotrim, terem um foco maior nos grandes personagens. Elas buscam problematizar os eventos narrados lembrando os princípios dos *Annales* em ambas as obras, apesar de um foco cultural maior no caso de Braick e Mota.

A partir da análise dos livros em tela podemos perceber que a História regional se apresenta de forma quase imperceptível. Observando as narrativas sobre a História do Nordeste brasileiro podemos perceber que a mesma acaba por contribuir com a criação de estereótipos e preconceitos sobre a região e seus habitantes.

Entendemos que a utilização da História regional pode ser útil no sentido de combater as lacunas existentes, combater esses silenciamentos e esquecimentos. Com esse objetivo em mente consideramos a possibilidade de regionalização dos livros didáticos de História, no todo ou em parte, para que cada região disponha de espaço para suas histórias, para serem faladas e lembradas.

A partir dessa análise foi elaborada uma forma de abordar a História do Nordeste por meio do cordel, gênero literário típico da região, que poderá ser utilizado como fonte histórica e instrumento enriquecedor para a prática docente do professor de História ajudando no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Dessa forma, vamos construir uma ferramenta que possibilite o uso do cordel na sala de aula pelos professores de história.

4 O CORDEL ENQUANTO INSTRUMENTO DE INSERÇÃO DA HISTÓRIA REGIONAL

Eita, Nordeste da peste,
 Mesmo com toda sêca
 Abandono e solidão,
 Talvez pouca gente perceba
 Que teu mapa aproximado
 Tem forma de coração.
 E se dizem que temos pobreza
 E atribuem à natureza,
 Contra isso, eu digo não.
 Na verdade temos fartura
 Do petróleo ao algodão.
 Isso prova que temos riqueza
 Embaixo e em cima do chão.

(Exaltação ao Nordeste – Luiz Gonzaga de Moura)

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o produto pedagógico pensado para ajudar os professores na valorização da História regional, revertendo o silenciamento e o esquecimento que os livros didáticos acabam por trazer. O produto pedagógico em questão é um Caderno Norteador que permitirá o uso do cordel como fonte histórica e instrumento de resgate da História regional e local, pois o Brasil é um país de proporções continentais, não podendo o ensino de História se ver limitado apenas ao livro didático enquanto instrumento pedagógico (Ferreira, 2018).

Como já vimos, o livro didático de História acaba por trazer em suas narrativas elementos de silenciamento e esquecimento da História das regiões periféricas do país, prejudicando a formação identitária de seus estudantes, colaborando para a formação de uma identidade normalizada.

4.1 O CORDEL E SEU PAPEL NO ENSINO DE HISTÓRIA

O cordel tem suas origens na Península Ibérica, acredita-se que chegou ao Brasil na cidade de Salvador e de lá se espalhou por todo o Nordeste na sua modalidade oral, sendo os folhetos que conhecemos hoje impressos a partir do último quartel do séc. XIX. Ele foi um gênero marginalizado, e ainda o é, apesar dos esforços

no sentido de valorizar esse gênero literário²⁰, que surge a partir de cantigas trovadorescas auxiliadas por instrumentos musicais. Como o trovadorismo chegou ao Brasil trazido pelos portugueses, as cantigas assumem aspectos da cultura local, assumindo características com destaque para o riso, para a jocosidade. O cordel vem sendo reconhecido como importante forma de manifestação cultural e literária contando com clássicos da literatura sendo adaptados à sua linguagem como instrumento para trazer crianças e adolescentes à leitura. (Souza, Passos, 2018)

Por abordar histórias e situações características do Nordeste brasileiro o Cordel contribuiu para fortalecer o folclore²¹ e o imaginário regional (Cado, 2022). Assim, estamos falando de um gênero literário característico do Nordeste brasileiro e que detém grande importância na região. Podemos entender, dessa forma, que “a importância da literatura de cordel no espaço nordestino tem uma grande significação, pois a função ocupada por ela numa sociedade onde o livro era raro e o analfabetismo existia, era a de ser um recurso pedagógico” (Souza, Passos, 2018, p.76).

Como é possível observar o cordel é uma expressão cultural do Nordeste brasileiro, pois podemos entender a cultura como “A criação de tradições, o conjunto de crenças que recebemos de nossos pais, o jeito de falar, de agir, de ser, as danças, as músicas, as histórias, as cantigas que ouvimos na infância.” (Ferreira, 2018, p. 22). Por mais complexa que seja a discussão sobre o conceito de cultura não é razoável trabalhar com uma visão monocultural, um conceito que divide as pessoas entre “cultas”, “eruditas” e pessoas “matutas”, “sem cultura” (Ferreira, 2018).

Essa visão monoculturalista vem sendo implantada no Brasil desde a independência do país, pois, por meio dela, se buscou forjar uma identidade nacional, restando evidente a íntima relação entre o monoculturalismo no Brasil e o processo de formação identitário nacional. Essa busca por uma identidade pode se caracterizar pela busca de uma certa homogeneidade (Ferreira, 2018) e essa homogeneidade se dá às custas das culturas e das identidades das regiões periféricas do Brasil.

Dessa forma podemos entender que ao longo de nossa história se criou uma dicotomia cultural com uma cultura oficial, erudita de um lado e uma cultura subalterna, popular do outro. Essa cultura popular se manifesta livre de padrões rígidos, sendo

²⁰ Nesse sentido podemos destacar a criação da Academia Brasileira de Cordel, em 1998 e a concessão do título de Patrimônio Cultural Brasileiro em 2018 pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional).

²¹ O termo folclore está sendo utilizado no sentido de culturas regionais, sendo mantido por ter sido utilizado pelo autor referenciado.

encontrada nas praças públicas e nas feiras (Ferreira, 2018). Entendemos que é a essa cultura popular que o cordel pertence.

Tendo em vista a importância da História Cultural para esse trabalho é preciso ter em mente que

qualquer indivíduo produz cultura, sem que seja necessariamente um artista, intelectual ou artesão. A linguagem, os discursos construídos dentro de uma determinada sociedade como substância da vida social são bases para uma ampla compreensão de cultura. Comunicar-se é um ato cultural (...). A história cultural tem a finalidade de identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, tarefa que supõe vários caminhos. (Ferreira, 2018, p. 39)

É com esse pensamento que buscamos entender a importância da História regional e local para a formação identitária dos estudantes nordestinos através das narrativas dos livros didáticos de História pois eles contribuem para a formação de uma realidade social no Nordeste brasileiro.

Acreditamos que ao trazer uma expressão cultural, que se dá de forma escrita e oral, focada em narrativas locais possamos torná-la um instrumento para a inserção da História regional no ambiente escolar. O cordel era originalmente oral, mas graças ao poeta Leandro Gomes de Barros, no final do séc. XIX, passou a ser impresso, prática que foi seguida por outros poetas e possibilitou uma literatura popular impressa no Nordeste do Brasil (Ferreira, 2018).

Sendo amplamente conhecido, o cordel é de fácil acesso tanto aos professores quanto aos estudantes não exigindo grande esforço para conhecê-lo mais a fundo podendo se converter em um interessante instrumento pedagógico. Nesse mesmo sentido temos a fala do professor Cado (2022, p. 30-31) quando afirma que

Trabalhar esse gênero literário no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de história, no ambiente escolar, significa desenvolver um processo culturalmente significativo para o aluno, motivando-o a compreender a cultura de nosso povo, pois o Cordel em sua temática não narra apenas ficção, mas, também, fatos acontecidos que retratam o cotidiano e a realidade vivida por esses cordelistas. Além disso, pode ser usado como uma ferramenta importante para estimular processos de leitura com foco oral, pois são fáceis de lembrar. Identifico o Cordel como uma das mais expressivas formas da cultura nordestina, e nós como descendentes dessa cultura, não podemos deixar essa tradição desaparecer.

Nossa proposta traz fontes históricas escritas para pensar o pedagógico, mas também orais que podem servir de instrumento para despertar nos estudantes a

curiosidade por uma forma de expressão artística e cultural típica da sua região para retratar sua própria história, conferindo voz aos que foram silenciados, memória aos que foram esquecidos e um papel ativo aos que foram passivados uma vez que

o gênero literário Cordel é dinâmico e capaz de despertar a criatividade dos alunos, incentivando-os na pesquisa dos fatos históricos, na tarefa de ler e interpretar os fatos históricos e na tarefa de produzir conhecimento histórico na estrutura pedagógica de ensino. (...) Portanto, o recurso à Literatura de Cordel não se presta apenas à coleta de informações sobre o passado, nem à localização de elementos externos à narrativa ou à sua plena identificação com a história. A história, sobre a ótica da Literatura de Cordel é uma espécie de ambiente no qual são realizadas narrativas de várias formas. (Cado, 2022, p. 32-33)

Romances, poemas, contos e outras obras literárias podem contribuir para a construção de trabalhos interdisciplinares, como bem coloca a professora Circe Bittencourt (2008). Dessa forma o uso do cordel, enquanto expressão literária típica do Nordeste, tem a possibilidade de trazer grandes benefícios aos estudantes. Temos, portanto, nas palavras da referida professora que

Os estudos de textos literários têm assim como objetivo não apenas desenvolver “o gosto pela literatura” entre os alunos, mas também fornecer condições de análises mais profundas para o estabelecimento de relações entre conteúdo e forma. (...) Existe uma *relação dialógica* entre o autor e o leitor da obra, e essa relação possibilita sempre um encontro entre *lugares* e *épocas* diferentes. (...) Para a História, esse referencial torna possível analisar textos literários como documentos de época, cujos autores (os criadores da obra) pertencem a determinado contexto histórico e são portadores de uma cultura exposta em suas criações, seguidores de determinada corrente artística e representantes do seu tempo. (Bittencourt, 2008, p. 340-2)

Nesse contexto o uso do cordel ganha maior expressividade quando pensamos no resgate da História regional, pois seria necessário pensar o contexto histórico em que o autor escreve e em qual cultura ele está inserido. Tendo em vista que os autores são nordestinos, escrevendo no Nordeste, o estudo do cordel possibilitaria um estudo mais amplo da História regional e local, aproximando o conteúdo do estudante, valorizando sua região e sua cultura e, por conseguinte, impactando positivamente na sua identidade enquanto sujeito ativo da História.

Na mesma linha segue a professora Maria Ângela Grillo (2008, p. 3) quando coloca que

O cordel, que através da narrativa registra os acontecimentos de um dado período e de um dado lugar, se transforma em memória, documento e registro da história. Tais acontecimentos recordados e reportados pelo cordelista, que

além de autor é conselheiro do povo e historiador popular, dão origem a uma crônica de sua época. Trata-se, então, de crônica popular porque expressa a cosmovisão das massas de origem nordestina e as raízes do Nordeste na linguagem do povo. É história popular porque relata os eventos que fizeram a história a partir de uma perspectiva popular. Seus poetas são do povo e o representam nos seus versos. (...) Ora, constitui-se, pois, em um rico material de estudo histórico social e literário.

Reforçando a ideia de que o cordel pode ser utilizado como um instrumento pedagógico muito rico que nos permite, no ensino de História, trabalhar com ele enquanto fonte histórica, com a História regional e local, com a questão da narrativa, da literatura e da História cultural, entre outras possibilidades.

Corroborando a ideia da relevância do cordel na prática docente de História ainda podemos nos valer do que coloca o professor Ary Leonan Lima Santos (2018, p. 34) quando afirma que

Trabalhar ensino de história através da literatura de cordel, vai além de disponibilizar novas ferramentas, mas descobri-las e através delas permitir a criação de uma identidade entre o sujeito e o contexto no qual está inserido, ou seja, uma história que lhe seja útil para o próprio reconhecimento enquanto sujeito histórico inserido na vida em sociedade, quanto para uma tradução dessa consciência de pertencimento em atividades práticas que exteriorizem essa construção de saberes. O cordel, seja no ensino de história ou não, por todo seu contexto, não deixa de ser também um saber histórico.

A citação acima nos mostra que é possível utilizar o cordel em sala de aula para oferecer aos estudantes mecanismos que possibilitem a construção de sua identidade regional e cultural, bem como formas de transformá-lo em sujeito ativo da História. Para tanto, desenvolvemos percursos a serem vivenciadas em sala de aula a partir da Revolução Pernambucana de 1817 por meio do nosso Caderno Nordeador.

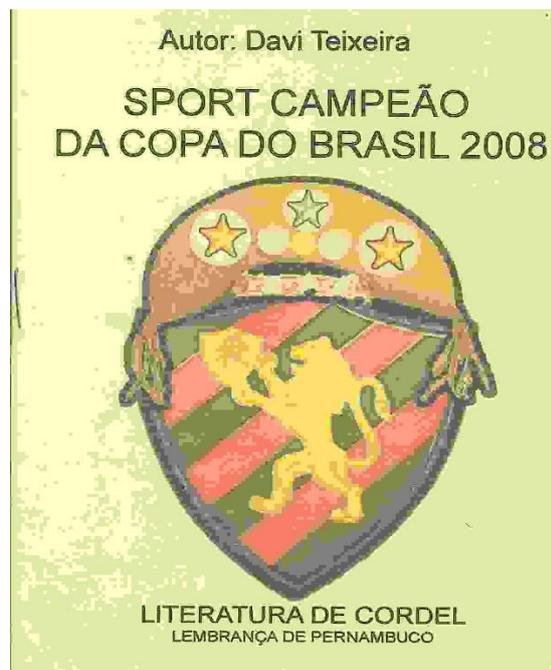
4.2 APRESENTANDO O CADERNO NORTEADOR

Com o intuito de possibilitar o uso desse tão rico instrumento pedagógico, o cordel, desenvolvemos um roteiro composto por três percursos com sugestões de temas a serem trabalhados em sala de aula pelos professores a partir do estudo da Revolução Pernambucana de 1817. É importante destacar que nosso caderno nordeador é composto por textos e fragmentos de textos pesquisados na internet, além de vídeos, igualmente pesquisados na internet, não sendo uma

produção intelectual nossa. Para tanto sugerimos trabalhar o que seria o cordel com nossos estudantes iniciando o trabalho a partir de um questionário a ser respondido por eles e por sua família²². As sugestões apresentadas podem ou não serem seguidas pelos professores de forma integral ou parcial, sendo possível a sua adaptação à realidade de sua região ou localidade.

No nosso primeiro percurso, intitulado “O Cordel” será apontado como é possível a sua utilização como fonte histórica haja vista que o cordel pode ser um instrumento narrativo que traz eventos não só fictícios, mas também eventos reais. Como exemplo dessa possibilidade temos o cordel “Sport campeão da Copa do Brasil 2008” de Davi Teixeira²³ que narra a conquista da Copa do Brasil de futebol masculino de 2008 pelo Sport Club do Recife.

Figura 11 - Sport campeão da Copa do Brasil 2008



Fonte: Material escaneado pelo autor²⁴

Como é de conhecimento geral, o futebol é mais que um esporte no Brasil, é uma verdadeira manifestação cultural nacional e a conquista de um título em nível

²² Disponível no Anexo A

²³ Disponível no Anexo B

²⁴ Material adquirido pelo autor

nacional é um evento que mobiliza a cidade e a região, nos proporcionando um caso interessante de estudo de uma manifestação cultural a nível local e regional. Como bem coloca Grace Kelly Ferreira (2018) o cordel, por ser criado por pessoas comuns, as coloca em um papel de protagonistas ao comporem seus versos, tornando-as sujeitos ativos da História.

Um outro exemplo é o cordel “O Galo da Madrugada: história do maior bloco carnavalesco do mundo²⁵” de Davi Teixeira e Meca Moreno que retrata a história do Clube de Máscaras O Galo da Madrugada, símbolo do carnaval de Recife, grande evento cultural da cidade, expressão popular carnavalesca, embalado pelo frevo, ritmo musical típico da cidade. Por meio dele é possível resgatar elementos da história cultural da cidade, resgatando a história local e também a regional, uma vez que o bloco atrai pessoas de vários locais da região, inclusive de estados vizinhos, influenciando a criação de outros blocos carnavalescos.

Figura 12 - Cordel O Galo da Madrugada: história do maior bloco carnavalesco do mundo



Fonte: Material escaneado pelo autor²⁶

²⁵ Disponível no anexo C

²⁶ Material adquirido pelo autor

Como é possível observar o cordel pode ser utilizado como instrumento narrativo ou pedagógico, mas também pode ser utilizado como fonte histórica, pois o

cordel, por recolher, registrar e interpretar fatos da vida real constitui fonte historiográfica preciosa, pois guarda um manancial de informações: questões mundiais, medievais, cavaleiresca, eventos brasileiros, como revoluções, messianismo, religiosidade popular, coronelismo, cangaço, grandes secas na região nordestina, crimes, com detalhes sobre as pessoas que se destacaram em tais acontecimentos. (Ferreira, 2018, p. 84)

Para além dos exemplos citados podemos acrescentar mais alguns, como já fizemos com os cordéis apresentados anteriormente que tratam de eventos esportivos e carnavalescos, que expressam aspectos culturais, valorizando as diferentes culturas existentes no Nordeste brasileiro ou de quaisquer regiões nacionais, como faremos mais a frente.

Nesse mesmo sentido é possível trazer o pensamento do professor Kalhil Gibram Melo de Lucena quando coloca que podemos compreender “a arte de versejar como uma forma de produção intelectual, que pode ser utilizada como fonte histórica e como uma forma de literatura” (2015, p. 58). Para tanto é importante frisar que desde final do séc. XX novas gerações de historiadores ampliaram as possibilidades de fontes históricas transformando o próprio conceito de fonte. O que abriu espaço para utilização de textos literários, como a literatura de folhetos (Lucena, 2015). Assim, fica evidente que o cordel pode ser utilizado como fonte histórica e, por isso propomos os percursos a seguir como sugestão de utilização do cordel como instrumento didático.

4.2.1 Primeiro percurso: O que é o Cordel?

No primeiro percurso trazemos a questão do que seria o cordel e o que os estudantes e suas famílias entendem que ele seja, para então debater o cordel enquanto fonte histórica e instrumento pedagógico capaz de promover a identidade cultural dos estudantes.

Objetivos

- Conhecer os conhecimentos dos estudantes sobre o cordel
- Apresentar o Cordel aos estudantes

- Analisar as características e história do cordel
- Compreender o cordel enquanto fonte histórica
- Conhecer e comparar as diferentes formas de narrativa
- Compreender a importância da História regional e local
- Compreender quais Nordestes existem, como os nordestinos se identificam e quais tipos de preconceito e discriminação vivenciam.

Recursos didáticos

- Datashow, notebook e aparelho de som; quadro branco, pincel, cópias de textos.

Metodologia

- Aula expositiva dialogada
- Leitura e debate do texto
- Exibição de vídeos e músicas
- Questionário para estudantes e familiares sobre o cordel

1º momento – apresentando o cordel

Sugerimos ao professor começar a aula com a distribuição de um questionário, com questionamentos acerca dos conhecimentos dos estudantes e seus familiares sobre o gênero literário do cordel, com o intuito de compreender o que sabem sobre ele. Na sequência uma breve explanação sobre a história do cordel e como o gênero se popularizou na região Nordeste a partir da leitura do item 2 “O Surgimento do Cordel: características e história” no texto “Literatura de Cordel: Um recurso pedagógico” das professoras Luana Rafaela dos Santos de Souza e Virginia de Oliveira Alvez Passos (disponível em https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/17/literatura_de_cordel.pdf)

2º momento – o cordel enquanto fonte histórica

Nesse momento o professor pode debater com os estudantes acerca das fontes históricas, o que são e o que eles acham que são, e sobre as narrativas

históricas, qual sua importância no ensino da História, e como o cordel pode ser utilizado como fonte histórica e instrumento de construção de narrativas históricas, ressaltando a importância dele como elemento da cultura nordestina e de suas especificidades culturais, pois cada localidade do Nordeste possui sua própria cultura. Para tanto sugerimos aos professores a leitura do artigo “História e Literatura: O Folheto de Cordel em Territórios de Fronteiras” de Kalhil Gibran Melo de Lucena, disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/5302>.

Através do cordel o professor poderá trabalhar com os estudantes diversos aspectos históricos baseados na história da sua região ou localidade contribuindo para a construção de sua identidade com respeito a sua cultura, haja vista o fato do Nordeste não ser um corpo único, possuindo grande diversidades culturais entre suas localidades.

Nesse sentido sugerimos a exibição da poesia em animação “Desde os Tempos de Menino” do poeta José Américo Amorim com duração de 2 minutos e 43 segundos, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Keb9L6xZy4Q> ou da música “Saudade de Pernambuco” de Luiz Gonzaga com 2 minutos e 36 segundos disponível <https://www.youtube.com/watch?v=86bogOTIFAg> ou ainda algum cordel ou música de sua localidade, de forma a prestigiar a História Local e Regional, respeitando a diversidade cultural do Nordeste, as diferentes identidades locais e as diversas formas de ser e viver no Nordeste.

Para tanto é importante discutir sobre quais Nordestes existem, culturalmente falando, quais suas semelhanças e diferenças e como ele surgiu, discussão feita de forma excepcional pelo professor Durval Muniz de Albuquerque Junior no seu livro “A Invenção do Nordeste e outras Artes” e ainda como a produção cultural nordestina reflete a região e como os nordestinos se identificam, como se veem.

Importante também debater acerca dos preconceitos existentes contra esses Nordestes, como ele se manifesta, se os estudantes já se sentiram discriminados ou conhecem alguém que já passou por essa experiência. O preconceito pode ser sentido de forma direta ou indireta ou ainda de forma explícita ou camuflada. Assim sugerimos a exibição da versão em música da poesia “Nordeste Independente” de Bráulio Tavares e Ivanildo Vilanova interpretado por Elba Ramalho com 4 minutos e 27 segundos, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=GO_Y-P_A7y4 como forma de estimular o debate e a reação sobre os preconceitos contra o Nordeste, com o intuito de valorizar a cultura local e a regional, fugindo da visão monocultural,

contribuindo para a formação de sua identidade ou ainda a utilização da música “Orgulho de ser Nordestino” de Flávio Leandro com 4 minutos e 52 segundos, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tKbJHb-rc0g&pp=ygUZb3JndWxobyBkZSBzZXIgbm9yZGVzdGlubw%3D%3D>.

4.2.2 Segundo percurso: História local e regional através da Revolução Pernambucana de 1817

No segundo percurso trazemos como proposta um estudo da Revolução Pernambucana de 1817 que, como falado anteriormente, foi um movimento que ultrapassou as fronteiras pernambucanas transbordando para outros estados do Nordeste. Dessa forma um estudo desse movimento permitiria um debate sobre a História regional e local, analisando os aspectos regionais que levaram ao envolvimento das então províncias, e um debate sobre a História local com análises dos impactos locais do movimento.

Objetivos

- Estudar a Revolução Pernambucana de 1817 em seus aspectos regional e local
- Observar as diferentes formas de narrativa
- Perceber a importância da História regional e local

Recursos didáticos

- Datashow, notebook e aparelho de som; quadro branco, pincel, cópias de textos.

Metodologia

- Aula expositiva dialogada
- Debates com os estudantes a partir das leituras
- Leitura e debate do texto

1º momento: aspectos locais e regionais da Revolução Pernambucana de 1817

Sugerimos iniciar o momento com a leitura do cordel “Pernambuco Danado de Bom” do poeta Carlinhos Cordel²⁷, disponível em <https://www.recantodasletras.com.br/cordel/6384890>. A partir desta leitura realizar um debate sobre os problemas de Pernambuco hoje comparados aos de 1817, bem como o que existe de bom no estado. Na sequência sugerimos a exibição do vídeo “Pernambuco e suas Revoltas” do canal do YouTube Nerdologia (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=r6iw9LdkhgY>), com 9 minutos e 57 segundos, com ênfase no trecho que vai dos 4:28 até os 5:27 questionando a situação do Recife durante os eventos narrados no vídeo. Importante debater também a insistência em se classificar o movimento como uma revolta, haja vista o fato de que o objetivo era a independência de Pernambuco e das províncias aliadas. Logo após recomendamos a exibição do vídeo “Revolução Pernambucana 200 anos!” do canal revisão, também do YouTube (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=m_k9WzxPyes), com 10 minutos e 53 segundos, com ênfase nos dois minutos finais.

Para concluir trazemos a sugestão do cordel “Um cordel para Bárbara” de Mariane Bigio²⁸ que conta a história de Bárbara de Alencar, avó do escritor José de Alencar que participou de eventos da revolução Pernambucana de 1817 no sertão do Ceará, levando os ideais revolucionários para aquela região. A partir deste cordel é possível expandir o debate para a questão das mulheres enquanto poetizas dentro do universo do cordel e enquanto agentes ativas da História, haja vista que temos um material produzido por uma poetiza sobre uma mulher que participou ativamente do movimento de 1817.

Este segundo percurso aborda o uso do cordel enquanto fonte histórica e instrumento cultural capaz de trazer a História regional para a prática docente. Sendo um elemento cultural típico do Nordeste brasileiro, ele possui elementos importantes para a formação identitária dos estudantes.

A partir das narrativas contidas nos cordéis podemos estudar eventos históricos, sendo possível nos utilizarmos dele para construir narrativas históricas sobre a região. Para tanto trazemos como exemplo o cordel “Sport campeão da Copa

²⁷ Nome artístico de Carlos Soares da Silva

²⁸ Anexo D

do Brasil 2008” e do cordel “Cordel O Galo da Madrugada: história do maior bloco carnavalesco do mundo”.

4.2.3 Terceiro percurso: Construindo nosso cordel.

Para nosso último percurso propomos a construção de um cordel a partir dos conhecimentos construídos durante o primeiro e segundo percurso. Para tanto se faz necessário entrar na seara técnica, uma vez que o cordel é um gênero literário que possui especificidades literárias.

A partir do final do séc. XIX, início do séc. XX, com a produção impressa o cordel passa a ser produzido em livretos com 8 a 16 páginas e seus versos são ritmados, com rima e ritmo interferindo diretamente na sonoridade dos textos. Assim, o cordel segue regras de métrica e rima bastante rígidas, sendo a mais comum a sextilha composta por estrofes de 6 versos, com versos de 7 sílabas poéticas.

Uma vez que os estudantes dominem as características inerentes ao gênero do cordel eles irão escolher um determinado tema da história de sua região ou localidade para construí-lo, utilizando-se dele para construírem sua narrativa histórica.

Objetivos

- Analisar as características do cordel enquanto gênero literário
- Pensar no cordel enquanto instrumento de construção de narrativas históricas
- Construir um cordel, valendo-se de sua narrativa característica para construir uma narrativa histórica.

Recursos didáticos

Datashow, notebook e aparelho de som; quadro branco, pincel, cópias de textos.

Metodologia

Aula expositiva dialogada

Leitura e debate do texto (cordel)

1º momento: características técnicas do cordel

Assim como os demais gêneros literários o cordel possui características próprias que precisam ser conhecidas por quem deseja escrever um. Assim, torna-se necessário explicar aos estudantes quais são essas características e é isso que sugerimos nesse momento. Para tanto sugerimos a leitura do item 3 do texto “Literatura de Cordel: uma proposta didática analisando a tradição de 10 décadas (1912 a 2013)” de Josineide Nóbrega (disponível em <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/download/4137/482483967>) que traz tais características, como a sonoridade e as regras de métrica como a sextilha, mais comum, composta por estrofes de seis versos, com versos de sete sílabas poéticas.

2º momento: construindo seu cordel

Nesse último momento temos a culminância de nosso trabalho com a confecção de um cordel por parte dos estudantes, onde eles irão pesquisar determinado evento da história regional ou local em que estão inseridos e, a partir deles criarão sua própria narrativa em forma de cordel.

Com esse objetivo em mente indicamos a exibição do vídeo “Tutorial: como fazer um cordel” do canal Poetisa Anne Karolynne – Cordel Personalizado (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=IG7XU7B_8K4) com 12 minutos e 4 segundos de duração.

Como foi possível observar, o cordel é um riquíssimo instrumento pedagógico para as aulas de História nas nossas escolas, principalmente no tocante a questão da História local e regional, pois ele pode trazer os nordestinos como sujeitos ativos da História, preservando suas culturas e identidades através da leitura e produção desse gênero literário tão rico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sertanejo é, antes de tudo, um forte.

(Os Sertões – Euclides da Cunha)

Diante de todo o exposto na obra podemos observar a importância da História local e regional para a formação dos estudantes e para a construção de sua identidade. Mesmo o Nordeste, enquanto região cultural, ter sido construído no início do séc. XX como um instrumento de resistência ao crescente poder político e econômico do Centro-Sul do Brasil, ele se consolidou enquanto região ao longo do tempo.

Apesar da criação do Nordeste ter sido um reconhecimento da derrota no embate com o Centro-Sul, não é razoável nos curvarmos ao silenciamento, ao esquecimento que nos é imposto pelo centro de poder político através do livro didático de História, pois a história nordestina, e a de qualquer região, possui seu valor. Temos inúmeros nomes a se destacar, eventos importantes a se estudar, muitos motivos para termos orgulho de sermos nordestinos e quanto mais somos nordestinos, mais temos orgulho de ser, pois todo nordestino, assim como o sertanejo é um forte.

Não se trata aqui de criar uma guerra das narrativas, como coloca Laville (1999), apesar de termos questões, como demonstrado na análise dos livros didáticos, onde a narrativa traz determinados rumos que induzem à superioridade, à relevância histórica de determinados eventos ocorridos no centro dominante nacional em detrimento de eventos ocorridos em regiões periféricas, como o Nordeste. Trata-se, muito mais de debater acerca da forma como a História do Nordeste é tratada e, principalmente, da ausência da História regional nos nossos livros didáticos e de narrativas que colocam a História do Nordeste como inferior, em condição de subordinação.

O presente trabalho demonstrou de forma clara que a narrativa histórica permanece importante, apesar de todo o debate sobre ela e da negação dos *Annales* ao seu uso. Temos hoje uma narrativa reinventada para atingir de forma mais ampla seu público alvo e que se permite uma análise dos eventos narrados, com a problematização dos mesmos, não se limitando mais àquele modelo historicista.

O nosso livro didático, que surgiu há um bom tempo, vem de uma aliança entre o Estado brasileiro e a indústria editorial, constituindo-se um produto mercadológico, mas também um produto da indústria cultural que, preocupada em vender, acaba por atender os interesses daqueles que estão no poder e, diante da inércia do poder público, acabam por negligenciar a História Regional ao promover narrativas que, mais uma vez, silenciam as regiões periféricas do país ao não lhes dar espaço, dar espaço reduzido ou apresentá-la com aspectos inferiorizados tais como “revoltosos”, “separatistas” ou “insurretos” enquanto eventos ocorridos no centro dominante ganham contornos de nacional. Esse livro, que também possui um forte aspecto cultural, acaba por se converter em um divulgador de uma visão monocultural e de uma identidade normalizada onde permanece a narrativa que diminui a história nordestina, assim como diminuía a história das mulheres e dos povos originários e africanos, fato que está mudando. É essa mudança de almejam ver um dia acontecer com a História local e regional.

O ensino da História regional abre espaço para que os estudantes de todo o país se sintam abarcados pela história nacional, se sintam importantes, se sintam agentes ativos da História, imbuindo neles uma chama, um orgulho de pertencerem à sua terra de origem, impactando de forma profunda na identidade deles.

Temos a noção de que a inserção do estudo da História regional não se dará de forma rápida ou fácil, será através de luta, da apresentação de propostas de inserção pedagógica e que chegará o dia em que as regiões periféricas terão seu espaço.

Para tanto, entendemos que cabe a nós, professores de História da educação básica do Nordeste brasileiro, trazermos sugestões para a implementação da História Regional nos nossos livros didáticos e nas nossas salas de aula. Dessa forma trouxemos nosso produto pedagógico que se utiliza do cordel, por meio de um caderno norteador, como um instrumento de uso em sala de aula valorizando um importante elemento de nossa cultura literária para contar a nossa história, valorizando nossas culturas, pois somos mais que um Nordeste, e valorizando a identidade de todos.

Entendemos as dificuldades de se mudar a estrutura de nossos livros didáticos de História, mas também entendemos que existem possibilidades de se incluir a História regional nos mesmos quer seja pela regionalização da produção dos livros, conferindo espaços para que cada região, por meio de historiadores oriundos delas possam ver sua história, quer seja por outras formas. Temos uma forte convicção que

o impacto positivo na formação da identidade desses estudantes seria extraordinário, podendo, inclusive, despertar um maior interesse pelo estudo da História.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. **Formação da Alma e do Caráter Nacional: ensino de História na Era Vargas**. Dossiê 1: Ensino de História: Novos Problemas • Rev. Bras. Hist. 18 (36) • 1998. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200006>
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e Outras Artes**. 5ª edição, São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, Damião. **Elba Ramalho – Nordeste Independente**. YouTube, 10 de janeiro de 2019. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=GO_Y-P_A7y4 acessado em 26 de junho de 2023.
- ANFRADE, Breno Gontijo. **A Revolução de 1817: discursos, esquecimentos e lembranças**. 1ª ed. Divinópolis: Adelante, 2021.
- ANDRADE FILHO, Dario Alberto de. **O livro Didático como Mercadoria – 1990 a 2003**. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/emblemas/article/view/11633/7635>, acessado em 14/02/2022.
- ANHORN, Carmen Teresa Gabriel; COSTA, Warley da. **Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 127-146, jan./abr., 2011.
- ANTONELLO, Roberta. **A História Local no Processo de Ensino e Aprendizagem Histórica: o caso do município de Guarantã do Norte – MT**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Mato Grosso, Programa de Pós Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2020.
- BANDEIRA, Andreia; VELOZO, Emerson Luís. **Livro Didático como Artefato Cultural: possibilidades e limites para as abordagens das relações de gênero e sexualidade no ensino de ciências**. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 25, n. 4, p. 1019-1033, 2019
- BARROS, José Costa D'Assunção. **A Escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento**. Revista História em Reflexão: Vol. 4 n. 8 – UFGD - Dourados jul/dez 2010.
- BARROS, José Costa D'Assunção. **A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos**. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n. 16, 1º sem. 2011

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico em sala de aula: Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História**, 2 ed - São Paulo: Ed Contexto, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª edição – São Paulo: Cortes, 2008.

BRAICK, Patricia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4. Ed. – São Paulo: Moderna, 2016

BRISOLLA, Livia Santos. **Educação, Indústria Cultural e Livro Didático**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós Graduação em Educação, Goiânia, 2015.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CADO, Emilio José. **A Literatura de Cordel no Ensino de História Local: Memórias do Cangaço no Rio Grande do Norte**. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. **O que precisa saber um professor de História?** História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e Paradigmas Rivals. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo(org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia** - Rio de Janeiro: Campos, 1997.

CARDOSO, Irene. **Narrativa e História**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 12(2): 3-13, novembro de 2000.

CARDOSO, Maria Abadia. **Ensino de História e Livros Didáticos: desafios do tempo presente**. ANPUH – Brasil – 30º Simpósio Nacional de História – Recife, 2019.

CAVALCANTI, Erinaldo. **História, livro didático e formação docente: produção, limites e possibilidades**. Antíteses, v. 11, p.520-537, jul./dez. 2018.

CERRI, Luís Fernando. **Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica**. Educ. Real, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p 59-81, jan-abr, 2011.

CERTAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CORDEL, Carlinhos. **Pernambuco Danado de Bom**. Disponível em <<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/6384890>> acessado em 26 de junho de 2023.

COTRIN, Gilberto. **História Global 2**. 3ª edição – São Paulo: Saraiva, 2016.

CORRÊA, Bianca Rodrigues. **Ensino de História e Narrativa: potencialidades de uma imagem constelar**, Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2011.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Mores. **História do tempo presente e ensino de história**. Revista História Hoje, v. 2, nº 4, p. 19-34 - 2013

ESPÍRITO SANTO, Janaína de Paula do. **Ensino de Historia no Brasil - Rupturas e Permanências: Um estudo de manuais didáticos**. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira, **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

FALCON, Francisco José Calazans. **História cultural e história da educação**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

FERREIRA, Grace Kelly. **Folhetos do Acontecido: literatura de cordel e sua função no ensino de História**. (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de. Análise de impressos e seus leitores: uma proposta teórica e metodológica para pesquisas em história da educação. In VEIGA, Cynthia Greive; OLIVEIRA, Marcos Aurelio Taborda de. (organizadores) **Historiografia da educação: abordagens teóricas e metodológicas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.

GUIMARÃES, Manuel Luís Salgado. **Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional**. 1988,

disponível em <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1935/1074>, acessado em 15/07/2022.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**/Selva Guimarães. - 13ª ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Papyrus, 2012. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRILLO, Maria Ângelo de Faria. **A Literatura de Cordel e o ensino de História**. VII Congresso LUSOBRASILEIRO de História da Educação, Porto – Portugal, 2008.

HARTOG, François 2003. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autentica Editora.

JOSÉ, Flávio. **Orgulho de ser nordestino**. YouTube, 28 de novembro de 2015. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=tKbJHb-rc0g&pp=ygUZZb3JndWxobyBkZSBzZXIgbm9yZGVzdGlubw%3D%3D>> acessado em 26 de junho de 2023.

KNAUSS, Paulo. Ensino Médio, Livros Didáticos e Ensino de História: desafios atuais da educação no Brasil. *In* FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (org.). **Perspectivas do Ensino de História: Ensino, Cidadania e Consciência Histórica**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

JENKINS, Keith. **A História Repensada**, São Paulo: Contexto, 2007.

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999

LUCENA, Kalhil Gibran Melo de. **História e Literatura: O Folheto de Cordel em Territórios de Fronteiras**. Cadernos do Tempo Presente, n. 22, dez.2015/jan. 2016, p. 57-69.

MARTINS, Alisson Antonio; GARCIA, Nilson Marcos Dias. **Livros Didáticos: elementos da cultura escolar, produtos culturais e mercadológicos**. XI Congresso Nacional da Educação, EDUCERE 2013, Curitiba, 2013. Disponível em http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10141_5709.pdf Acesso em 19/01/2022.

MELO, Ana Adélia Martinez. **O uso de História Local no ensino de História.** disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uem_hist_artigo_ana_adelia_martinez_melo.pdf Acesso em 21/12/2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, Diferença Cultural e Diálogo.** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** Revista Brasileira de Educação Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23, 2003.

MUNAKATA, Kazumi. **O Livro Didático como Mercadoria.** Pro-Posições | v. 23, n. 3 (69) | P. 51-66 | set./dez. 2012

NASCIMENTO JUNIOR, Manoel Caetano. **História Local e o Ensino de História: das reflexões conceituais às práticas pedagógicas.** VIII Encontro Estadual de História – ANPUH BA – Feira de Santana, 2016.

NERDOLOGIA. **Pernambuco e suas revoltas – Nerdologia.** YouTube, 5 de junho de 2018. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=r6iw9LdkhgY>> acessado em 26 de junho de 2023.

NÓBREGA, Josineide. **Literatura de Cordel: uma proposta didática analisando a tradição de 10 décadas (1912 a 2013).** Encontros de Vista, Recife, 23 (1): 40-51, jan./jun. 2019.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. **História: A Necessidade de Repensar o Ensino de História no Âmbito Educacional e Social.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. pp 408-433, Julho de 2017.

Pedro. **Saudade de Pernambuco.** YouTube, 18 de março de 2012. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=86bogOTIFAg>> acessado em 26 de junho de 2023.

PEREIRA, Nilton Mullet. A invenção do medievo: narrativas sobre a Idade Média nos livros de história. In ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de

Souza. **Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História Regional Repensada. In RIBEIRO, Carlos Reinaldo Mendes (org). **Autonomia ou Submissão?** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Poetisa Anne Karolynne – Cordel Personalizado. **Tutorial: Como fazer um cordel**. YouTube, 31 de outubro de 2019. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IG7XU7B_8K4> acessado em 26 de junho de 2023.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **Livro Didático, Currículo Escolar e História Pública: Futuro do Pretérito**. História & Ensino, Londrina, v. 24, n.2, p.217-259, jul./dez. 2018 reVisão. **Revolução Pernambucana 200 anos! – História do Brasil**. YouTube, 13 de março de 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=m_k9WzxPyes> acessado em 26 de junho de 2023.

SALES, André Mendes. **O Conhecimento Escolar Guerra do Paraguai em Livros Didáticos e na Fala de Professores de História de Escolas de Educação Básica, no Brasil e no Paraguai**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Recife, 2017.

SANTOS, Ary Leonan Lima. **Utilização do Cordel como Ferramenta para o ensino de História: conceitos, repertórios e experiências**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2018.

SANTOS, George dos. **Desde os tempos de menino – Poesia em animação de cordel**. YouTube, 25 julho de 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Keb9L6xZy4Q>> acessado em 26 de junho de 2023.

SCHIMITT, Jaqueline Zarbato. **Currículo e Ensino de História: Diálogos sobre prática de ensino e o professo de formação de professores (as)**. Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.2, vol.2, jan/jun. 2015.

SÉRVIO, Pablo Petit Passos. Identidade como Identificações – diferenças como devir. In MONTEIRO, R. H; ROCHA, C. (organizadores). **Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. Goiânia – GO: UFG, FAV, 2012.

SILVA, Carlos Augusto. **A diversidade cultural no Nordeste Brasileiro nos livros didáticos de geografia do ensino médio**, Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2008.

SILVA, Luís Carlos Borges. **A Importância da História Regional e Local na Educação Básica**. XXVII Simpósio Nacional de História, Natal, 2013.

SILVA, Simone da Costa Silva. **A Reforma do Novo Ensino Médio Implantada pela Lei 13.415/2017: aproximações e distanciamentos desde o Brasil colônia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Maceió, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000

SOUZA, Luana Rafaela dos Santos de; PASSOS, Virgínia de Oliveira Alves. **Literatura de Cordel: um recurso pedagógico**. Revista Científica da FASETE 2018.1

STROHER, Carlos Eduardo. **História em revolução: Michel Foucault e a produção do conhecimento histórico**. Diálogos (Maringá), v. 18, p. 15-48, 2014.

VALÉRIO, Mairon Escorse. Na oficina do livro didático: aspectos para a discussão de um documento relevante para as análises de ensino de história. in RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorse (organizadores). **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação nº 23 MAI/JUN/JUL/AGO, 2003.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO SOBRE O CORDEL

1. Fale com suas palavras o que entende por cordel.

2. Você já leu algum cordel? Qual? Fale um pouco sobre ele.

3. Você conhece algum cordelista?

4. Você sabia que o cordel pode contar histórias reais?

5. O que você acha do uso do cordel como instrumento pedagógico em sala de aula?

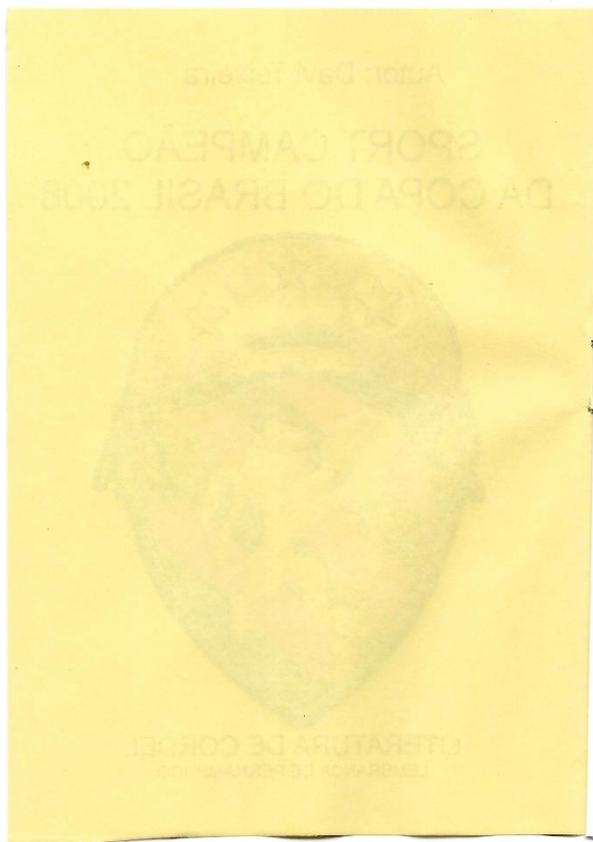
ANEXO B – SPORT CAMPEÃO DA COPA DO BRASIL DE 2008

Autor: Davi Teixeira

SPORT CAMPEÃO DA COPA DO BRASIL 2008



LITERATURA DE CORDEL
LEMBRANÇA DE PERNAMBUCO



Sport campeão
Copa do Brasil 2008

A ilha é caldeirão
Que ferveu todo momento
Foi na Copa do Brasil
A torcida cem por cento
Na terra de Lampião
Sem nenhum fuzil na mão
Corinthians eu só lamento.

O cordel dá segmento
Nessa terra nordestina
A cultura do povão
Que tanto se ilumina
Com o Sport Campeão
Eu disse pro meu irmão
Corinthians baixou a crina.

Mas você nem imagina
Como eu fiquei contente
Vendo esse povo feliz
Pulando e sorridente
Se abraçando e beijando
Com muita gente cantando
Ficou gravado na mente.

Tinha até torcedor crente
E fazendo oração
Olhando sempre pro céu
Proteja o meu Leão
Tinha gente que dizia
Sentindo grande alegria
- Por isso fico doidão.

Isso é uma seleção
De nordestino guerreiro
Espalhou-se pelo mundo
Mostrando que é o primeiro
O Corinthians o segundo
Assim disse seu Raimundo
Ninguém sabe do terceiro.

Vi cantar um violeiro
Com verso metrificado
O Corinthians só tem fama
Só posso dizer: - coitado!
Bem na frente do Sport
Logo virou um mascote
Ficando ajoelhado.

Diante dessa façanha
Que o Sport mostrou
Foi no mês de São João
O rubro-negro arrasou
E com muita fé no santo
Mas logo cai em pranto
Quando jogo terminou.

E muita gente chorou
Foi de tanta emoção
Dois a zero foi demais
Transbordou o caldeirão
E com a nação leonina
Foram pra festa junina
Para comemoração.

2

A torcida rubro-negra
Que manteve a tradição
O super Carlinhos Bala
Acenou pra multidão
E junto com Luciano
Deu tchau aos Corinthians
Nessa grande decisão.

A conquista do Brasil
Ela foi bem merecida
Pernambuco agradece
Junto com sua torcida
E foram comemorar
Gritando CAZA... CAZA...
Essa torcida querida.

Recife mudou de cor
Pernambuco colorido
De segundo a segundo
Eu ouvia um rugido
Era a fúria do Leão
Da cidade ao sertão
Tava tudo decidido.

3

Ariano Suassuna
 Estava muito contente
 E fazendo o que mais gosta
 No meio da sua gente
 Torcendo como menino
 Como sendo nordestino
 Eita cabra do pé quente.

Foi no ano de noventa
 A sua primeira taça
 A segunda sendo agora
 E com garra e muita raça
 Para Nelsinho Batista
 É uma grande conquista
 O Corinthians foi a caça.

O Leão é rei da selva
 Gonzaga rei do Baião
 Lâmpião rei do Cangaço
 O Sport Campeão
 E com a bola no pé
 Com raça e muita fé
 É a nossa tradição.

4

O Leão pernambucano
 O sul tem que respeitar
 Falar baixo e mansinho
 E aprender a jogar
 Venham pra nossa escola
 Tomar um banho de bola
 Sem querer lhe humilhar.

O governo do estado
 Com a polícia militar
 Mostrou muita segurança
 Para os dois times jogar
 Não houve nenhuma briga
 E também não teve intriga
 A ilha só fez brilhar.

E também Milton Bivar
 Presidente do Sport
 Ele fez a parte dele
 Dando todo o seu suporte
 Agradece o torcedor
 Com essa prova de amor
 Pro nosso Leão do Norte.

5

Teve a proteção divina
 Carlinhos Bala falou:
 - Jesus disse vá em frente
 Você vai fazer o gol
 E de fato aconteceu
 E humilde agradeceu
 A Jesus o salvador.

E o jogo começou
 Foi com essa escalação:
 - Dutra, Diogo, Durval,
 Sandro Goiano, Magrão
 Igor, Daniel Paulista
 Nós fomos para conquista
 Com base na marcação.

E foi no primeiro tempo
 Kássio estava isolado
 E Nelsinho chamou Enilton
 Sendo logo escalado
 Dando oportunidade
 Tendo mais velocidade
 Ele estava descansado.

6

O Luciano Henrique
 Tava sem inspiração
 Não deu o braço a torcer
 Perdido sem solução
 Logo ele se encontrou
 E com garra enfrentou
 Foi saindo da pressão.

O Bala tava brilhante
 A caminho da vitória
 Mostrou que sabe lutar
 Pro torcedor uma glória
 Atacou, fez cobertura
 Pro Corinthians foi tortura
 Ele ficou na história.

E o Leandro Machado
 Entrou logo em ação
 Ficando sempre na frente
 Mas não tinha jeito não
 Ele tava bem marcado
 Toda hora acochado
 Mas tinha disposição

7

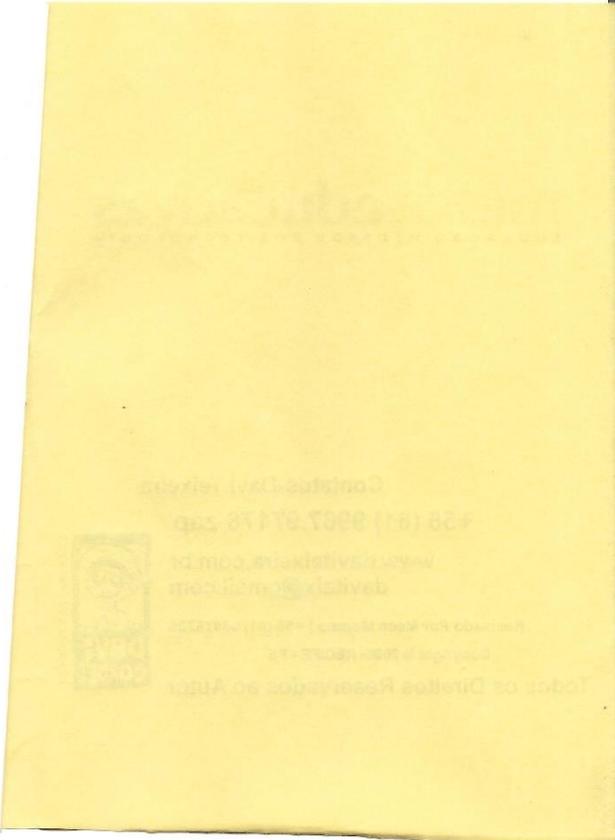
FIM

O goleiro do Sport
 Conhecido por Magrão
 Não passava nem mosquito
 Que ele metia a mão
 E como um bom brasileiro
 Mostrou pro mundo inteiro
 A garra desse Leão.

O jogador Romerito
 Fora da competição
 Mesmo assim foi artilheiro
 Dessa copa do Leão
 Só de gol ele fez seis
 Eu digo para vocês
 Mostrou que não foi em vão.

Aqui eu vou terminando
 Meu amigo torcedor
 Todos tão de parabéns
 Só lhe peço por favor
 Torcendo sem violência
 Eu digo a Vossa Excelência
 Vamos torcer com amor.

FIM



**ANEXO C – O GALO DA MADRUGADA HISTÓRIA DO MAIOR BLOCO
CARNAVALESCO DO MUNDO**

O GALO DA MADRUGADA
HISTÓRIA DO MAIOR BLOCO
CARNAVALESCO DO MUNDO
POR DAVI TEIXEIRA E MECA MORENO



LITERATURA DE CORDEL
LEMBRANÇA DE PERNAMBUCO

O GALO DA MADRUGADA

História do maior bloco
carnavalesco do mundo

Por: Davi Teixeira & Meca Moreno

Nestes versos de cordel
Eu agora vou contar
Do Galo que canta e encanta
Para o mundo se alegrar
No Recife, Pernambuco,
O povo fica maluco
Pra ver o galo cantar.

Agora vou explicar 1
Pro meu querido leitor
Como surgiu esse galo
Tão bonito e benfeitor
Que atrai milhões de pessoas
Para cantar coisas boas
E também falar de amor.

Eu digo para o senhor
Como bom pernambucano
O carnaval do Recife
Sempre estive em nosso plano
Pras ruas trazer o povo
"Almas penadas" de novo
Num desfile soberano.

Setenta e oito era o ano
 Aos quatro de fevereiro,
 Sábado de Zé Pereira,
 Esperaram o ano inteiro
 Setenta e cinco brincantes
 Todos amados e amantes
 Pro seu desfile primeiro

Nosso plano foi certo
 Fomos pras ruas brincar
 E lá em setenta e nove
 Co'ó frevo rasgando no ar
 Confetes e serpentinas
 Pierrôs e colômbinas
 Fazendo o corpo suar.

2

Três orquestras a tocar
 Pra atender os foliões
 O povo de volta às ruas
 Coloridas multidões
 E quase à boca da noite
 O dia vai-se num açoite.
 Saudade dos lampiões!

Milhares de corações
 A cada ano que passa
 Os anos oitenta chegam
 Co'ó sol esquentando a massa
 Gente do Brasil inteiro
 E também do estrangeiro
 O povo abraça e se amassa.

E quando o carnaval passa
 É que a gente pensa grande
 O cortejo sempre aumenta
 Mas nós temos quem comande.
 Com saída às nove em ponto
 Porque já tá tudo pronto
 Para que a coisa ande.

A quantidade se expande
 Já superando um milhão
 Orquestras nos trios elétricos
 Ampliam som e emoção
 Da multidão embalada
 E o Galo da Madrugada
 Aumenta a organização.

3

Com muito zelo e atenção
 Chegando aos anos noventa
 As ruas ficam estreitas
 A coisa aperta e esquentada
 A Concórdia nos abraça
 Levando todos à praça
 Enquanto o frevo acalenta.

O povo boata, inventa
 Que o Galo é o maior
 Bloco de todo o Brasil
 Na alegria e no suor.
 Mas um tal de Guinness Book
 Resolve fazer um look
 E constata que é melhor!

Co'a multidão ao redor
 Em noventa e quatro, então
 O maior bloco do mundo
 Arrasta mais de um milhão!
 Confere um milhão e meio!
 Esse galo não tem freio,
 É o maior campeão!

Mostrando para o povão,
 Assim registrou o feito
 No ano noventa e cinco
 Num movimento perfeito
 E provando para o mundo
 O primeiro sem segundo
 Fazendo a coisa direito.

4

Guinness Book, co'efeito
 Estampou pro mundo ver.
 Não era só no Brasil
 O que estava a acontecer.
 Sendo o Galo o recordista
 Com gente a perder de vista,
 Resolveu reconhecer.

Em um certo amanhecer
 Nosso clube desfilou
 Sem a presença de Enéas,
 Que um dia se encantou.
 Dois mil e nove era o ano
 Sem esse pernambucano,
 O povo se emocionou.

Muita saudade ficou
 De um Presidente eterno
 Alegre e descontraído,
 Modesto, porém, moderno.
 Pra nós, muito conquistou
 A bondade semeou
 Coração sempre fraterno.

Mesmo co'o pesar eterno
 O Galo foi consagrado
 Patrimônio Cultural
 Imaterial do Estado
 O povo todo aplaudiu
 Emocionado, sorriu
 Dizendo muito obrigado!

5

Dois mil e doze é chegado
 Com a comenda mais alta:
 Medalha Ordem do Mérito
 Dos Guararapes, que exalta
 Ainda mais a cultura
 E o Galo, essa figura
 É a estrela da ribalta.

Tudo aos olhos sobressalta
 Num clube que é gigante
 Em dois mil e dezessete
 Medalha tão fascinante
 Ordem ao Mérito Cultural
 Do Governo Federal
 Algo assim, gratificante!

Agora mais adiante
Sempre aprendendo lições
Foi em dois mil e dezoito
Arrastando multidões
Quarenta anos completos
Dando e colhendo afetos
Como grandes campeões.

Novos records e ações
Conquistamos outra vez
Com dois milhões e trezentos
Foliões em altivez
Todo o Recife pulsando
Em uma só voz cantando
Vibrando com o que se fez

6

É com grande lucidez
Que o povo se comove
E quando toca-se o frevo
Quer que tudo se renove
Cantando o Hino do Galo
Todos entram no embalo.
Veja de perto e comprove!

Em dois mil e dezenove
Quarenta e um carnavais
Ano do galo chinês
E uma homenagem a mais
Nosso Galo agraciado,
E da china, o consulado
Mostrou em todos canais.

Do sertão até o cais
Mil artistas envolvidos
Mais de trinta trios elétricos
Co'a multidão sempre unidos
Bandas e orquestras de frevo
Nestes versos eu descrevo
Melhores dias vividos.

Nos desfiles promovidos
São quase quarenta mil
Novos postos de trabalho
Sob o imenso céu anil
Direta e indiretamente
Criados pra nossa gente,
Um povo sempre gentil.

7

Por isso que no Brasil
Nosso clube está à frente
Que é para movimentar
De modo tão envolvente
A cultura popular
E se confraternizar
Com quem estiver presente.

Pra brincar, venha co'a gente
No Galo da Madrugada!
De modo livre, à vontade,
"Ei pessoal, vem moçada!"
Compôs José Mário Chaves
Hino de versos suaves
Para embalar a jornada.

Para manter a *pisada*
Dá nossa agremiação
No Palácio Enéas Freire
Nasce a organização
Pois lá é a nossa sede
E tudo que se procede
É feito com união.

Dizemos com emoção
Que o Maestro Lima Neto
Deu nome à Escola de Música
Onde se aprende co'afeto
A tocar os instrumentos
E em todos os momentos
Seguimos nosso projeto.

8

De um jeito mais completo
Há um trabalho fraternal.
Também é objetivo
Mas não só no carnaval.
E de janeiro a dezembro,
O ano inteiro eu me lembro
Do trabalho social.

Dois mil e vinte, alto astral
Nos traz as "Xilogravuras
No Cordel do Frevo", então.
Xilógrafo faz medidas
Pros versos do menestrel,
Palavras, tinta, papel
E O Galo lá nas alturas ...

ANEXO D – UM CORDEL PARA BÁRBARA

Um Cordel para Bárbara

Por Mariane Bigio

A verve da poesia
Agora quero evocar
Uma mulher de verdade
Hoje é quem vai me inspirar
Uma Heroína real
Lutadora sem igual
Que foi Bárbara de Alencar

Eu quero homenagear
A Bárbara não só na alcunha
Enfrentou a Tirania
E à Monarquia se opunha
Articulou alianças
Foi potente liderança
E à tudo se dispunha

Mas lhe faltou testemunha
E espaço na nossa História
Pois foi mulher de vanguarda
De atitude mui notória
Matriarca Sertaneja
Que viveu sua peleja
Memorável trajetória

Não viveu pra ver a Glória
Do Brasil ser libertado
Do Rei Luso-brasileiro
Mas ficou o seu legado:
Ideais Republicanos
Algo que após tantos anos
Ainda é tão almejado!

Pernambuco é seu estado
Foi aqui que ela nasceu
Lá na cidade de Exu
E um conterrâneo seu
O famoso Gonzagão

A lembrou numa canção
E à memória embeveceu

Lá no Ceará viveu
Esta matrona aguerrida
E levou de Pernambuco
A voz da gente insurgida
Durante a Revolução*
E foi parar na prisão
Numa ocorrência sofrida

Liberdade reprimida
Bárbara então foi condenada
Primeira Presa Política
Cruelmente injustiçada
Mas nunca desanimou
Logo à luta retornou
Bravura a ser copiada!

A guerreira obstinada
Chamou de novo a atenção
Ladeada por seus filhos
Na tal Confederação
Do Equador, mui resistente
A alma da combatente
Sofreu vil mutilação...

Já não foi a reclusão
O mal que se sucedeu
Muitos parentes mortos
Para desespero seu
Um dos filhos em combate
Se livrou do disparate
Ao menos sobreviveu

E destaque recebeu
O José Martiniano
Entrou na vida política
Bárbara em segundo plano
Não foi bem reconhecida
Uma valente escondida
Vítima do mais puro engano

Sua vida agora ufano

Lembro seu neto escritor
Que foi José de Alencar
Com merecido louvor
Por sua literatura
Mas Bárbara não é figura
De papel inferior

Este Cordel com fervor
Quis somente destacar
As proezas da mulher
Que foi Bárbara de Alencar
Saudando outras Heroínas
Expoentes Femininas
Exemplo a nos inspirar!

Unidas vamos gritar
E bradar por igualdade
Na batalha por direitos
Na luta por liberdade
Tal qual a Bárbara de outrora
Sejamos bárbaras agora
Com garra e voracidade!

**Bárbara leva o movimento engendrado na Revolução de 1817 de Pernambuco para o Ceará.*