

ENOCK DOUGLAS ROBERTO DA SILVA | PAULO AUGUSTO TAMANINI

imagens ressecadas

A REPRESENTAÇÃO ICONOGRÁFICA DO NORDESTE
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

ENOCK DOUGLAS ROBERTO DA SILVA | PAULO AUGUSTO TAMANINI

imagens ressecadas

A REPRESENTAÇÃO ICONOGRÁFICA DO NORDESTE
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

| São Paulo | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pela autora para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade da autora, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncarelli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

- Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil
- Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*
- Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra
- Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Julia Lourenço Costa
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil
- Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
- Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*
- Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil
- Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil
- Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

- Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eying
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil
- Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Elson Morais
Editoração eletrônica	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	Jekatarinka; Harryarts / Freepik.com
Editora executiva	Patricia Bieging
Assistente editorial	Peter Valmorbidia
Revisão	Paulo Augusto Tamanini
Autores	Enock Douglas Roberto da Silva Paulo Augusto Tamanini

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586i Silva, Enock Douglas Roberto da -
Imagens ressecadas: a representação iconográfica do
Nordeste nos livros didáticos de história. Enock Douglas
Roberto da Silva, Paulo Augusto Tamanini. São Paulo:
Pimenta Cultural, 2020. 135p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-88285-49-7

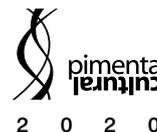
1. Iconografia. 2. Imagem. 3. Nordeste. 4. Livro didático.
5. História. I. Silva, Enock Douglas Roberto da. II. Tamanini,
Paulo Augusto. III. Título.

CDU: 37
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.497

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



Exaltação ao Nordeste

*Eita, Nordeste da peste,
Mesmo com toda seca
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.
Procure por aí a fora
"Cabra" que acorda antes da aurora
E da enxada lança mão.
Procure mulher com dez filhos
Que quando a palma não alimenta
Bebem leite de jumenta
E nenhum dá pra ladrão
Procure por aí a fora
Quem melhor que a gente canta,
Quem melhor que a gente dança
Xote, xaxado e baião.
Procure no mundo uma cidade
Com a beleza e a claridade
Do luar do meu sertão.*

Luiz Gonzaga

SUMÁRIO

Prefácio 12

Rogério Luiz Klaumann de Souza

Considerações iniciais 16

Capítulo 1

Matrizes de pensamento sobre o Nordeste:

representações, construções de estereótipos
e suas influências nos livros didáticos de história..... 26

1.1.1 Nordeste de Gilberto Freyre
e o Movimento Regionalista..... 27

1.1.2 Durval Muniz de Albuquerque Jr.
e a Invenção do Nordeste..... 31

1.1.3 Representações e influências
na construção de identidades
nos livros didáticos 40

Capítulo 2

**O livro didático de história
e as diretrizes curriculares nacionais 44**

2.1.1 A importância do livro didático
enquanto recurso pedagógico 45

2.1.2 Análises sobre o PNLD e o livro didático
de história em sua cronologia histórica 55

2.1.3 A BNCC e o currículo de história 61

2.1.4 A BNCC e o ensino de história regional 63

Capítulo 3

**O Nordeste e os nordestinos
nos livros didáticos de história:**

imagens e representações	71
3.1.1 Caracterização e descrição das coleções pesquisadas	75
3.1.2 Metodologia de análise	83
3.1.3 Apresentação e análises das imagens colhidas	88
3.1.4 Refletindo sobre o que foi pesquisado	114
Considerações finais	117
Referências	125
Sobre os autores	133
Índice remissivo	134

PREFÁCIO

Estamos chegando daqui, dali e
de todo lugar que se tem pra partir (Edu Lobo, 1965)

Rogério Luiz Klaumann de Souza

Professor Titular do Departamento e do Programa de Pós-Graduação
em História da Universidade Federal de Santa Catarina
Pesquisador do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas
e Europeias da Universidade de Lisboa

O dizer sobre o *outro* com palavras e imagens arrancadas de contextos amplos e complexos sempre o diminuirá, o mutilará e o ressecará ao ponto de transformá-lo em pura representação de algo que não existe e nunca existiu de fato. Paradoxalmente, será essa representação que ganhará vida e circulará entre os outros e tomará a forma que o identificaremos e preconceituosamente o instituiremos como verdade meramente aparente e amplamente divulgada. Esse *outro* pode ser um indivíduo, uma população, uma região, um ambiente ou, ao mesmo tempo, tudo isso reunido. E o mais danoso ainda será reconhecer que a construção discursiva e imagética desse *outro* nasceu de um propósito e um desejo de reduzi-lo, com certo grau de inépcia, à vontade intencional de bem querer travesti-lo de uma aparência jamais reconhecível em sua realidade concreta e contextualizada. Brutal ainda será fazê-lo circular e tornar visível esta sua imagem mutilada e ressecada, estilizando as suas próprias fronteiras e ensinando a outros sujeitos o que deixou de ser ao transformá-lo em uma forma irreconhecível de si e, portanto, instituidora de um preconceito.

A obra de Enock Douglas Roberto da Silva e Paulo Augusto Tamanini reflete exatamente sobre esse desejo de representar o *outro*, de recobri-lo com algo que ele não é e de fazer circular imagens apressadas, generalizadoras e instituidoras de intolerância e preconceito. Este outro, objeto de pesquisa dos autores, é o Nordeste brasileiro, uma região que historicamente é alvo de mandos e desmandos da centralidade político-governamental. Por vezes, a região Nordeste é apresentada como uma espécie de chaga em um corpo nacional que busca o desenvolvimento e por isso deve ser mantida distante e separada, outras vezes é apresentada como força de trabalho disposta a sair de seu território e construir o desenvolvimento do país nas indústrias do Sudeste ou na expansão demográfica e urbana do Centro-Oeste e Norte. Portanto, a gestão governamental a coloca nesta inoperante solução dos seus dramas, talvez com o intuito de ter e manter nas mãos uma população potencialmente itinerante para fazer partir ou retê-la quando lhe aprouver. A dramaticidade da seca nordestina é, sem dúvida, a tecnologia mais eficiente em favor desta gestão governamental. Essa condição política não desapareceu e hoje ainda sentimos os impactos de um governo que abertamente ataca o Nordeste, uniformiza-o com imagens e reinventa-o para não assumir nenhuma responsabilidade exatamente porque não necessita por hora de sua «emigração» forçada pela seca e tampouco precisa impedi-la. Afinal, a situação alimentar geral do Brasil e da sua fome é resultado da “peste” do processo de concentração de renda do país e que em especial para a população do Nordeste essa fome sempre foi justificada como falta de água e, portanto, dentro de uma lógica dramática da seca.

Os usos e abusos do drama da seca, também conhecida como a *indústria da seca*, são reforçados, reinventados e representados permanentemente na História do Brasil e largamente divulgados em seus compêndios e livros didáticos, como se tudo no Nordeste fosse ressecado ou devesse ser somente ressecado. A pesquisa de Silva

e Tamanini analisa com criticidade sensível estes usos e abusos do drama da seca produzidos pelos livros didáticos de História entre os anos de 2014 e 2019, tendo como foco a representação iconográfica do Nordeste nestes livros. Afinal, as «imagens ressecadas» que abundam nos espaços escolares por meio dos livros didáticos distribuídos em todo o território nacional influenciam na construção de representações sobre o Nordeste e travestem o sujeito nordestino de sentidos e efeitos de verdade irreconhecíveis no contexto real e histórico daquela região do país. Mas para além do como as imagens e os discursos dos livros didáticos de História representam essa região, os pesquisadores se preocupam também em identificar quem são os autores e editores responsáveis por essa elaboração, a fim de compreender a dinâmica das escolhas, das mutilações, dos acréscimos, das interpretações, dos silenciamentos e dos ressecamentos intencionais daquelas paisagens e daqueles corpos. De modo inesperado, o leitor se depara também com uma política editorial de livros didáticos centralizada em São Paulo, ligada umbilicalmente aos interesses de editoras multinacionais e produzindo para a burocracia política do Ministério da Educação. Temos aí uma complexa rede de controle de conteúdos históricos e de sujeitos reféns de um lugar de pertencimento pouco afeito à realidade do «outro» e da «outra região». Esse dizer didático-pedagógico da História do Nordeste em espaços escolares começa aparecer contaminado politicamente, monopolizado pela estrutura do mercado editorial internacional e dirigido por determinados centros de pesquisa acadêmica em uma verdadeira luta por fazer inaugurar e valer representações do «outro».

A partir de uma operação de fôlego empreendida pelos pesquisadores desta obra e tendo por base os estudos de Roger Chartier e Michel de Certeau, algumas questões vão sendo apresentadas e de maneira objetiva e clara respondidas. Afinal, é preciso entender o que significa usar imagens em livros didáticos; o que representam e intensificam; o que está sendo apropriado e

construído pelas imagens utilizadas; por que o livro, como veículo de ideias e lutas de representação, trouxe esta e outras imagens; o que representam, que significados inauguram, criam e inventam a partir delas mesmo. Assim, os autores vão descortinando a imagem do Nordeste que nos é dada por estes livros didáticos elaborados fora da região e por profissionais que pouco conhecem a riqueza daquela realidade regional. A imagem reforçada do Nordeste é sempre a imagem homogênea de um lugar de calamidade pública, de miséria e fome, de sujeitos sem instrução, de paisagens e pessoas ressecadas. Recusa-se reconhecer a diversidade da cultura, da geografia, do clima e das vozes daquele espaço social. Essa dificuldade nos livros didáticos de abrir para a pluralidade do Nordeste contribui para a formação de preconceitos e representações distorcidas, alimentando no cotidiano escolar estereótipos e legitimando uma tecnologia de controle da região pelo paradigma difundido das paisagens e dos corpos ressecados. A pesquisa de Enock da Silva e Paulo Augusto Tamanini identifica e mostra esta relação de poder construída nos livros didáticos pelos produtores de discursos e imagens do Nordeste, com a intenção de criar uma massa de consumidores destes mesmos discursos e imagens, e com isso, manter uma população regional cativa às vontades dos agentes governamentais.

Florianópolis (SC), agosto de 2020

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O DESPERTAR DA CURIOSIDADE DOCENTE: LIVRO DIDÁTICO, NORDESTE, IMAGENS E REPRESENTAÇÕES

O livro didático, por ser um dos recursos mais utilizados por nós professores, é também objeto de inquirições. Na observação e análise dos livros didáticos de História, que utilizamos na jornada docente, percebemos algumas fragilidades reproduzidas no decurso do tempo. Uma delas diz respeito à imagem e às narrativas relacionadas à região Nordeste. Surgiu a curiosidade - intrínseca a todo educador - pesquisador - de investigar brevemente as ilustrações acerca do Nordeste contidas em alguns livros didáticos de História, disponíveis nas escolas públicas. A partir da colhida das imagens, algumas hipóteses foram levantadas que, após anos de estudo e dedicação, resultaram em uma Dissertação e, agora, nessa obra publicada.

As hipóteses iniciais traziam as seguintes indagações: como as imagens e narrativas dos livros didáticos de história representam o Nordeste? Quem são os autores e editoras responsáveis por essa elaboração? O que dizem os documentos oficiais sobre o conteúdo regional?

A maioria dos didáticos usado como fonte de pesquisa está disponibilizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem sede em São Paulo ou em outros estados do Sudeste do Brasil. Uma das hipóteses que podemos inferir ao analisar alguns livros enviados para a região Nordeste é que tais obras poderiam

estar reproduzindo estereótipos e visões ultrapassadas, ou até mesmo, sofrendo influências da história hegemônica de uma região sobre a outra. A partir desse ponto, surgiu a *pergunta-problema* da pesquisa: como os livros didáticos de História vêm representando a região Nordeste através de imagens? Será que o Nordeste vem sendo retratado nos livros didáticos mais por fatores naturais do que propriamente questões históricas e sociais? Compreendemos que imagens e narrativas reforçam as representações de um Nordeste da seca, da fome e da miséria, e que tais percepções unilaterais têm raízes históricas e políticas.

A ênfase na reprodução de imagens de um Nordeste rural é perceptível não apenas nas obras didáticas, mas também na mídia, na música, artes plásticas, literatura etc., a despeito da existência de regiões metropolitanas e de grandes concentrações urbanas tanto nas suas capitais quanto nas suas cidades do interior. Tais representações ainda são atreladas ao período colonial, onde a elite agrária nordestina tinha influência nacional, em virtude da cultura canaveira, que posteriormente, entrou em colapso com a significativa ascensão da indústria e do café, em que a prevalência de poder migrou para o centro-sul do país.

A partir daí, a elite viu no fenômeno da seca a oportunidade de reivindicar mais atenção do poder público para a região Nordeste. Iniciava então, o processo de construção da “invenção” do espaço atrelado a fatores climáticos e culturais. Esse fenômeno é denominado por Durval Muniz de Albuquerque Jr (2001) como *Indústria da seca*, que foi fundamental para a consolidação da imagem estereotipada do Nordeste.

O livro didático, mesmo não constituindo o único material presente no cotidiano da escola, configura-se como importante fonte para se pensar as representações. Assim, reconhecendo que a discussão apresentada nos livros didáticos de História atende a determinada

ordem social, por conseguinte a um determinado modelo educacional, podemos inferir que ela também desempenha papel na manutenção e reprodução de uma imagem parcial, distorcida e equivocada.

O objetivo da pesquisa é perceber e analisar como a região Nordeste é representada nos livros didáticos de História através de imagens e narrativas. Verificar os discursos regionais sobre o Nordeste destacando as possíveis implicações na construção das representações acerca da região; refletir sobre a aplicabilidade das imagens no ensino e seu poder de influência na formação educativa; e, analisar as diretrizes curriculares sobre os conteúdos regionais acerca da região Nordeste.

Metodologicamente, a pesquisa é de cunho qualitativo, bibliográfico e documental. Quanto ao procedimento, analisaremos obras clássicas e contemporâneas acerca das temáticas abordadas, tanto em livros científicos como literários, o que caracteriza nossa pesquisa como bibliográfica.

No que diz respeito à pesquisa documental, analisaremos documentos oficiais, livros didáticos e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Para o alcance dos objetivos traçados, utilizamos das seguintes etapas e instrumentos: levantamento bibliográfico (atividades de leitura e estudos teóricos por meio de fichamento das obras); aprofundamento da problemática, fase em que selecionamos quatro coleções de livros didáticos de História distribuídas pelo PNLD e utilizadas na rede pública de ensino, ofertadas pelo Ministério da Educação (MEC); análise de conteúdos e imagens; constatação dos dados, e elaboração de algumas conclusões.

No tocante ao campo de análise das imagens, a fundamentação foi feita à luz dos conceitos de Joly (2007), Mauad (2000) e Neiva (1993), principalmente na obra “Imagem, história e semiótica”, cujo

autor apresenta novos olhares sobre a historiografia e justapõe aos estudos iconográficos a experiência de análise semiótica.

A análise da imagem pressupõe escolhas a serem feitas que acarretam qual o melhor método a ser aplicado. A iconografia pode nos oferecer um campo conceitual importante para compreendermos os mecanismos de construção dos significados e representações que buscamos refletir nesta pesquisa. Isto porque, atualmente a imagem é importante na comunicação, na construção de sentidos, ocupando, muitas vezes, um lugar mais claro do que o próprio texto escrito.

A iconografia como fonte de pesquisa em História tem sido utilizada constantemente, e não está mais limitada aos historiadores da arte. Com a Escola dos Annales (1929), na França, surgiram tendências historiográficas que passaram a contemplar outros objetos de pesquisa, cujas mudanças refletiram na ampliação da concepção investigativa e no enfoque didático do uso de documentos para o ensino de História. Logo, o objeto de investigação da pesquisa é a iconografia acerca do Nordeste presente nos livros didáticos de História.

Vivemos em uma sociedade da imagem, onde a visualidade (ilustrações, placas, cartazes, *outdoors* e os meios de comunicação) dominam diversos setores, influenciando desde o comércio à política e, obviamente, a educação.

Presenciamos no cotidiano das escolas o impacto da visualidade, onde o aparato tecnológico presente nas instituições de ensino é enorme. Em virtude disso, privilegia-se com frequência a imagem mais do que os textos escritos. E essa escolha incide diretamente nos modos de se ensinar e aprender sobre o passado, por exemplo. As imagens e ilustrações nos livros didáticos parecem ser mais significativas, porque ultrapassaram a função meramente auxiliar ou complementar de um texto escrito. Os gestores educacionais já perceberam a carga pedagógica das imagens tanto que solicitaram

computadores, projetores multimídia, lousas digitais etc. para trabalhar em sala de aula os conteúdos de ensino.

Logo, é inegável a importância da utilização das imagens na educação. Ao longo desta pesquisa abordaremos sobre a influência delas como parte constituinte de um processo que leva em conta o visual. Nesse sentido, consideramos importante aclarar alguns conceitos e significados de iconografia e imagens, e sua relação com o ensino de História

Segundo Mauad (2004), a “iconografia é o estudo descritivo da representação de símbolos e imagens, sem levar em conta o valor estético que possam ter”. É, também, responsável por estudar a origem e a formação das imagens. O vocábulo provém do grego, em que “eikon” significa imagem e “grafia” escrita. Portanto, a iconografia trata da análise descritiva das imagens.

Já o termo *imagem* apresenta várias acepções, dificultando restringi-la a um só entendimento. Ora, é usado para designar desde um desenho, uma pintura, até aqueles, frutos da memória ou da imaginação. Todavia, apesar da diversidade de significados e tipos, por imagem, nesta pesquisa, compreendemos as tentativas de representação de uma realidade.

Dentre as muitas outras possíveis definições de imagens há as mediáticas, as mais contemporâneas, atreladas à televisão e à publicidade, provenientes da cibercultura e do mundo virtual. Empregamos, ainda, o termo imagem para falar de atividades psíquicas, como as abstrações mentais, os sonhos, os devaneios etc. Há, também, a imagem fílmica, a imagem fotográfica, a imagem ilustrativa, os cartoons, os *emojis*, os mosaicos etc.

Independentemente de sua natureza, cremos em sua historicidade. Na *gênese* de uma imagem está um pensamento primeiro

nascido de um autor, um criador, um inventor. Conseqüentemente, possuem um rastro contextual, apresentam diferentes significações, que sobre elas são marcadas qual um registro de identificação. Por trás de toda e qualquer imagem se reflete a *prosopografia* de seu autor. Portanto, o termo imagem carrega em comum, desde o conceito linguístico ao histórico-filosófico, a capacidade de em conjunto comunicar, dizer, informar, narrar, descrever.

A historiografia viu que na irreversível comunhão e coparticipação entre imagem e seu autor se postavam promissoras fontes de pesquisa, que se abriam às investigações acerca de uma percepção de um passado. Cabiam então, aos pesquisadores, professores e alunos o desafio e a missão de aprender a *ler* os códigos iconográficos nas imagens contidos.

Circe Bittencourt faz uma análise da percepção do aluno quanto às imagens e o papel do professor quanto à aplicabilidade nas aulas de história.

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente (BITTENCOURT, 199, p. 89).

Fundamentado nesse pensamento, inferimos que os professores de história devem promover a participação dos alunos de forma ativa nas reflexões de sua própria história, bem como na tomada de consciência como um ser relacional, plural e crítico.

No livro didático de História, as imagens são importantes recursos de auxílio pedagógico capazes de contribuir na compreensão e melhor percepção dos conteúdos. Porém, ainda muitos professores têm

valorizado mais o escrito, marginalizando a imagem, desperdiçando momentos importantes de acostar o aluno àquilo que é tão caro para ele: estudar através de narrativas em que a visualidade se pontifica.

Ao relacionar ensino e imagens é importante termos conhecimento sobre as técnicas da análise iconográfica. Bittencourt (1993) tem contribuído significativamente com essa discussão e orienta inicialmente a isolar a imagem para promover uma leitura precisa. Sem nenhum texto de apoio ou referência escrita, a imagem deve ser contemplada em pedaços, partes, tomadas, e deixar que fluam as indagações: “como e por quem foi produzida? Para que e para quem foi feita essa produção? Quando foi realizada?” (BITTENCOURT, 1993, p. 88).

A análise de imagens proveniente de perguntas é uma prática defendida também por outros autores como Paiva (2002, p. 18), que apresenta um pequeno roteiro sobre o ensino e a pesquisa em História partindo de questões simples:

Quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Por quê? Como? A essas perguntas deve-se, contudo, acrescentar outros procedimentos. Primeiramente deve-se se preocupar com as apropriações sofridas por esses registros com o passar dos anos e, evidentemente, diante das necessidades e dos projetos de seus usuários. Além disso, temos que nos perguntar sobre os silêncios, as ausências e os vazios, que sempre compõem o conjunto e que nem sempre são facilmente detectáveis. (PAIVA, 2002, p 18).

Contudo, alguns questionamentos planam, principalmente os que dizem respeito aos *porquês* da quase inutilização das imagens como material de estudo, no ensino de História. Podemos dizer que um dos principais entraves para o trabalho com imagens se encontra na falta de capacitação e preparo dos profissionais de ensino.

A tendência da aplicabilidade da iconografia como material pedagógico no ensino é recente. No entanto, muitos professores que atuam em salas de aula não aprenderam essa possibilidade, caindo na armadilha dos livros didáticos e reproduzindo apenas o conteúdo escrito pronto. Contudo, é preciso articular texto e imagem para que a aprendizagem se torne mais significativa. As fontes imagéticas podem também colaborar para desenvolver novas perspectivas sobre os episódios narrados pela disciplina de História.

Para além do conceito de *imagem*, esta pesquisa também se dedica ao de *representação*, sobremaneira aquele fundamentado por Chartier (1990, 1991) e Certeau (1994). A *relação* entre os conceitos de *representação* e *imagem* ajuda a pensar, para além do simbólico, os contextos de reprodução, de teatralidade e de rituais inerentes a toda e qualquer figura. Burke (2004), Pesavento (2005) e Mauad (2004) foram referenciados quando da compreensão histórica e simbólica das imagens. Em relação aos estudos sobre o livro didático, apoiamos-nos em Bittencourt (1993) e Schmidt (2006). Sobre o Nordeste e suas matrizes de pensamento, buscamos as pesquisas de Albuquerque Jr (2001, 2007), Freyre (2010) e Furtado (1997). Esses autores foram utilizados como referências teóricas e serão explorados à medida em que os tópicos forem construídos.

Dessa forma, o conceito de *representação* tornou-se ponto chave e central para a discussão proposta nesta pesquisa. Pesavento (2005, p. 40) declara que “representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é *presentificação* de um ausente; é um apresentar de novo”. É uma construção que também encobre ordenamento, identificação, legitimação e exclusão. É uma *ressurreição* da ausência. Ou ainda, é uma forma de presença do distante.

Segundo Chartier (1990, p. 60), “determinada representação de algo ou de alguém através de uma imagem aparece dotada de sentidos”. As representações são também portadoras do simbólico,

ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente são internalizados, apresentando-se como naturais.

Através das representações, podemos compreender as maneiras pelas quais as sociedades incutem seus valores, práticas e concepções de uma determinada região. Os livros didáticos, ao constituírem aportes na divulgação e disseminação de representações, não podem ser considerados isentos ou imparciais. Eles são cúmplices de um dizer, ratificam uma forma de pensar, confirmam saberes postos e por isso, são coniventes com os estereótipos!

Diante dessas considerações iniciais, explanamos esta publicação a partir de três capítulos que discutem as questões teóricas acerca do Nordeste e sua relação com a iconografia; trazemos à baila os conceitos de representação para perceber o papel das imagens como elementos de significação nos livros didáticos de História do ensino fundamental. E, por fim, sugerimos técnicas de análise das ilustrações, das imagens, das figuras.

No Capítulo 1 *Matrizes de pensamento sobre o Nordeste*, buscamos expor o percurso da investigação, pontuando o tema e o problema da pesquisa, os objetivos, os procedimentos metodológicos e o levantamento das principais matrizes de pensamento sobre o Nordeste, a iconografia e as representações, identificando um estado de conhecimento sobre os temas citados, no qual recorreremos aos autores clássicos e a produções que remetem ao tema em questão.

No Capítulo 2 *O livro didático de História e as Diretrizes Curriculares Nacionais*, demonstramos como o Brasil, em especial, os então futuros estados da região Nordeste, eram abordados nos livros didáticos de História. Procuramos enfatizar como as diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam o ensino de história regional. Refletiremos sobre a importância do livro didático enquanto

recurso pedagógico e sua organização no PNLD. Concluímos o capítulo com uma análise acerca dos livros didáticos regionais nas perspectivas da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

E no capítulo 3 *O Nordeste e os nordestinos nos livros didáticos de História: Imagens e representações*, tratamos tecnicamente as imagens recorrentes sobre o Nordeste encontrados nos livros didáticos de História. Será feito um levantamento de imagens e de narrativas para identificar traços de reprodução e de estereótipos sobre a região estudada.

Os capítulos são precedidos pela importante contribuição do Prof. Titular de História da Universidade Federal de Santa Catarina, Dr. Rogério Luiz de Souza, que nos honrou com seus saberes. Suas leituras e seus escritos abrilhantam e contribuem enormemente para se pensar a História como uma área de conhecimento que se faz e se constrói graças aos esforços, base teórica e metodológica sólidas e fontes abertas às *leituras*. Temos o privilégio de esta publicação ser *prefaciada* por suas mãos, momento em que ele nos oferece um pouco dele mesmo, suas perspectivas e olhar sempre atento àquilo que nos propomos a construir. Nossa gratidão!



1

MATRIZES
DE PENSAMENTO
SOBRE O NORDESTE:
representações, construções
de estereótipos e suas influências
nos livros didáticos de história

Neste primeiro capítulo, apresentamos alguns pesquisadores que abordam as imagens do Nordeste com um recorte voltado para as representações históricas e suas influências na produção de livros didáticos de história.

Nesse direcionamento, encontramos alguns autores que fundamentam a base teórica desta pesquisa nas matrizes de pensamento sobre o Nordeste: alguns revelando obras críticas ao regionalismo exacerbado e outros, que mostram ideias de exaltação a uma unidade cultural, na tentativa de generalizações inventadas e pouco producentes.

Entre os que apresentam ideias de identidade nordestina, regionalismo e tradicionalismo, Freyre (2010) se destaca. Já Albuquerque Jr (2001) tece críticas quanto à construção da ideia de Nordeste, representada de maneira estereotipada, fora e até mesmo dentro dos espaços (cidades, praias, vilas, sertão etc.) em que se configura o Nordeste. Com a obra “A Invenção do Nordeste e outras artes”, Albuquerque Jr apresenta um olhar crítico sobre as representações do Nordeste, denominando-as de “uma invenção”.

1.1.1 NORDESTE DE GILBERTO FREYRE E O MOVIMENTO REGIONALISTA

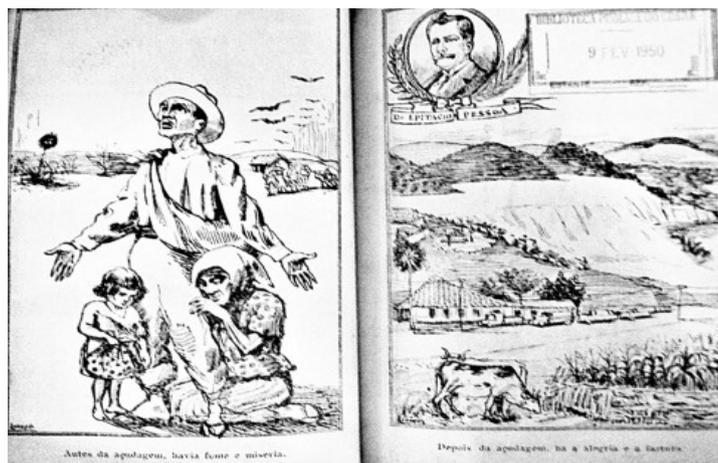
Uma primeira e importante matriz de pensamento sobre o Nordeste vem do escritor pernambucano Gilberto Freyre (1900-1987). Dizia ser ao mesmo tempo “regionalista” e “tradicionalista”. Suas obras estão entre as mais importantes referências sociológicas para a compreensão das raízes culturais brasileiras e que a Historiografia se apropriou quando das discussões acerca das identidades, migrações, miscigenações etc.

Além de escritor, também foi deputado federal e artista plástico. Sociólogo de formação, conta com vasta produção artística e cultural, traduzindo parte da história brasileira no século passado. No ensaio “Regional, tradicional e, a seu modo, moderno” (1920) apresenta uma primeira ideia de distinção entre concepções de regionalismo e modernismo. Afirmava que o Modernismo teria interesses e estratégias para isolar o Nordeste por causa de suas especificidades culturais distintas do resto do país. Freyre montou as raízes do pensamento regionalista, marcado pela cultura “raiz”, da “cabra da peste”.

Esse posicionamento foi gradativamente explorado pelo autor, tanto em obras literárias quanto em textos publicados em jornais e revistas. Obras como “Nordeste” (1951) e “Casa Grande e Senzala” (1933), somadas às crônicas “O Nordeste separatista?” (1934), “Precisa-se do Ceará” (1944), Manifesto Regionalista (1926), reivindicam melhor participação da região no jogo do poder nacional. No texto “O Homem Situado” (1922), Freyre aborda a expansão do pensamento regionalista para além de seu caráter de movimento, mas como fator preponderante na formação de identidade de um povo.

Suas obras influenciaram de certa forma na produção dos livros didáticos sobre o Nordeste, fazendo chegar às escolas um discurso acerca do Nordeste como sendo a região da seca e da pobreza.

Figura 1: Sofrimento do povo.



Fonte: Aroldo Azevedo (1948, p. 79-80)

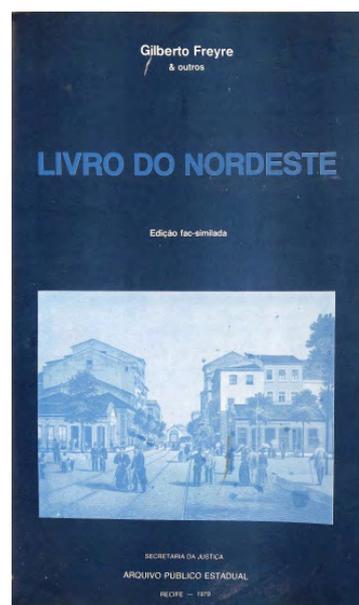
O livro do Nordeste, segundo Albuquerque Jr (2001), foi a primeira tentativa de fazer um recorte de conteúdo cultural e artístico da região, através do resgate do que seriam suas tradições, memórias e história. Nele foram inventariados, multidisciplinarmente, a culinária, as vestimentas, as artes plásticas, a arquitetura, a geografia, a música, o artesanato de rendas a linguagem e outros aspectos da cultura nordestina.

Albuquerque Jr (2001, p. 13), ao comentar sobre a obra, afirma:

Logo no seu editorial, Freyre coloca que *O Livro do Nordeste* é um “inquérito da vida nordestina; a vida de cinco dos seus Estados, cujos destinos se confundem num só e cujas raízes se entrelaçam nos últimos cem anos”. O objetivo d’*O Livro*, no entanto, não era o de apenas mapear e demarcar as especificidades locais em diversas áreas temáticas, mas também o de fixar a região como berço da nacionalidade brasileira. Desta forma, para aqueles que compuseram a obra, a identidade nordestina se conformaria não só pela diferenciação ao que seria próprio das demais regiões do país, mas também como uma espécie de guardiã das raízes culturais do país.

Para alguns, Gilberto Freyre (2010) valorizava a cultura regional, contrastando os costumes entre tradição e modernidade. Para ele, modernidade e tradição eram conceitos aparentes e ao mesmo tempo contraditórios. Contestou o Modernismo e Movimento Modernista Paulista, lançando o manifesto denominado “Manifesto Regionalista”.

Figura 2: Capa do Livro do Nordeste, de Gilberto Freyre.



Fonte: Acervo do autor

Seu posicionamento regionalista institucionalizou uma visão do Nordeste, para além de um simples conceito geográfico. Uma ideia inicialmente de circulação limitada, patrimônio das elites intelectuais e políticas, foi capaz de funcionar como lastro para as produções culturais e artísticas nas mais variadas áreas (literatura, artes plásticas, arquitetura etc.) e de servir como afirmação política frente à posição hegemônica das regiões Sul e Sudeste.

De acordo com Albuquerque Jr (2001, p. 108):

Essa ideia vai sendo lapidada até se constituir na mais bem acabada produção regional do país, que serve de trincheira para reivindicações, conquistas de benesses econômicas e cargos no aparelho de Estado, desproporcionais à importância econômica e à força política que esta região possui. Mesmo o movimento de trinta será apoiado pelo discurso regional nordestino, como forma de pôr fim à Primeira República, e com ela a hegemonia de São Paulo, estando as forças sociais aí dominantes em condição de barganhar a montagem de um pacto de poder que lhes assegure a manutenção de importantes espaços políticos.

Iniciada por questões políticas e alimentadas pelo Movimento Tradicionalista do Recife e pela produção sociológico-antropológica de Gilberto Freyre, a representação do Nordeste como “região da saudade”, conceito elaborado por Albuquerque Jr (2001), ganhou força em vários campos artísticos ao longo do século XX. Na literatura, além dos trabalhos de Freyre (2010) e de outros pesquisadores e escritores, a abordagem saudosista ficou evidente nas obras da maioria dos autores do chamado “romance de 30”, talvez a mais importante representação artística desse ideário regional.

1.1.2 DURVAL MUNIZ DE ALBUQUERQUE JR. E A INVENÇÃO DO NORDESTE

Os escritos de Durval Muniz de Albuquerque Jr. continuam sendo de grande importância para as pesquisas sobre o Nordeste. A “A invenção do Nordeste e outras artes”, resultado de sua pesquisa de Doutorado em História, tornou-se referência nacional nos estudos sobre a região. Nela, o autor expõe a ideia que o surgimento da

região enquanto estereótipo de um espaço surgiu na primeira década do século XX com a modernidade, aliada às questões políticas e às de conflitos de poder.

Influenciado nas bases teóricas da chamada Nova História e tendo como referência Michel Foucault, Albuquerque Jr (2001) defende que a produção cultural e a própria construção de um conceito para a região não podem ser explicadas apenas pela perspectiva econômica ou política. Acrescentou que elas são também resultantes de um percurso histórico através do qual um espaço social e afetivo é montado a partir de diferentes discursos, atributos morais, culturais, simbólicos etc.

Na “A invenção do Nordeste e outras artes”, Albuquerque Jr (2001) abordou questões históricas sobre a tentativa de se cristalizar para o Nordeste uma identidade única e distinta do resto do país. Teceu críticas a autores regionalistas e tradicionalistas que alimentaram certa visão distorcida sobre a região cuja permanência pode ser constatada em novelas, documentários, reportagens jornalísticas e, principalmente, programas de humor. Neles, continuam a ser reproduzidas imagens preconceituosas e estereotipadas da região e de seu povo onde as particularidades culturais servem como motivos de risos e piadas.

Para Durval, o que comumente aparece nas mídias são cenas ou tomadas de um campo visual campestre, com pessoas que falam errado, que se vestem com roupas emendadas, usam maquiagem exagerada, dão tiro e *peixeradas* a esmo. Acompanhando o pictórico e o risível, narrativas tentam reforçar ser o Nordeste aquilo que os estereótipos dizem dele. Nesta pesquisa, procuraremos problematizar as imagens do Nordeste nos livros didáticos de História utilizados em salas de aula do ensino fundamental, para chamar a atenção de Editoras e dos órgãos do governo. Até que ponto, as instituições de ensino também colaboram para a perpetuação dos estereótipos?

Afirmar que os livros didáticos alimentam um chavão acerca dos nordestinos não é novidade. Um rápido levantamento bibliográfico mostra que há décadas, muitos escritores enxergam os nordestinos somente pelo sotaques e trejeitos carregados, cômicos e estridentes, fervorosamente católicos, rústicos, briguentos, etc. Verificamos também que, com muita frequência, os livros didáticos confabulam tal imaginário, reforçam as parcialidades, deixando de ensinar nas escolas o outro lado.

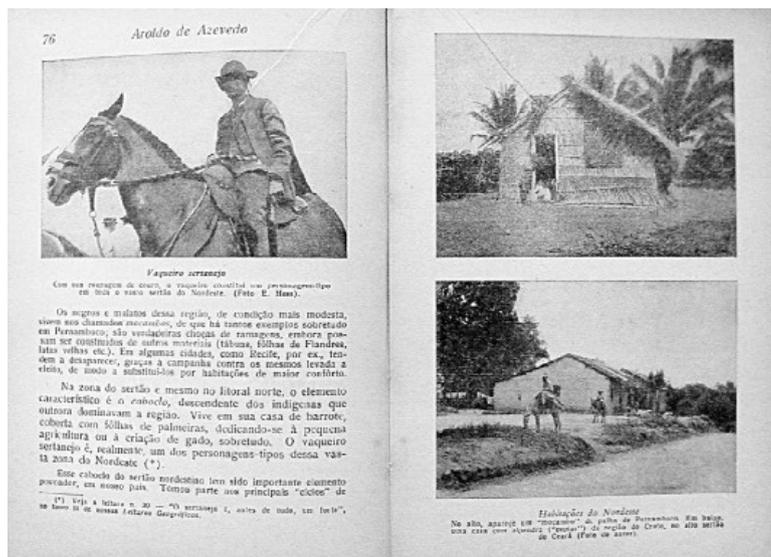
No capítulo intitulado “Norte *versus* Sul”, Albuquerque Jr (2001) afirma que o Sul teria sido o lugar do Brasil determinado naturalmente como uma “Europa” e o Nordeste uma região rural, representada pelo atraso, pobreza e fome.

O Sul do Brasil recebeu imigrados de vários países europeus que chegaram pelo porto de Santos, nas décadas de 1880 a 1930. Na sua maioria eram famílias pobres. Eram camponeses que começaram na roça, depois nos canaviais, nas fazendas de café e de algodão. É totalmente ilusório pensar que no Sul não se passa fome, não se tem dificuldades e que os índices de violência e pobreza inexistem. Tão fantasioso enxergar o Nordeste em sua parcialidade, é acreditar que o Sul é uma Europa!

Os estereótipos sobre os imigrados do Sul são tão prejudiciais quanto os do Nordeste. Famílias de descendência italiana, alemã, ucraniana etc. sofrem ainda hoje por causa dos sotaques, dos particularismos identitários que servem como elementos risíveis e de deboches. Por outro lado, as danças, a culinária, as rezas, os hinos são enaltecidos porque encontraram neles espaços e oportunidades de divulgação mercadológica.

Isto posto, afirmamos que o Sul do Brasil não é a Europa. Nunca foi, nunca será.

Figura 3: O Nordeste rural.



Fonte: Aroldo Azevedo (1948, p. 78-79)

“A invenção do Nordeste e outras artes” está subdividida na análise de dois grandes grupos de autores que interpretam o Nordeste pelo viés da cultura e das identidades. O primeiro, composto por escritores, pintores, músicos que tomaram a região como “espaço da saudade” (ALBUQUERQUE JR, 2001), ou seja, que o enxergaram (e a divulgaram) como um local de passado idílico, cuja transformação, a contragosto, era realizada pelo trator da modernidade com sua paisagem urbano-industrial.

O segundo, era formado por artistas que cresceram em meio ao processo de estabelecimento da sociedade burguesa-industrial e que vivenciaram a formação da classe média no país (ALBUQUERQUE JR, 2001). Após analisar detalhadamente as obras e os autores, Albuquerque Jr (2001) concluiu que, tanto a perspectiva da região como espaço da saudade, quanto a de território burguês, giram em torno da busca e do estabelecimento de identidades que ocultavam mecanismos de dominação e de poder.

Ambas pensam o Nordeste como uma entidade pronta e escondem-na como construção histórica, na qual cruzam diversas mentalidades, elementos culturais que foram controlados por categorias identitárias como: memória, caráter, alma, espírito e essência.

Segundo Albuquerque Jr (2001, p. 307):

O Nordeste, na verdade, está em toda parte desta região, do país, e em lugar nenhum, porque ele é uma cristalização de estereótipos que são subjetivados como característicos do ser nordestino e do Nordeste. Estereótipos que são operativos, positivos, que instituem uma verdade que se impõe de tal forma, que oblitera a multiplicidade das imagens e das falas regionais, em nome de um feixe limitado de imagens e falas-clichês, que são repetidas, seja pelos meios de comunicação, pelas artes, seja pelos próprios habitantes de outras áreas do país e da própria região.

Consideramos importante, inicialmente, pensar teoricamente as representações do Nordeste, exemplificando as bases históricas que deram origem aos discursos de pobreza, miséria e seca, para depois, redirecionar a temática contextualizada nos livros didáticos

De acordo com Albuquerque Jr (2001), a representação saudosista e estereotipada da região foi praticamente iniciada e instituída pelo Movimento Tradicionalista do Recife (1924) e pela produção sociológico-antropológica de Freyre (2010).

Era inicialmente uma perspectiva de circulação limitada, patrimônio das elites artístico-intelectuais e políticas, mas que foi capaz de funcionar como lastro para as produções culturais e artísticas subseqüentes nas mais variadas áreas (literatura, artes plásticas, arquitetura etc.). Segundo Albuquerque Jr (2001, p. 35), para instituir esse Nordeste:

contribuirão decisivamente as obras sociológicas e artísticas de filhos dessa 'elite regional' desterritorializada, no esforço de criar novos territórios existenciais e sociais, capazes de resgatar

o passado de glória da região, o fausto da casa-grande, a 'docilidade' da senzala, a 'paz e estabilidade' do Império. O Nordeste é gestado e instituído na obra sociológica de Gilberto Freyre, nas obras de romancistas como José Américo de Almeida, José Lins do Rego, Rachel de Queiroz; na obra de pintores como Cícero Dias, Lula Cardoso Ayres etc. O Nordeste é gestado como espaço da saudade dos tempos de glória, saudades do engenho, da sinhá, do sinhô, da Nega Fulo, do sertão e do sertanejo puro e natural, força telúrica da região.

Com o advento dos meios de comunicação, que em sua maioria encontram-se sediados nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, a propagação da imagem do Nordeste atrelado à seca e à cultura folclorista rural veio à tona de forma avultada: primeiro, a mídia impressa e, posteriormente, a mídia televisionada. Tais fatores influenciaram na produção de materiais didáticos, que eram produzidos na região sudeste e distribuídos pelo Ministério da Educação para todo o Brasil.

Figura 4: O que é o Nordeste.

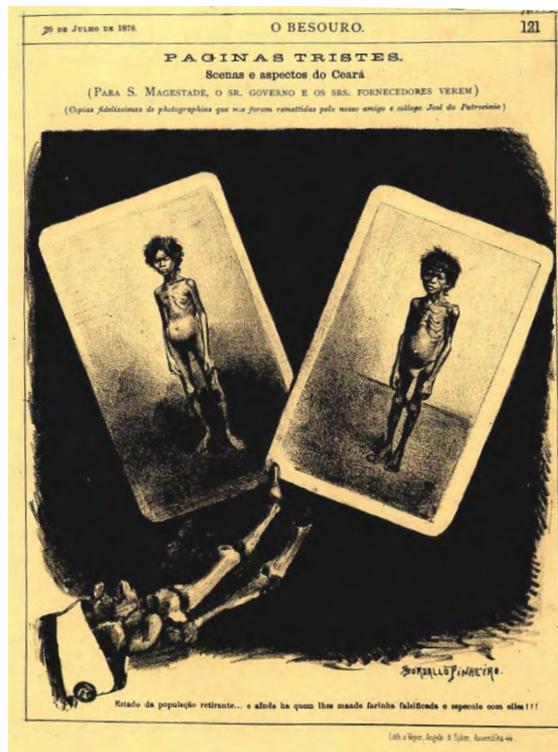


Fonte: Carlos Garcia, 1984

Percebemos que a representação do Nordeste se afasta da sertaneja. Dessa vez o litoral, destaca-se e substitui aquela do Nordeste das necessidades.

A construção do imaginário do Nordeste da fome e da desnutrição é um fato bastante antigo, que remonta ao Brasil império. Na imagem a seguir, vemos a capa do Jornal Besouro, datada de 1879, intituladas "páginas tristes, cenas e aspectos do Ceará". Ilustrando com a foto de uma criança aparentemente faminta, magricela.

Figura 5: O Besouro

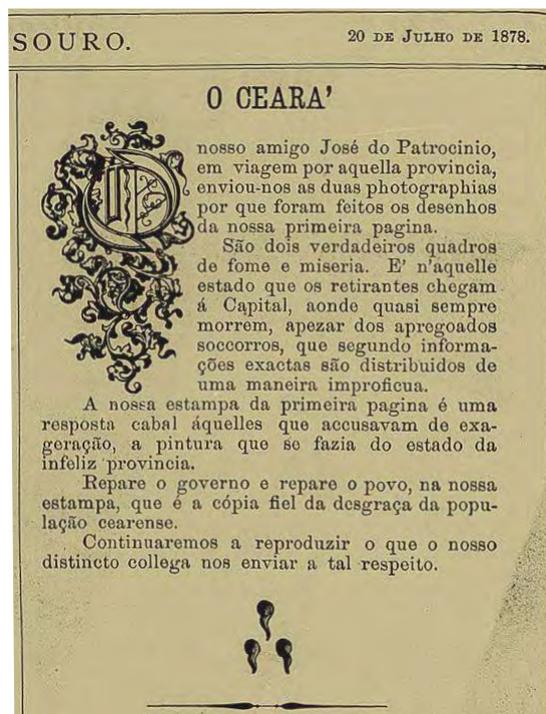


Fonte: <http://brasilianafotografica.bn.br/?p=1499>

Essa fotografia pertence, atualmente, ao acervo da Biblioteca Nacional. São imagens chocantes, em formato de *cartes de visite*, e retratam crianças, homens e mulheres desnutridos e maltrapilhos, de aparência doentia.

Na mesma edição do Jornal o Besouro, encontramos um texto onde o jornalista afirma que os retirantes que chegavam à capital cearense quase sempre morriam. Não estamos inferindo que tais imagens não contemplam a realidade, ou que o fenômeno da seca que mata, dizima e violenta não tenha ocorrido. O objetivo é perceber que a maior seca ocorrida no Nordeste, em 1878, seja usada para justificar generalizações e estereótipos.

Figura 6: Texto jornalístico.



Fonte: Jornal Besouro, Rio de Janeiro, 20 de julho de 1879

A região Nordeste não nasceu pronta ou que seja um dado fixo e imutável. As relações que se estabeleceram nela, serviram de ingredientes para o gestar um espaço geográfico dentro do qual abrigam diversidades culturais plurais e que faz parte de uma nação cujo rosto ainda não está completamente formado.

Para Albuquerque Jr (2001, p. 27), “nossos territórios existenciais são imagéticos”. Eles nos chegam e são subjetivados por meio da educação, dos contatos sociais, dos hábitos, ou seja, da cultura, que nos faz pensar o real como totalizações abstratas.

O argumento que se constrói através das produções simbólicas é que cada identidade regional já é fixa, natural e imutável. Contudo, as alterações e as reconstruções são processuais, obedecem etapas e traçam continuidades. Reconhecer o nordestino com base nos costumes de vida do povo do Nordeste parece ser uma tarefa simples, pois é colocada, por exemplo pelos personagens estereotipados e clichês reproduzidos nos livros didáticos.

O Nordeste é mais do que dizem dele. É mais do que a mídia, as redes sociais, os filmes e as novelas publicam sobre ele. Por conseguinte, é bem mais do que os livros didáticos ensinam. Fora das zonas de conforto construídas pelas convenções, o Nordeste, configurado em seus grupos identitários e de linguagens, com suas sociabilidades e pulsantes heranças culturais, sobrevive e se expande à mercê do que dele se combinou pensar.

Portador de identidades, o Nordeste é também palco da brasilidade onde se mistura e se confabula o humano, tecido pelas riquezas das relações, associações, hibridismos e acordos. O caldo *personificador* do rosto brasileiro esculpido pelas aragens do semiárido faz dessa região algo provocador de curiosidades, porque desconhecido em sua inteireza (TAMANINI; SILVA, 2019).

1.1.3 REPRESENTAÇÕES E INFLUÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NOS LIVROS DIDÁTICOS

O termo *representações* passou a ser difundido entre os historiadores a partir da História Cultural. Segundo Chartier (1990), a etimologia da palavra diz que as relações entre as coisas se dão por similitude e foi assim até o nascimento das Ciências, com René Descartes (1596-1650). A partir daí, as coisas passaram a não mais serem olhadas e reconhecidas tal como o que o mundo empírico podia dizer: através do tato, olhar etc..

Etimologicamente, o termo provém do latim *repraesentare* - fazer presente ou apresentar de novo. Fazer presente alguém ou alguma coisa ausente; inclusive uma ideia, por intermédio da presença de um objeto. Seria, por exemplo, o sentido estereotipado da afirmação de que a seca é a representação do Nordeste.

Segundo Chartier (1990), a representação é um processo onde o representante, de acordo com o contexto, tomará o lugar de quem representa. Nesse sentido, quando nos deparamos, por exemplo, no livro didático de História com uma imagem onde consta o chão tórrido, caveiras de animais, cactos etc. por meio da atribuição de significados, a ilustração tomará o sentido ou significado de “Nordeste”.

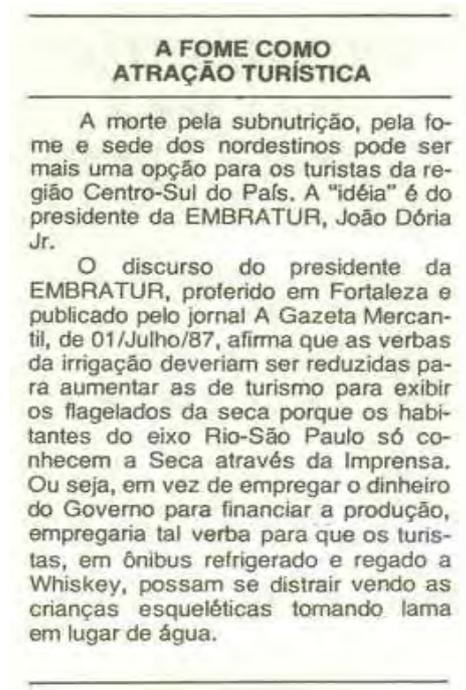
O estudo sobre o cotidiano nordestino é direcionado por diferentes vieses, o que evidenciando a existência de interesses dos pesquisadores sobre questões do dia a dia e seus significados. As representações sociais que vão se construindo por meio de hábitos, rituais, nas ruas, na igreja, por vezes servem de conteúdo para os enredos de novelas, para páginas de revistas, jornais, internet, etc. carregam um sentido social e político (CHIZZOTTI, 1992).

A construção das identidades no Brasil carrega uma característica histórica de recusa das diversidades de vozes e culturas. A dificuldade

de reconhecer e respeitar o *outro*, contribui para a formação de preconceitos e representações distorcidas. Essas ideias foram e ainda são reproduzidas por meio de mecanismos como a literatura, a música, os livros didáticos, a televisão e, atualmente, a internet e redes sociais. Isso nos faz refletir sobre a identidade do povo brasileiro. Quem somos? Como nos constituímos? Brasileiro é assim mesmo?

Na ilustração, a seguir, o então presidente da EMBRATUR, João Dória Jr., durante entrevista à revista "Agropecuária Tropical", sugeriu que em plena década de 1980 que se fizesse e propagasse o turismo da seca, onde a principal atração seria ver os nordestinos morrendo de fome e sede.

Figura 7: Recorte : Revista Agropecuária Tropical.



Fonte: Revista Agropecuária Tropical: Edição set/out (1987) 58ª edição, p. 23

A declaração de João Doria Jr. demonstrou que estereótipos perduram e que eles se propagam durante o percurso do tempo, independentemente de classes, posições sociais etc., no cotidiano. Certeau (1994, p. 31) diz que:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história "irracional".

A imagem do Nordeste que *nos é dada*, é de um lugar de calamidade pública, em que imperam a fome e a miséria, lugar de pessoas com pouca instrução, reforçada por discursos divulgados nos jornais, livros e até mesmo nos didáticos produzidos fora da região por profissionais que pouco conhecem realidade local. Discursos estes que influenciam na cristalização de preconceitos.

Para poder apreciar "a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização", Certeau (1994, p. 40) propõe como baliza teórica:

A construção de frases próprias com um vocabulário e uma sintaxe recebidos, supondo que, pelas maneiras de usar essa produção, pelas invenções cotidianas, pelas maneiras de fazer, ocorre com os usuários, a exemplo dos povos indígenas, uma "bricolagem" com e na economia cultural dominante, pela possibilidade de descobrir inúmeras metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras.

Nessa perspectiva, a legitimidade da autoridade se constrói pelas representações que vão se articulando em torno dela e que se traduzem por uma constelação de referências, ou seja, "a toda vontade construtiva são necessários sinais de reconhecimento e

acordos feitos acerca das condições de possibilidade, para que seja aberto um espaço onde se desenvolva" (CERTEAU, 1994, 56). São as representações aceitas que inauguram e ao mesmo tempo exprimem essa nova credibilidade (CERTEAU, 1994). Logo, as representações acerca do Nordeste traduzem um aceite, uma referência comungada por uma coletividade, um reconhecimento implícito feito pelos que tem influência ou poder de decisão.

No passado, o vento da seca cheirava a morte. Em 1877, o Nordeste foi desfalcado em quinhentas mil vidas. Segundo narrativa de Aires do Casal (1988 apud SOUZA, 2003), a imagem do sertão que cheira a morte ainda é a imagem que alimenta o imaginário de muitas pessoas país, alimentando preconceitos e discriminações.



2

O LIVRO DIDÁTICO
DE HISTÓRIA
E AS DIRETRIZES
CURRICULARES
NACIONAIS

Este capítulo faz uma análise documental da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) voltada para o ensino fundamental. Abordamos as mudanças e lacunas referentes ao ensino de história, o PNLD e o ensino de História Regional.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. O ensino de História foi impactado com as novas diretrizes anunciadas pelo documento, assim como os conteúdos regionais.

Utilizamos como base teórica os seguintes autores: DOMINGUES (2017) e suas reflexões sobre a disciplina de História na BNCC; OLIVEIRA (2013) e BATISTA (2001) quando abordamos o ensino de História regional; BITTENCOURT (1993) e seus escritos sobre o livro didático; para melhor embasar as reflexões aqui proferidas os documentos oficiais como a LDB (1996) e BNCC (2017) também foram referenciados.

2.1.1 A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO ENQUANTO RECURSO PEDAGÓGICO

Por se tratar de uma Pesquisa Acadêmica que se propõe investigar as *representações* do Nordeste nos livros didáticos, é pertinente inventariar antes, as políticas governamentais voltadas para sua elaboração, produção e distribuição.

Segundo Schubring (2003), os livros voltados ao ensino já existiam mesmo antes que fosse inventada a tecnologia para imprimi-los. Na Mesopotâmia, por volta de 2500 a. C., com a institucionalização do ensino de matemática e o aparecimento dos escribas, surgiram

produções que disponibilizavam exercícios para os estudantes e manuais para uso dos professores e mestres. Na China do século VI d.C., havia uma estrutura curricular que incluía livros para diversas áreas e, na antiga Grécia, registra-se o uso multidisciplinar do livro.

Choppin (2000) afirma que no século XVI, a produção editorial existente no continente europeu era pequena, uma vez que a educação não era popularmente difundida e os livros estavam longe da formatação que conhecemos atualmente, apesar de já serem impressos e reproduzirem imagens em preto e branco. No século XVIII, a produção dos livros, assim como a educação, estava sob o controle da Igreja Católica, que assegurava o controle da educação e a difusão de suas doutrinas.

Conforme afirma o historiador francês Jean-Yves Mollier (2008), foi no século XIX, exatamente a partir de uma resolução do Ministério da Instrução Pública da França, assinada em 29 de janeiro de 1890, que o uso de manuais escolares nas salas de aula das escolas primárias tornou-se obrigatório. O autor conclui que “a partir de então, a princípio, nenhum aluno escaparia à escolarização e à aculturação pelo livro” (MOLLIER, 2008, p. 61).

Os manuais escolares e livros didáticos no Brasil também “são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável” (LAJOLO, 1996, p.03).

Os manuais escolares e, mais especificamente, os livros didáticos, fazem parte da vida escolar, desde muito cedo: da cartilha às apostilas de cursinhos pré-vestibulares. Os usos que lhes são atribuídos são os mais variados: desde a obtenção de conhecimentos e informações até a simples utilização de figuras para um trabalho escolar.

Recortar um livro para muitas pessoas é um crime, para outras, não tem significado algum. Para os últimos, o livro didático é apenas um objeto e sem grande valor; um livro de única “serventia” a ser imediatamente descartado. Entretanto, para pesquisadores da educação e historiadores, entre outros tantos interessados, o manual e o livro didático são objetos altamente ricos de informações e servem de fonte para muitas pesquisas científicas.

Antônio Batista, ao discorrer sobre o livro didático, fala de como ele é um objeto efêmero, “que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições” (BATISTA, 1999, p. 529).

O livro didático é sem dúvida um recurso pedagógico que em muitos lares brasileiros é o primeiro livro e até mesmo o único contato da família com o mundo da leitura e aprendizagem. Ao longo de dois séculos, quando começaram a serem produzidos no Brasil os primeiros didáticos passaram por inúmeras transformações, visando acompanhar as novas dinâmicas em sala de aula e contribuir para uma aprendizagem significativa. Tais investimentos refletem o empenho da indústria editorial na incorporação de novas tecnologias, avanços metodológicos, recursos gráficos, diretrizes governamentais e no atendimento à demanda de Educadores por materiais de qualidade e com valores para a cidadania.

Circe Bittencourt faz a seguinte reflexão sobre a importância do livro didático de História.

Fazer a história da leitura implica em rever o problema do livro e seu caráter ambíguo. Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele, nunca é única. A leitura de um livro é ato contraditório e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural. (BITTENCOURT, 1993, p. 5)

No contexto educacional brasileiro, o livro didático é o principal instrumento de apoio de trabalho do professor e referência na formação dos mais de 50 milhões de crianças e adolescentes matriculados na Educação Básica. O Brasil tem um dos programas mais avançados de aquisição de livros Escolares: o PNLD que assegura a distribuição gratuita de milhões de exemplares à rede pública de Ensino. Percebemos que a indústria editorial tenta absorver as peculiaridades e necessidades do cotidiano Escolar, de acordo com os contextos regionais, no processo de concepção do livro.

Gráfico 1: Quantitativo de livros didáticos regionais aprovados na região Nordeste pelo PNLD 2013.



Fonte: Guia do Livro Didático PNLD 2013

O gráfico acima mostra que os livros didáticos regionais são exíguos. Os estados da Bahia e Paraíba, ambas com quatro opções se destacam. Os demais estados contam apenas com uma ou duas opções. O caso do Rio Grande do Norte e do Maranhão, mostra-se ainda mais preocupante, pois contam apenas com uma opção, ou seja, uma imposição de livro e editora.

Percebemos que o processo de elaboração do livro escolar é mais complexo do que se imagina. Envolve etapas como a do desenvolvimento de um projeto pedagógico-editorial, elaboração dos originais, avaliação, preparação, revisão e edição do texto original; projeto gráfico, pesquisa iconográfica e de referências para ilustrações; produção editorial e produção gráfica. Todas são conduzidas por especialistas que trabalham para transpor, em linguagem regional, o propósito didático, os conteúdos e as atividades que levem à apropriação, à construção do conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades e competências nas diferentes áreas do saber.

Uma das principais referências teóricas acerca do livro didático é a da pesquisadora Circe Bittencourt. Entre tantas questões abordadas, ela apresenta reflexões sobre as interferências na elaboração e usos do livro didático. Segundo Bittencourt, o livro didático caracteriza-se por ser um suporte de conhecimentos escolares, suporte de métodos pedagógicos, veículo de sistema de valores e, também, uma mercadoria. Afirmando:

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de 'múltiplas facetas', o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (BITTENCOURT, 2004b, p. 471).

Infere dizer que o livro didático além de fonte de conteúdo e conhecimentos vem se consolidando cada vez mais como uma espécie de cartilha do currículo proposto pelo poder público. A este respeito, diz Bittencourt:

Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelecem critérios para avaliá-los, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. Como os conteúdos propostos pelos currículos são expressos pelos textos didáticos, o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares (BITTENCOURT, 2004, p. 301-302).

Como suporte para os métodos pedagógicos, o livro didático caracteriza-se por “[...] conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo e formas de avaliação do conteúdo escolar”. Acrescenta ainda a autora “[...] juntamente com essas dimensões técnicas e pedagógicas, o livro didático precisa ser entendido como veículo de sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade” (BITTENCOURT, 2004, p. 302).

Com o crescimento na produção e variedade de métodos de distribuição mais eficazes, o livro vem se tornando cada vez mais uma mercadoria que gera grandes lucros a editoras multinacionais. Bittencourt menciona essa questão de forma resumida nas seguintes palavras.

Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista (BITTENCOURT, 2004, p. 301).

As autoras Miranda e Luca (2004) reafirmam a presença das múltiplas facetas do livro didático e sua complexidade como produto cultural, que envolvem a sua produção, comercialização e utilização:

Contrariamente à apreensão predominantemente no âmbito do senso comum, o livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contem sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leituras diversas (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124).

Podemos recorrer a Michel de Certeau para se pensar a *leitura* e a produção editorial como formas de apreensão das “práticas sociais” através do produto consumido. Para o autor, a ideia de público consumidor:

[...] costuma estar implícita na pretensão dos ‘produtores’ de informar uma população, isto é, ‘dar forma’ às práticas sociais e levando a acreditar que seus próprios modelos culturais são necessários para o povo em vista de uma educação dos espíritos e de uma elevação dos corações [...] e o público é modelado pelos produtos que lhe são impostos (CERTEAU, 1999, p 260).

Em relação à representação do público através da produção livresca e estereotipada, Certeau, reforça o conceito de uma ideologia de moldes via textos escritos e icônicos.

No decorrer de toda essa evolução, a ideia de uma produção da sociedade por um sistema ‘escriturístico’ não cessou de ter como corolário a convicção de que, com mais ou menos resistência, o público é moldado pelo escrito (verbal ou icônico), torna-se semelhante ao que recebe, enfim, deixa-se imprimir pelo texto e como o texto lhe é imposto (CERTEAU, 1999, p. 261).

Percebemos que o livro didático se caracteriza pela interferência de vários sujeitos desde sua produção, elaboração, realização, circulação até o consumo/uso. Porque o processo de escolha e de confecção dos livros é moldado por questões políticas e de disputa de poder, surgem as questões: a quem interessa a representação do Nordeste nos materiais de formação?

Quando nos reportamos aos livros didáticos de 30, 40 anos atrás percebemos que a medida dos anos, muitos estereótipos foram suavizados. No passado, divulgavam-se mais amplamente os estereótipos quando comparados às edições atuais.

Mais recentemente, os livros didáticos têm sido objeto de diversas pesquisas, como afirma Circe Bittencourt:

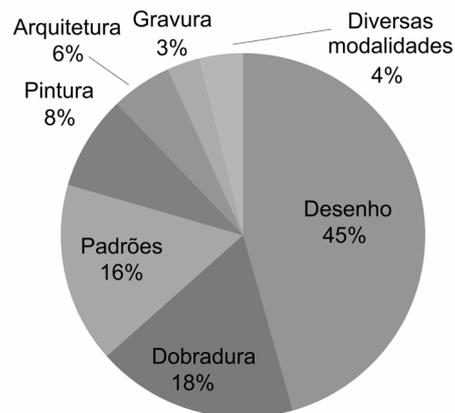
O livro didático tem despertado interesse de muitos pesquisadores nas últimas décadas. Depois de ter sido desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores, entendido como produção menor enquanto produto cultural, o livro didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea. O livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização. O livro didático provoca debates no interior da escola, entre educadores, alunos e suas famílias, assim como em encontros acadêmicos, em artigos de jornais, envolvendo autores, editores, autoridades políticas, intelectuais de diversas procedências. As discussões em torno do livro estão vinculadas ainda à sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção. No caso brasileiro, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo (BITTENCOURT, 2004b, p. 471).

Em relação às imagens presentes nos livros didáticos, torna-se importante observar qual sua posição nos livros didáticos. Como as imagens se vinculam ao *design* do livro? Quem são os responsáveis pela seleção das imagens, quem as produz e qual a sua finalidade? Foram pensadas especificamente para o livro? Em caso positivo, quem é e qual é o papel social do seu ilustrador/autor? Outra questão importante: refletir sobre a relação das imagens em relação ao mercado editorial.

Em sala de aula, são recorrentes expressões como: “Oba, este tem bastante figura!” ou “Ahhhh! Tem pouca figura”. Uma criança ao ser perguntada sobre qual livro ela quer ler ou levar de uma livraria, é sempre afirmativa: “Este! Porque é bem colorido e tem bastante figura!”. Assim, percebemos como as imagens são, de certa forma, o primeiro mecanismo de aceitação entre o público infantil. O poder de sedução das imagens pode ser utilizado como chamariz para novos leitores.

Vejamos no gráfico 02 a frequência das modalidades artísticas nas coleções de História do PNLD 2013.

Gráfico 2: Modalidades artísticas nos livros didáticos.

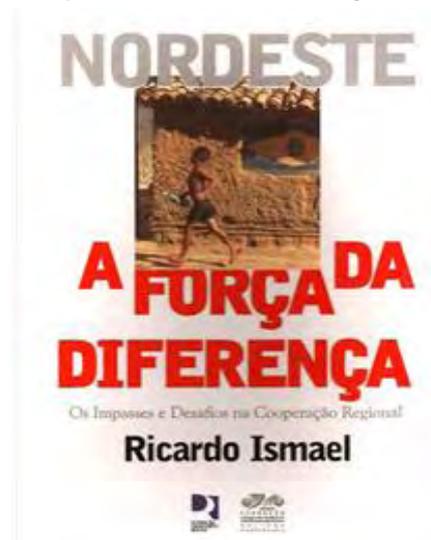


Fonte: Guia do livro didático, PNLD 2013.

Retomando a reflexão sobre as imagens representativas do Nordeste, é frequente que figurem ilustrações acerca do Nordeste que evidencie a seca.

Vejamos um exemplo na imagem abaixo.

Figura 8: Capa do livro “Nordeste: A força da diferença”



Fonte: acervo pessoal do autor

A capa do livro “Nordeste: A força da diferença” de Ricardo Ismael, ilustra uma casa de pau a pique, um tipo de residência de uma minoria inexpressiva, atualmente na região Nordeste. Contudo, a força do estereótipo outra vez se pontifica. Quantos leitores pensam que a maioria dos nordestinos vive somente nesse tipo de moradia?

O livro tem como objeto principal descrever as relações históricas e geográficas do Nordeste em comparação a outras regiões, relações entre os governos nordestinos no contexto federativo que emergiu do processo de redemocratização após os anos de ditadura militar.

Mais precisamente, ele investiga as dificuldades na cooperação entre os governos estaduais do Nordeste do Brasil, no ambiente político após a Constituição Federal de 1988. Temas amplamente políticos ilustrados por uma capa que não representa de forma efetiva o conteúdo da obra. Inferimos que a imagem da capa foi pensada para comover e despertar um interesse social de piedade aos que reduzem a região Nordeste a um estereótipo ultrapassado.

2.1.2 ANÁLISES SOBRE O PNLD E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM SUA CRONOLOGIA HISTÓRICA.

O PNLD é a política pública do Ministério da Educação (MEC) responsável pela seleção, compra e distribuição de material didático, livros de literatura, dicionários e outros suportes para a prática educativa, destinados a escolas públicas e filantrópicas de todo Brasil. Hoje, o programa abrange os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A seleção e aquisição de livros se dão a cada três anos para todas as disciplinas, com exceção de Educação Física.

O PNLD contempla obras consumíveis e reutilizáveis. No caso destas últimas, os alunos devem devolvê-las às escolas, de maneira que os colegas dos anos seguintes possam reutilizá-las.

Gráfico 3: Quantitativos de distribuição do PNLD em 2017.



Fonte: Ministério da educação

O investimento e a evolução do programa PNLD ao longo das décadas indicam uma preocupação do governo para uma Educação de qualidade. Um dos exemplos da melhoria foi a expansão de materiais que se adequaram às mudanças tecnológicas e sociais. O PNLD passou a incluir o Manual do Professor Multimídia, voltado aos conteúdos digitais.

O material didático, conforme apontou o Guia do Livro Didático de 2017, deve ter um conteúdo de qualidade, de modo a contribuir para a formação de cidadãos participativos e críticos. O material didático deve incrementar o respeito aos direitos humanos e garantir

as igualdades de diversas identidades, contemplando, por exemplo, as diversidades de gênero e raça presentes na sociedade brasileira.

Como já citado, principalmente nos textos de Bittencourt, podemos afirmar que o livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo. Isto porque sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura, representações e disputas políticas/ideológicas muito diversas.

Nas palavras de Bittencourt:

Para além de textos didáticos, o livro também é composto por sugestões de diversas atividades que devem estar relacionadas aos conteúdos, para que assim sejam trabalhados, simultaneamente, conteúdos e métodos, característica fundamental que faz o livro didático ser tão importante no conhecimento escolar. “Juntamente com essas dimensões técnicas e pedagógicas, o livro didático precisa ainda ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade” (BITTENCOURT, 2004, p. 302).

Acerca do material didático que chega às escolas, a Comissão Nacional de Livros Didáticos está responsável pela seleção, produção e distribuição dos livros. Ao pesquisarmos sobre as ações do Governo Federal em relação aos mecanismos de escolha e de avaliação, para posterior compra dos manuais, percebemos que o Estado trás para si a responsabilidade de selecionar conteúdos que julga adequados para o ensino de História.

Ainda em relação à disciplina de História, a presença e a influência do livro didático no cotidiano escolar não podem ser ignoradas. De acordo com o texto do PNLD 2015, no mundo dos impressos, um livro didático de história supõe um pacto de confiança entre o historiador,

o professor e os alunos. As referências a documentos, as notas, as citações, as informações sistematizadas dificilmente serão checadas, o que torna importante a seleção prévia, análise, avaliação dos livros.

Em relação ao PNLD e o livro didático de história, é válido refletirmos um pouco sobre o currículo e a educação para o ensino de história. O livro didático de história é visto por muitos como peça ideológica que desempenha papel estratégico na difusão dos valores, compreensão de mundo e que reflete na maneira como entende os fatos, episódios e mentalidades.

Neste sentido, a participação dos professores de história e comunidade escolar no combate a ideologização é fundamental para que se preserve a formação crítica e cidadã dos alunos.

Na área de História, é patente a transformação de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e ou de preconceitos.

Nos vários editais e nos Guias publicados, muitos equívocos têm se repetido: existência de erros de informação, conceitos desatualizados; veiculação de preconceitos não apenas contra o Nordeste e os nordestinos, mas também de gênero, condição social ou etnia, bem como de muitas formas de proselitismo. E, por último, verificação de incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada nos Editais com aquilo que foi efetivamente realizado ao longo da obra.

O fato de uma obra não estar presente no Guia publicado pelo MEC traz efeitos financeiros indesejáveis que, em alguns casos, culminaram no desaparecimento de editoras e/ou em fusões de grupos editoriais. A instituição de setores que possam avaliar os livros, num contexto político democrático, acabou por desencadear poderosos mecanismos de reajustamento e adaptação no mercado editorial.

Os livros didáticos de história desempenham um papel que vai além do pedagógico. É por meio dele que as gerações conhecem o passado e os fatos que o constituíram; é também por meio do livro didático que conhecemos outras culturas e regiões. A reflexão sobre como o Nordeste vem sendo representado para os alunos que não habitam a região, é patente e importante para aclarar um pouco a outra realidade pouco difundida.

Nessa perspectiva, os livros, para além de se constituírem em vetores ideológicos e de representações sociais, são fontes abundantes, diversificadas e, ao mesmo tempo, complexas. Dois aspectos particulares, porém, articulados, merecem ser destacados quando se tenta refletir sobre a relação do livro didático de história com os estereótipos já cristalizados: a diversidade de fontes e a lógica mercadológica que orienta sua produção.

A produção dos livros didáticos está envolvida socialmente em uma disputa entre saberes de referência, autores, editoras e interesses políticos. Neste sentido, os efeitos normatizadores e de controle implementados pelo Estado agregam elementos que não podem ser desprezados na compreensão das relações possíveis entre produção e consumo. Logo, os efeitos determinantes do mercado impõem limites ao processo de renovação do perfil das obras e ao diálogo entre o saber escolar *didatizado* e os saberes provenientes das ciências de referência. Porém, não se pode desprezar os elos possíveis entre a prática vinculada à política pública com seu efeito indutor de um saber histórico escolar.

Os livros didáticos de História se apresentam - pelo seu enorme grau de difusão, potencializado pela distribuição gratuita aos estudantes de escola pública de todo o país- como uma das mais importantes formas de currículo semielaborado, que nasce a

partir de distintas visões e recortes acerca da cultura. Carregam consigo, portanto, múltiplas possibilidades de organização e de relação entre o que é, o que pode ser e o que deveria ser aprendido em relação à disciplina.

A partir do PNLD, é possível depreender tendências globais quanto à História ensinada que se vinculam mais a tipos diferenciados de saberes disciplinares, curriculares e/ou derivados de tradições pedagógicas distintas do que aos efeitos supostamente normativos do programa. Os resultados globais da avaliação constituem-se em fonte privilegiada para compor um quadro compreensivo a respeito de tendências contemporâneas da História, ou melhor, das Histórias, que se quer ver ensinadas.

Ao falarmos sobre o livro didático de história é interessante mencionar uma das temáticas mais complexas e que, para ser efetivamente explorada, demandaria investigação detalhada e pontual, dado o seu grau de complexidade. Trata-se de inquirir a respeito das relações que as coleções estabelecem com o desenvolvimento da historiografia e do modo como incorporam ou não as revisões derivadas de estudos contemporâneos no campo da pesquisa histórica. A análise permite apontar apenas algumas tendências mais globais.

Percebemos que o ensino tradicional predomina nas características gerais dos livros de história ao longo das décadas. O grupo *tradicional* aborda a história por um viés informativo, não prevalecendo o conhecimento histórico em seu caráter construtivo e crítico.

Os livros didáticos de História historicamente vêm sendo organizados a partir de recortes já consagrados, onde as fontes históricas ganham caráter mais ilustrativo. Assim, uma concepção de *verdade pronta e irrefutável* vem presidindo muito dos livros didáticos. Em geral, tais coleções mantêm coerência com a visão

processual e evolutiva do tempo e das sociedades. Contudo, não preparam o aluno para o exercício da crítica que é sempre processual, construtiva e indagadora.

A maioria dos temas vem apresentado na historiografia tradicional. Mostra de modo naturalizado o Nordeste do passado, que remonta apenas o período colonial e açucareiro. Alimenta a ideia de um Nordeste essencialmente patriarcal e coronelista.

Nas produções encontradas no estado da arte sobre o livro didático de história e o PNLD, percebemos também textos que mantêm a narrativa com base nos recortes clássicos de conteúdo. Contudo, abrem-se de modo significativo para uma renovação historiográfica de caráter tópico. Relativizam-se os paradigmas explicativos em relação a temáticas e pesquisas específicas que vêm sendo objeto de debates historiográficos nas últimas décadas. Nesse sentido, a explicação histórica ofertada ao aluno, com raras exceções, já não mais se baseia em paradigmas, mas nas revisões do conhecimento historiográfico que educam o aluno para uma postura de coparticipação.

2.1.3 A BNCC E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA

Após a análise da terceira versão da BNCC fica claro que houve correções em relação às versões anteriores. Entretanto, permaneceram alguns equívocos, inadequações, lacunas que precisam ser melhores discutidas com os profissionais da educação. Por exemplo, percebemos que há desconexões entre os objetos do conhecimento e as habilidades, ou seja, estas não estão correspondendo aos objetos ou estão superficiais de mais. Outras são bastante pontuais, desfavorecendo a reflexão e análise crítica. Há ainda muitos pontos que não encontramos habilidades correspondentes.

A BNCC comete saltos temporais capazes de provocar incompreensões de ordem cronológicas, além de forçar aproximações de tempos históricos diferentes que induzem a anacronismos perigosos. Exige do aluno pensamento abstrato analítico quando ele ainda está operando no pensamento concreto. Obriga-o a discutir conceitos sem que ele possua conhecimentos prévios para compreendê-los.

Na análise da historiadora Joelza Domingues:

A terceira versão suprimiu temas e conteúdos o que compromete a compreensão de processos históricos. A História do Brasil encerra-se na década de 1980 eliminando toda história nacional contemporânea. Perde-se assim, a possibilidade do aluno estabelecer conexões de sua história familiar com a história brasileira mais recente. (DOMINGUES, 2017)

Finalmente, percebemos que o currículo de História, na versão da BNCC, apresenta um forte viés político. Os objetos e habilidades dão destaque à uma história de migração populacional, formação de fronteiras, legislação, ocupação territorial, organização política, conflitos e resistências.

Domingues continua a sua análise afirmando que:

Não se trata, porém, de uma História política tradicional, isto é factual, com seus fatos, datas e conhecidos atores. O currículo orienta-se mais na linha da Nova história política que entende o poder como um tipo de relação social concebido como de natureza plural – os poderes – e que abrangem os saberes (enquanto poderes), as instituições (supostamente) não políticas, as práticas discursivas, os imaginários sociais, a memória coletiva (DOMINGUES, 2017)

Observamos que os conceitos com maior ênfase apresentados na terceira versão são: Estado, cidadania, império, nação, país, território, governo, escravidão, servidão, trabalho livre, Antiguidade Clássica, Mundo Novo, Modernidade. Excluindo conceitos sobre

monarquia(s), República, poder, imperialismo, colônia entre outros que não estão destacados nas habilidades.

O tema do Nordeste, fora dos livros regionais, encontra-se presente de forma indireta nos capítulos que tratam do território, nação, cidadania, regionalismo etc. Entretanto, nas edições anteriores do PNLD de História a abordagem da região se dava principalmente em eixos sobre República, poder, colônia e cangaço.

Outro fato que merece atenção na terceira versão da BNCC é a ausência de qualquer referência à interdisciplinaridade que estão bastante presentes na construção dos currículos e debates pedagógicos nas escolas. A interdisciplinaridade proporciona aproximações, trocas e parcerias entre as disciplinas, entre temas transversais. Faziam parte dos parâmetros curriculares nacionais e, agora, ficaram ausentes na terceira versão da BNCC. Já temas como gêneros e protagonismo feminino apareceram de forma tímida, uma única vez, no currículo do 9º ano.

2.1.4 A BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL

Neste tópico focalizamos o ensino de História regional, apresentando brevemente uma linha histórica do seu surgimento e consolidação ao longo do tempo, sua presença no PNLD e as perspectivas pós BNCC.

Os livros que se dedicam à História Regional têm como principal característica o estudo e a construção sócio histórica de um dado espaço, considerando os aspectos da produção sociocultural, política e econômica dos sujeitos na diversidade de suas ações e criações. A perspectiva regional é orientada por fronteiras estaduais ou municipais.

Traçando uma breve linha histórica, o Ensino de História Regional foi recentemente elaborado no Brasil (BATISTA, 2001), cabendo a cada estado e município decidir como inseri-lo em sua grade curricular. Obedecendo às exigências da Base Nacional Comum Curricular, 60% do conteúdo foi definido para ser ministrado nacionalmente e os restantes 40% dos componentes ainda deveriam ser definidos pelas redes municipais e estaduais, se adequando às especificidades de cada região.

O documento continua um tanto vago ao dar autonomia aos conteúdos regionais dos estados e municípios. Em relação ao documento devemos questionar: a BNCC oferta formação específica para professores dos conteúdos regionais? Como as disciplinas de História Regional são efetivadas? Exige dos estados e municípios uma normatização de conteúdo? Subsidia os professores a lecionarem temas regionais?

A Base Nacional Comum Curricular, atualizada em 2018, em relação ao Ensino Fundamental I e II, ainda não estava voltada às especificidades do regional, deixando a cargo de cada estado e município decidir quais componentes seriam contemplados e como seriam distribuídos entre as séries. A BNCC proposta, segue as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais e, ao final do processo de discussão pública, estabeleceu o que os alunos da educação básica têm o direito de aprender.

A Base Nacional Comum Curricular vai definir cerca de 60% dos componentes curriculares que deverão ser ensinados em todo país. Os outros 40% as redes municipais e estaduais deverão adequar às especificidades de cada região. (BRASIL, 2015)

Sendo assim, mesmo após a aprovação da BNCC do Ensino Fundamental, nada se alterou em relação aos conteúdos regionais, que continuam sem uma orientação, e continua a apresentar as mesmas

lacunas anteriores ao documento. Não apenas o conteúdo de História Regional sofreu negligência; várias outras áreas de ensino aparecem de forma superficial nos documentos.

De maneira geral, há algumas questões que se impõem em relação ao ensino de história regional e a BNCC.

- a. A falta de um regulamento nacional acerca da disciplina deixa a cargo de cada estado/município decidir como ela é inserida no Ensino Fundamental. Logo, as instituições têm o dever de formular a grade curricular como lhe convém e nem sempre há uma harmonização entre as instituições públicas de ensino.
- b. As transferências de alunos, sejam no âmbito intermunicipal ou interestadual, já causam impacto emocional no aluno, que tem que passar por um processo de adaptação também a uma nova grade curricular. Muitas vezes fica a cargo da Secretaria Estadual ou Municipal de Educação analisar as notas anteriores do aluno e finalizar essa transferência e a falta de hegemonia curricular atrasa o processo.
- c. Como a História Regional nem sempre é contemplada na mesma série em todas as escolas, fica difícil a produção de um manual didático para dar suporte ao professor e aos alunos.
- d. Não há formação docente específica para a disciplina e os cursos de formação continuada disponibilizados pelas secretarias de ensino não a contemplam. Nas grades curriculares do Ensino Superior nos cursos de licenciatura em História, Pedagogia etc. geralmente, uma ou duas disciplinas contemplam especificamente o conteúdo regional.
- e. Professores transferidos de outros estados sofrem em consequência da falta de material de apoio e de formação específica.

Antes da BNCC, percebemos que os livros contemplavam eixos como cidades, circunscritas dentro do cenário político-administrativo do país. As temáticas eram abordadas a partir de uma divisão do estado ou do município, de acordo com microrregiões. O livro regional possibilita estabelecer um diálogo mais próximo com as expressões da cultura locais no cotidiano escolar e problematizá-las.

A necessidade de ofertar um livro didático que contemple aspectos da história geral e da cultura regional foi legalmente reconhecida em 1985, quando o Decreto¹ nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, no seu Artigo 2º, Parágrafo 1º, referindo-se à escola e a quem os livros didáticos deveriam ser ofertados, indicava que “a seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País”.

As demandas regionais também podem ser interpretadas no Artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – quando designa que os currículos além de uma base comum, devem contemplar “uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. (BRASIL, 1996).

O debate sobre a importância de se implementar obras regionais nas escolas iniciou-se na década de 1980. Entretanto, ainda não configurava como política pública de livro didático, mas como materiais extras, de apoio ao professor. “Após a abertura política do país, no final dos anos 1980, essa discussão ganhou fôlego entre educadores, incentivada pelo desejo de mudanças e inovações na maneira de se ensinar História” (BATISTA, 2013).

Outro fato que impulsionou o debate sobre a introdução de livros didáticos regionais de História foi a promulgação da LDB, em 1996, quando a disciplina de História fora legalmente instituída não

1 Esse decreto instituiu o Programa Nacional do Livro Didático e sobre sua execução.

só para os anos finais, como também para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A disciplina de Estudos Sociais estava extinta.

Segundo Oliveira (2013), outro marco para novas discussões em relação à instituição das obras regionais no processo de avaliação do PNLD, foi um documento elaborado com base em análises das experiências das avaliações empreendidas entre 1997 e 2001, intitulado “Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos”. Esse documento foi importante para a solidificação do processo avaliativo, resultando na produção de uma série de indicações do que poderia ser feito para melhorar a educação. A partir de indicações, os editais foram aprimorados sendo cada vez mais rigorosos, dialogando com as novas diretrizes para o conhecimento histórico e com outros programas do próprio Ministério da Educação.

Compreendemos que o documento foi importante para divulgar a importância do atendimento às reivindicações de educadores que defendiam o conhecimento histórico regional. Foi considerado um ponto de partida inicial para inclusão do livro didático regional de História na avaliação do PNLD. Entretanto, é importante lembrar que apenas em 2004, o Guia Nacional do Livro Didático apresentava a sua primeira avaliação com publicações de cunho regional.

Entendemos o livro didático regional de História como uma obra circunscrita em um recorte que contempla um sistema histórico-cultural dotado de dinâmica simbólica específica – expressões culturais, normas, rituais – relacionado a outros contextos sociais. Conforme o Guia do Livro Didático (2012), “são classificados como Livros Didáticos Regionais aqueles que pretendem trabalhar com a História, delimitando um recorte espacial, podendo ser uma capital ou um estado do país”.

O livro didático regional de História, nos moldes do PNLD anterior à BNCC era utilizado no ensino fundamental para situar o educando

em seu contexto de vida e em articulação com a complexa teia de acontecimentos sócios históricos mais amplos.

O estudo do regional, nessa perspectiva, buscava a superação de paradigmas que distanciavam o aluno da formação histórica da sua região, assim como se preocupava em situá-lo enquanto agente do fazer histórico do seu estado e do seu país.

Apesar de pouco indicar mudanças na elaboração dos livros de História regional, identificamos nas novas diretrizes da BNCC certa dificuldade de colocar em prática a formação sobre as localidades específicas, sobre as definições territoriais, sobre as culturas múltiplas de cada região.

O PNLD tinha como pressuposto a percepção das identidades em relação à memória regional. Preconizava a discussão sobre os processos de construção histórica e cultural enquanto confluentes e a valorização da diversidade de manifestações culturais. Esses tópicos passaram a ser inseridos no ensino, à medida que foram escolhidos para compor o conteúdo curricular dos livros didáticos, em consonância às diretrizes e normas vigentes.

É importante lembrar, que os livros regionais devem compor os 40% da parte diversificada do currículo, em que Estados e municípios são responsáveis. Ou seja, o Rio Grande do Norte, por exemplo, pode priorizar a ocupação holandesa no estado, enquanto o Ceará pode dar mais ênfase a fatos históricos mais recentes, nos moldes que considerarem mais pertinentes. A grande influência das orientações da BNCC recae sobre as concepções de ensino de história, habilidades e competências.

Cada lugar, cada região possui uma formação histórico-social específica, o que não quer dizer que se deva fomentar um confronto entre o nacional e o regional. Mais significativo é pensar o regional em sua especificidade circunscrita nas temáticas mais abrangentes.

A BNCC deverá causar significativas mudanças nos itens de avaliação dos editais do PNLD, onde a análise das obras é uma tarefa complexa. Os próprios Guias do Livro Didático já apontavam as inconstâncias das discussões implementadas nas publicações anteriores. A guisa de exemplo: a fragilidade da definição *regional*, as abordagens que não contemplam os múltiplos sujeitos, a falta de problematização histórica.

Em alguns casos havia uma fragilidade teórica nos livros em que a “dita” perspectiva cultural se sobressaía de tal forma que o livro acabava por se tornar um guia cultural, sem que as demandas históricas fossem problematizadas.

Segundo OLIVEIRA

“Há um campo de intersecção onde habita o conflito entre as representações sobre o conhecimento histórico escolar para os anos iniciais hoje, diante das atuais prerrogativas de formação histórica escolar, e a manutenção das antigas orientações da área de Estudos Sociais”. (OLIVEIRA, 2001, p. 185)

A inserção do livro didático de História regional passou a fazer parte do dia a dia dos alunos das escolas públicas e privadas há pouco mais de 10 anos. Portanto, o livro didático regional que deveria ser elaborado de acordo com as recomendações do documento da BNCC ainda é devedor de contemplar os conteúdos e os valores históricos e culturais de cada região. Sem esquecer que o currículo deve ser construído pelos embates entre quem define o conhecimento a ser ensinado e aprendido na escola e quem vive o chão da escola, a comunidade escolar.

De certo, o ensino de história, de história regional e o PNLD passarão por mudanças e por novos direcionamentos por consequência da BNCC. Esta possibilidade tem atizado o debate acalorado entre educadores. A expectativa é que o processo de elaboração e

implementação da Base Nacional Comum Curricular possa extrapolar os limites da guerra de narrativas (LAVILLE, 1999) e instaurar uma cultura de debate público acerca da escola, do currículo escolar, da formação docente, dos materiais didáticos, da aprendizagem, da avaliação em larga escala. Que o debate em curso prime pelo pluralismo de ideias e se mostre aberto à construção do novo.

Reconhecemos o papel importante que o PNLD e o livro didático regional possuem no processo de formação escolar e por isso defendemos sua constante reavaliação, a fim de afastar-se de velhos ordenamentos que já não são mais responsivos das demandas de uma sociedade contemporânea.



3

O NORDESTE
E OS NORDESTINOS
NOS LIVROS DIDÁTICOS
DE HISTÓRIA:
imagens e representações

O livro didático é o aporte inicial para o ensino nas escolas. Trata-se de um material base para o trabalho do professor, em que o conhecimento acerca de uma determinada época consolidou os constitutivos da disciplina de História. No decorrer do tempo, o livro didático modificou-se, tornou-se mais organizado em seus conteúdos e oferece sugestões para as atividades didáticas: exercícios, avaliações, sugestões de tarefas extraclasse, como filmes, revistas etc.

Segundo Maria Edney Ferreira:

Os livros didáticos enquanto “fiéis depositários dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares” possibilitam registrar as produções humanas e, portanto, produzir conhecimento histórico, fundamental para a compreensão do presente. Mas a relação entre passado/presente deve ser tomada de forma apropriada, sem distorções do que ocorreu, sem comparações simplistas e anacrônicas. É preciso considerar que essas obras didáticas, enquanto fontes históricas, ligam-se essencialmente ao lugar e às particularidades epistemológicas e didáticas do ensino de história escolar em um determinado contexto social e político. (FERREIRA, 2011, p. 65)

Portanto, é preciso atentar para os discursos inseridos nos livros didáticos de História. Como Chauí (1981, p. 66) pontua, “as representações são fatos históricos, de modo que as marcas simbólicas e os discursos montados nos textos constituem uma das representações que cada conjuntura construiu a respeito de si mesma”.

As representações reforçadas pelos livros didáticos também induzem para leituras e interpretações igualmente parciais, tendenciosas e direcionadas.

Segundo a historiadora Circe Bittencourt:

Fazer a história da leitura implica em rever o problema do livro e seu caráter ambíguo. Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode

também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele, nunca é única. A leitura de um livro é ato contraditório e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural. (BITTENCOURT, 1993, p. 5)

Desta forma, a autora infere que o ato de ler é ambíguo, dado que cada leitor é livre para compreender de diferentes maneiras. Também Chartier (1993, p. 42) ratifica que “[...] o autor, o comentarista e o editor sempre pensam que o leitor pode ser submetido a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada”, ou seja, imaginam poder guiar as escolhas e o entendimento de quem lê. No caso dos livros didáticos, os autores ou editores ao pretenderem disseminar conteúdos que necessitam ser aprendidos, devem considerar que cada aluno faz leituras e interpretações nem sempre coincidentes.

Levando a reflexão para uma análise mais política, empreendemos que é no espaço escolar em que os livros didáticos são consumidos, interpretados e discutidos. Portanto é também na escola, como afirma Bittencourt (1993), que abriga o conflito, as disputas e a dominação. É na escola em que se efetivam mecanismos de subordinação e disseminação, de controle político e ideológico. Se a escola pode ser encarada como espaço de reprodução e transmissão de ideologias, de divisão social do trabalho, também produz conhecimentos e comporta oposição e resistências a projetos hegemônicos.

Na discussão sobre livro didático e política ideológica é impossível não recorreremos a Gramsci, que esclarece alguns pontos sobre a importância da escola para o desenvolvimento do Estado.

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado.

Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares. (GRAMSCI, 2001, p.19)

Gramsci aborda a transformação social, com foco nas classes subalternas, discutindo sobre a formação distinta entre as classes diferentes que visavam a manutenção de domínio. A elaboração de novos conceitos que favorecessem a classe operária era um dos propósitos da transformação formativa.

Na perspectiva descrita, o livro didático ganha múltiplas dimensões e possibilidades de análise, o que talvez explique as visões contraditórias que desperta. Alguns o acusam de ser o culpado pela baixa qualidade de ensino, outros destacam sua importância e centralidade no processo de preparação e efetivação das aulas. Que posição tomar diante desse material, ao mesmo tempo tão familiar e tão desconhecido? De fato, é inegável que o livro didático é um mecanismo pedagógico, mas ele também é político.

Na presente pesquisa, buscamos elencar os principais temas utilizados na abordagem sobre o Nordeste nos livros didáticos de História. Observando a construção histórica e política das representações da região, tomamos as imagens como objeto de análise.

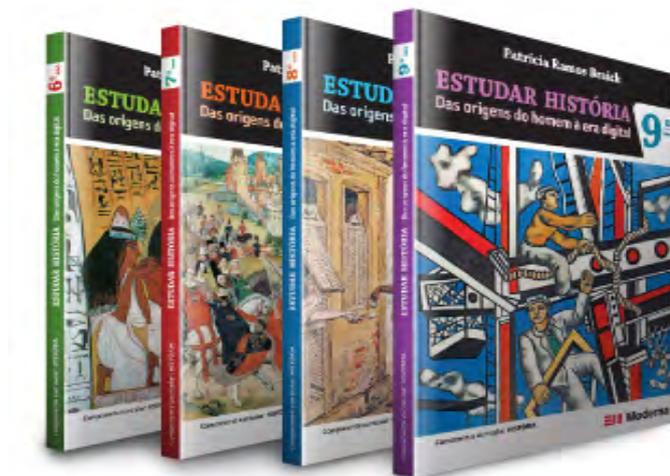
Inicialmente, percebemos que na maioria das obras pesquisadas, algumas imagens nos levam a questionar certas formas de *ler e ver* o Nordeste.

Os livros analisados são bastante atuais e não são mais as únicas fontes de informação e de conhecimento para os alunos que vivem em um tempo das mensagens instantaneas. Diferente de épocas passadas, em que os meios de comunicação se mostravam incipientes, não havia outras fontes para o aluno recorrer. Era o livro e a palavra do professor as poucas fontes de aprendizagem. Mesmo assim, na atualidade, com tantos recursos de informações, os livros didáticos não perderam o seu papel relevante na construção de uma visão de mundo, constituindo objetos que possibilitem identificar o que é escolhido/priorizado como sendo “o Nordeste”.

3.1.1 CARACTERIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS COLEÇÕES PESQUISADAS

A. Coleção Estudar História.

Figura 9: Os quatro livros que compõem a coleção ESTUDAR HISTÓRIA.



Fonte: Acervo dos autores

As escolas da rede pública de ensino recebem, periodicamente, os livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, adquiridos e distribuídos pelo Ministério da Educação-MEC, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE.

Partamos então para uma pequena descrição da coleção que foi utilizada como fonte de nossa pesquisa.

A primeira coleção analisada chama-se “ESTUDAR HISTÓRIA”, da autora Patrícia Ramos Braick, da editora Moderna. A coleção é composta por 4 livros, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A autora é Mestra em História (área de concentração: História das sociedades Ibéricas e Americanas) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e professora do Ensino Médio, em Belo Horizonte MG.

Os livros da coleção foram pensados para os alunos do século XXI, que vivem em um mundo conectado pela internet e pelos telefones celulares. Um mundo dominado pelas imagens e pela explosão de informações instantâneas que chegam via web. São tantos os conteúdos armazenados nos 130 milhões de sites disponíveis até o momento na internet que, quando se vai pesquisar um assunto, ficamos desorientado com a imensidão de opções que aparece. A coleção apresenta a inovação de se dirigir aos alunos conectados, promovendo interação entre os colegas, livro didático e web.

Isto posto, a representação do Nordeste nos livros de História d coleção é encontrada entre textos e imagens. As duas naturezas de fontes oportunizam obter um conhecimento mais alargado sobre a região. A coleção em análise apresenta diferentes tipos de leitura, tirinhas, sugestões de filmes, roteiros para navegação em sites, infográficos, recursos que instigam a curiosidade e ajuda a compreender criticamente a temática em estudo.

Além da coleção de livros didáticos, a editora envia para as escolas recursos multimídia, como DVD e podcast.

B. Coleção Integralis: HISTÓRIA

A segunda coleção analisada foi a “COLEÇÃO INTEGRALIS: HISTÓRIA” da editora IBEP, de autoria de Pedro Santiago (Mestre em História, Unicamp), Célia Cerqueira (Graduada em Biblioteconomia, UNB) e Maria Aparecida Pontes (Pedagoga, Doutora em Educação, FMU).

Figura 10: Obras que compõem a coleção Integralis, História, editora IBEP.



Fonte: Acervo dos autores

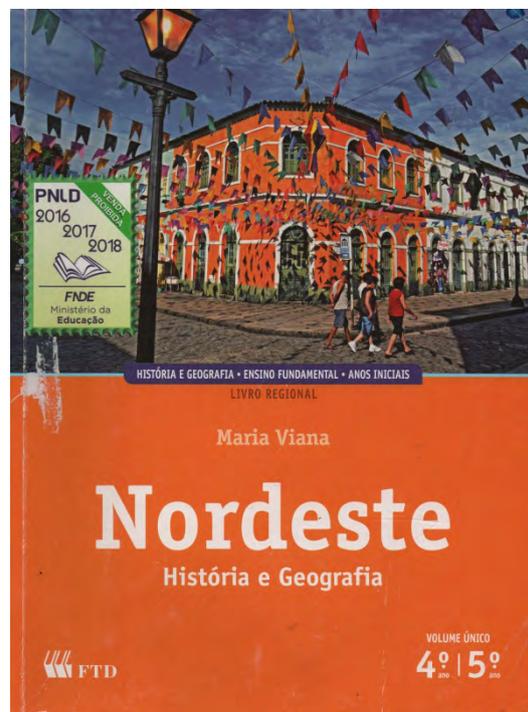
O propósito da coleção, formada por quatro livros, é aproximar a história dos contextos socioculturais dos alunos, incentivando-os ao ensino dinâmico e questionador. Todas as obras da coleção apresentam direcionamentos para utilização de recursos extras, como televisão, internet, rádio, jornais, cinema e revistas.

Se vivemos em uma sociedade cada vez mais complexa, cuja marca principal é a mudança, veloz, vertiginosa, a coleção soube captar isto. A realidade de hoje parece se tornar, rapidamente, um passado distante. E aí está outro importante objetivo da coleção: colaborar para que os alunos não se esqueçam de que podem buscar na história meios para analisar melhor questões do presente.

A coleção Integralis é composta por quatro obras, do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, disponibilizados no guia do livro didático, PNLD 2017, 2018,2019. A coleção se propõe a oferecer instrumentais para que os alunos possam participar da construção da sociedade como cidadão crítico, atuante, participativo e capacitado para transformar o o meio em que vivem.

C. NORDESTE: História e Geografia

Figura 11: Capa: NORDESTE: História e Geografia (Livro Regional).



Fonte: Acervo dos autores

Analisamos também o livro regional “NORDESTE: História e Geografia”, da editora FTD, de autoria de Maria Viana, Mestra em Culturas e Identidade Brasileiras, pela USP. A obra é composta por um volume único, destinado aos alunos dos 4º e 5º anos do ensino fundamental.

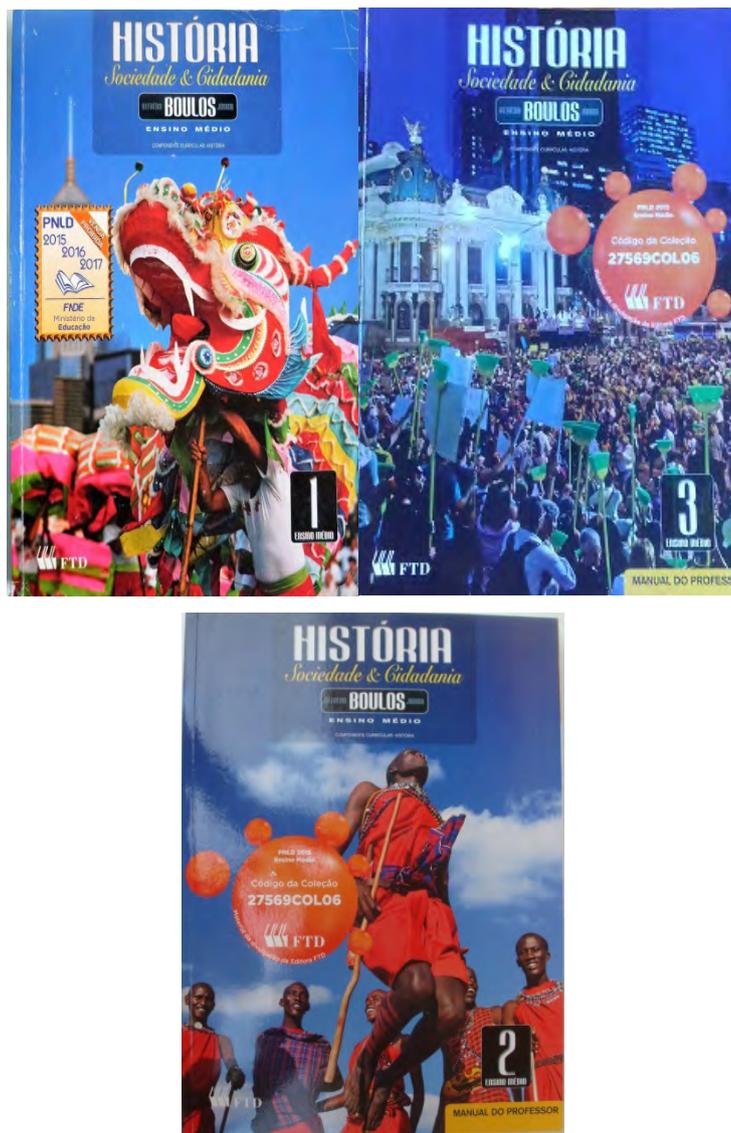
Na apresentação da obra a autora afirma que:

[...] Antes de escrever essa obra, viajei por várias cidades do Nordeste, conversei com muitas pessoas que conheci pelo caminho. Ouvi histórias, experimentei sabores da culinária local de vários estados, visitei museus, participei de festas populares, fotografei, tomei nota de tudo que ia encontrando pelo caminho. Viajei de avião, de ônibus, trem, barco, carro, caminhei pelas ruas de grandes e pequenas cidades. Depois, li muitos livros e conversei com outros pesquisadores. Quando me sentei para escrever esse livro tentei encontrar maneiras de compartilhar com você um pouco do que aprendi pelos caminhos dessa grande, bonita e diversificada regional chamada Nordeste. Por isso, neste livro você encontrará muitas fotografias, mapas, depoimentos, leituras e atividades diversas, com fatos importantes sobre a ocupação da região Nordeste, seu povo e sua cultura. Minha intenção ao escrever essa obra foi compartilhar com você um pouco do que aprendi nessa viagem (VIANA, 2016, p.05).

Consideramos importante transcrever o relato da autora, pois diz muito sobre *como* e *por quem* o livro foi produzido. Percebemos que a editora e a autora tiveram a preocupação de conhecer a região *in loco* pois, além do conhecimento histórico, buscaram vivenciar os lugares que iriam descrever. Antes de descrever sobre ele, sentiram-no.

D. Coleção: História, Sociedade e cidadania (ENSINO MÉDIO).

Figura 12: Capas dos livros da coleção História: Sociedade e cidadania



Fonte: Acervo dos autores

A coleção *História Sociedade & Cidadania* foi escrita por Alfredo Boulos Júnior que atualmente é aluno do programa de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História Política e Sociedade. Atua principalmente nos seguintes temas: Representação, Imagens, africanos, afrodescendentes, livro didático e África. Essa coleção foi produzida pela Editora FTD. Ela é a mais distribuída em todo o território nacional e isso implica dizer que foi a coleção mais escolhida pelos professores do Ensino Médio para ser utilizada, em sala de aula.

O Guia do PNL D 2015, ao avaliar a coleção informou que os conteúdos de cada volume desta coleção estão agrupados em unidades temáticas introduzidas por uma página dupla com imagens e textos. As temáticas seguem uma forma cronológica linear, intercalando temas da História Geral com os da História do Brasil, com ênfase na abordagem política e econômica.

A coleção vai abordar historicamente diversas experiências sociais em situações de aprendizagem diversas. Suas propostas, de acordo com a análise do Guia, “provocam o aluno, em diálogo com o texto principal, a pensar a contemporaneidade e seu papel em uma sociedade plural”. A obra considera a atuação de diversos grupos sociais, de forma contextualizada e historicizada. A abordagem do tema da formação cidadã permite concluir que a realidade social pode mudar a partir de lutas comuns. Assim, a coleção contribui para a cultura dos direitos pautada nas lutas políticas e sociais (PNLD, 2015, p. 81).

Os três livros da coleção estão organizados em unidades e capítulos. Cada unidade é introduzida por imagens e textos com objetivo de estimular os alunos a falarem sobre o que sabem previamente a respeito dos assuntos abordados. Cada unidade inaugura uma temática, e sobre ela são elaboradas questões (na página de abertura) para discussões em sala de aula. Ao final de cada unidade temática,

há o espaço para debates, com a coluna “Debatendo e concluindo”. Essa parte retoma o tema da unidade, revisa conceitos e busca sempre discutir o assunto no presente. O fechamento da unidade também é composto com imagens e textos e estimula o diálogo em sala, novamente, por meio de perguntas sobre o que está sendo exposto.

3.1.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE

O eixo central da pesquisa é o estudo das imagens encontradas nos livros didáticos de História, das quatro coleções de livros do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A metodologia utilizada é a análise descritiva das imagens porque consideradas fonte de conhecimento histórico. O exercício de análise de imagens se mostra uma atividade de grande relevância no processo de construção e estabelecimento de conhecimento.

Segundo Didi-Huberman (2012), a imagem é feita não só de sentidos, mas também de sintomas (uma ruptura dentro do saber) e conhecimento (ruptura dentro do caos). Para Didi-Huberman, a imagem é *sólida* porque retrata os contextos socioculturais e gera conhecimentos, sentidos e significados. Didi-Huberman não compreende as imagens como portadoras de saberes isolados. São veículos de saberes que se interligam, se interconectam e reproduzem ideias.

O autor ainda complementa:

Partindo da hipótese de que a imagem arde em seu contato com o real, levanta-se a questão: a que tipo de conhecimento pode dar lugar a imagem? Para dar resposta a essa pergunta seria necessário retornar e reorganizar uma enorme quantidade de material histórico e teórico. Talvez baste, para dar uma ideia do caráter crucial de tal conhecimento - quer dizer, de seu caráter

não específico e não fechado, devido à sua natureza mesma de cruz, de “encruzilhada dos caminhos” - recordar que a seção imaginar da Biblioteca de Warburg, com todos seus livros de história, de arte, de ilustração científica ou de imaginário político, não pode entender-se, nem sequer pode utilizar-se, sem o uso cruzado, crucial, de outras duas seções intituladas Falar e Atuar. Atravessando os postulados de Aby Warburg e Walter Benjamin, entre outros, este texto argumenta que a imagem não é um simples corte praticado no mundo dos aspectos visíveis. É uma impressão, um rastro, um traço visual do tempo que quis tocar, mas também de outros tempos suplementares - fatalmente anacrônicos, heterogêneos entre eles - que, como arte da memória, não pode aglutinar. (HUBERMAN, 2012, p. 08).

Contribuindo, neste sentido, Oliveira esclarece que as imagens, assim como as palavras, possuem uma sintaxe, ou seja, contam com regras e estruturas próprias, relações lógicas, que podem transmitir significados diferentes e compreensíveis (OLIVEIRA, 2008, p. 29).

Rose (2001, p. 16) sobre a pesquisa com imagens e suas decorrentes análises, indica que o pesquisador deve tomar alguns cuidados quando da interpretação das imagens. Primeiro, o aluno deve considerar a imagem em seu contexto social, percebendo entretanto, que ela não se reduz a eles; segundo, considerar que o olhar do pesquisador – um ser constituído a partir de determinado contexto histórico, geográfico, cultural e social – não é de forma alguma indiferente aos códigos visuais. Portanto, todo pesquisador é um observador, um leitor e um hermeneuta. Logo, haverá tantas leituras quantos forem os seus pesquisadores. E por fim, pensar a respeito das condições sociais e dos efeitos das imagens. Cada imagem se articula ao cotidiano de seu *criador* e de seu leitor. Tanto um quanto o outro sofre influências contextuais o que influenciará o momento da criação da imagem e o momento de sua análise.

Taylor (2002, p. 36) complementa essa reflexão ao afirmar que quando as imagens tratam de produtos artísticos, elas refletem

a visão do artista, cujo olhar e opiniões são moldados segundo o seu tempo, da mesma forma que era comum que pinturas fossem condicionadas a convenções estéticas que mudavam de período a período. Além dessas, existiriam também convenções sociais implícitas nas representações artísticas históricas e, através da estética, seriam sugeridos valores e classes sociais das pessoas retratadas, seja pelo exagero das características de determinada classe, seja pela sua representação idealizada.

Ressaltamos que a proposta de análise de imagem neste trabalho é interdisciplinar. Porque cada imagem apresenta particularidades quanto à sua função estética, técnica, forma de reprodução, conteúdo, mas que se interligam. Logo, a análise deve levar em conta os aspectos específicos da imagem buscando abstrair saberes que se completam interdisciplinarmente.

De uma forma geral, o primeiro procedimento de análise será a *descrição da imagem* onde se observam os elementos estruturantes para depois, captar os detalhes das diversas tomadas da cena representada. Tendo descrito a imagem em sua totalidade, as narrativas propostas pela imagem aparecem. Portanto, as análises das imagens são direcionadas pela técnica e pela sensibilidade do leitor. A impressão inicial e os aspectos secundários redirecionam a percepção (subjéctiva), mas fundamentada pela técnica.

Prown (1984, p. 5) discorre sobre a capacidade de relação entre os saberes subjéctivos e o conhecimento objectivo de qualquer imagem. Através da imagem seria possível o observador colocar-se no lugar dos personagens, estar nos lugares, reagir de forma afectiva às sensações suscitadas pela imagem. Essa relação empática parece ser uma gênese que se desdobrará em outras aproximações.

A historiadora Valesca Giordano Litz, ao se referir ao uso da imagem no ensino de história e nos livros de história faz a seguinte reflexão:

Saber interpretar signos visuais, com suas especificidades, tornou-se uma necessidade, pois vivemos em uma era de imagens que nos chegam de forma cada vez mais rápida, dinâmica e inovadora. Mas saber manipular o uso da imagem visual em história deve ir além de uma simples ilustração das aulas ou para meras discussões. O uso da imagem deve ser significativo, deve ter intencionalidade, é necessário ter qualidade. É preciso, também, se perguntar: o uso que faço desse instrumento, realmente auxilia o meu aluno nesse processo? Ele realmente apreende conteúdo e conhecimento? De que maneira as imagens que passam por nossos olhos nos afetam ou refletem aspectos da sociedade em que vivemos? (LITZ, 2009, p. 05).

As imagens nos livros didáticos necessitam ir além da simples ilustração, é preciso desempenhar um papel mais profundo, devem tornar-se mecanismos de conhecimento e maior atenção por parte de alunos e professores. Giordana Litz ainda lembra que

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

O trabalho com imagens requer uma constante reflexão sobre as condições e contextos de sua produção. Contextos social, temporal e espacial são levados em conta para se compreender como

significados, símbolos, interpretações e assimilações são expressas. Desta maneira, as imagens são lidas de maneira mais imparcial, relacionando os acontecimentos narrados com o período ou o momento de sua construção. Para tanto, cabe aos educadores, professores, formadores e mediadores investir na capacitação, participando de cursos, seminários etc. que possam auxiliar os profissionais a superar os desafios que as imagens impõem.

Segundo Jacques Le Goff, a principal tarefa do historiador é fazer uma crítica a qualquer fonte analisada, pelo fato que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. (...) O documento não é inócuo. É antes de mais nada o de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (...) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. (LE GOFF, 1984, p.102-103).

Nesta pesquisa, quando nos propomos analisar as representações imagéticas do Nordeste nos livros didáticos de História, partimos de uma metodologia que privilegia uma leitura de associações. Como? Partindo das narrativas acerca de um passado e que atravessa o presente, associando tempos e temáticas. Assim, buscamos um caminho que redescobre o Nordeste em suas diversas representações no decurso do tempo, para levantar questões historicamente pensadas. Com isso, busca-se um sentido próximo daquilo que foi um pretérito e que se *presentifica* em questões de cada agora.

3.1.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DAS IMAGENS COLHIDAS

A leitura sistemática de imagens presentes nos livros didáticos levou ao reconhecimento de que o Nordeste e os nordestinos são representados de forma parcial. As representações do Nordeste e nordestinos presentes nas coleções ainda que abordem aspectos da historiografia e de contextos locais o fazem de forma isolada, não interconectada.

Os livros didáticos de História nos revelam que as imagens e escritas sobre a História da região Nordeste podem ser classificadas em duas visões diferentes. A primeira parte, apresenta um Nordeste do Período Colonial, um Nordeste açucareiro, produtivo e influente. E a segunda parte, mostra um Nordeste *esteriotipado* que remete as mazelas da seca, da fome, do cangaço e da miséria.

Para entendermos essa situação é importante frisar que no início da colonização brasileira, durante muito tempo o Nordeste foi a região econômica e politicamente mais próspera do Brasil. Mas não o Nordeste como conhecemos hoje.

No período de apogeu e prosperidade a região não era conhecida como “Nordeste”. Isto porque, o Brasil inicialmente foi dividido em 15 capitanias, depois em províncias; somente com a República, elas se tornaram estados, quando ocorreu a grande parte da atual divisão territorial. Com o declínio da produção açucareira e o crescente interesse do mercado internacional pelo café, a região e seu produto gerador de riqueza, a cana-de-açúcar, perderam espaço para o Sul do país.

A figura abaixo está na página 49 do livro HISTÓRIA, 8º ano da Coleção Integralis. O mapa demonstra as principais áreas produtoras

de açúcar na América portuguesa. O Nordeste destaca-se como o grande produtor de cana. Entretanto, a produção concentrava-se apenas na área litorânea.

Figura 13: Mapa da produção econômica na América portuguesa no Século XVI.



Fonte: Coleção Integralis: História. 8º ano. Página 49.

A situação de decadência econômica enfrentada pela região Nordeste levou ao desespero vários senhores de engenho que viam seus interesses ruir, dia após dia. Em algumas fazendas da região ainda tentou-se implantar a cultura do café, como mostra a figura abaixo.

Figura 14: Vista da fazenda Pombal, interior da Bahia, primeira metade do século XIX



Fonte: Coleção Integralis: História. 8º ano. Página 256.

Além da cana de açúcar, o Nordeste no período colonial foi próspero no cultivo do algodão, que se adaptou ao solo e clima, e no fornecimento de carne seca. O cultivo da cana-de-açúcar estruturou o comércio e o desenvolvimento de algumas cidades nordestinas, principalmente na faixa litorânea, atualmente conhecida como Zona da Mata. Portugal ampliou seu comércio açucareiro com os recursos investidos principalmente em Pernambuco, com base no trabalho indígena e capital estrangeiro (holandês). Para produzir de acordo com as necessidades da colônia, foram trazidos os negros africanos. O sistema consolidou a estrutura fundiária que ainda prevalece em muitos lugares do Nordeste. A concentração de terras e a influência de oligarquias e de famílias tradicionais ainda perduram em muitos lugares. A economia açucareira norteou outras atividades, como a criação de gado (carne, transporte, energia para os engenhos, sebo,

lenha para as caldeiras), sendo que esta atividade acabou por se expandir para áreas do sertão, ampliando a base de sua economia.

Ao final do século XVII, a produção de açúcar nas Antilhas aumentou a oferta do produto no mercado internacional, baixando vertiginosamente seu preço. Com o declínio da produção açucareira, a pecuária absorveu grande parte da mão de obra dispensada.

Na imagem a seguir, encontramos a representação do povoamento da região no período das capitânicas, onde as missões e os jesuítas fixaram os preceitos da sociedade europeia nos sertões.

Figura 15: Modelo de aldeia no sertão, molde jesuíta, contando com a plantação, senzala, Igreja, etc.



Fonte: Coleção Integralis: História, 8º ano. Pg. 107.

Durante quase três séculos (XVI até o XVIII) a região Nordeste concentrou a maior parte da população e grande parte das riquezas do Brasil. O sistema de acumulação baseado na cana-de-açúcar, ao contrário do café no Sudeste, ocorreu num momento em que a ocupação do território brasileiro se dava a medida da exploração da colônia.

Saindo do Período Colonial, que é brevemente retratado nas coleções aqui analisadas, adentramos no período histórico que mais encontramos referências à região Nordeste: o início do século XX. Nele, o Nordeste foi constituído como região geográfica, embasado num discurso de ser ela carente de investimentos (entenda-se ajuda). A invenção de um Nordeste carente de tudo construiu o estereótipo que ainda perdura. “O discurso regionalista não mascara a verdade da região, ele a institui”. Durval Muniz de Albuquerque Júnior, ao fazer tal afirmação, nos faz refletir sobre a construção de estereótipos e de práticas que legitimam discursos preconcebidos (ALBUQUERQUE JR. 2011).

Em um trecho do livro de História da coleção Integralis, 9º ano, encontramos o seguinte trecho sobre messianismo e cangaço no Nordeste:

A ideia de região como espaço Nordeste se reporta a elementos de caráter social e político, que tem no tradicional e no místico, a formação de sua população e, das relações sociais e culturais que fizeram e que fazem parte da história de um povo ou região, como o cangaço e o messianismo que eram presentes no Nordeste, porém tinha ideologias diferentes, pois o cangaço fazia uso das forças e o messianismo usava a oração e o pacifismo. (INTEGRALIS, 2016, 9º ano, p. 68.)

A seca, o cangaço, o messianismo, as lutas de parentela pelo controle dos Estados são temas que fundaram a *ideia de Nordeste* em uma área de poder que começava a ser demarcada com fronteiras e que serviam de trincheiras para a defesa dos privilégios ameaçados.

É possível constatar a origem ou o surgimento dos contextos de disputas nos escritos de Djacir Menezes em, *o outro Nordeste*:

[...] do quadro fisiográfico do Nordeste pastoril, onde evoluiu o fenômeno do cangaço e do fanatismo, começa-se a discernir melhor as rotas de seu povoamento, os sinais das culturas anteriores existentes, a fixação dos primeiros núcleos de exploração branca, os “currais”, a “vizinhança”, os aldeamentos, a comunidade rural a configurar-se. Os conflitos e protestos estalaram contra ela: o fanatismo e banditismo encheram a história social do nordeste de perturbações.” (MENEZES, 1970, p.19).

Ainda na coleção Integralis: História, no livro do 9º ano, encontramos uma passagem de representação do messianismo na região Nordeste. Sob o título “Os movimentos sociais no início da República”, o livro aborda sobre o Arraial de Canudos e Antônio Conselheiro:

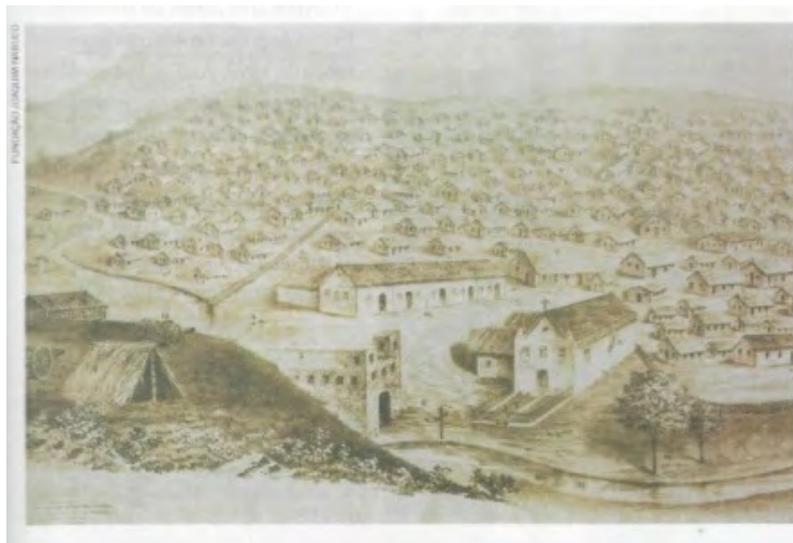
Nos primeiros anos da República, o Sertão Nordestino era a região mais pobre do Brasil. Marcada pela concentração de terras. Nesse lugar, ocorreu um grande movimento, que os estudiosos trataram como messiânico, de cunho religioso. Deixaram de lado, assim, vários de seus aspectos sociais, culturais e políticos. Mas não foram apenas as populações do Sertão que procurou caminhos para mudar a própria realidade. Em outros lugares existiram ações menos organizadas, como a dos cangaceiros, grupos armados que percorreram o Sertão entre o final do século XIX e meados do Século XX. (Coleção Integralis: História. 9º ano, 2016, p. 68).

Negar a presença do messianismo e do cangaço em alguns estados do Nordeste é negar a própria História da região. Contudo, há que se tecer uma crítica sobre as generalizações e a perpetuação da ideia de um Nordeste todo messiânico.

Percebemos nas obras analisadas a frequente generalização de fatos. Por vezes, algo isolado atrela-se ao imaginário coletivo, fantasiando um Nordeste uniforme, homogêneo, de uma só cultura e modos de viver. Como analisaremos mais à frente, a expressão

“Nordeste açucareiro”, diz respeito à faixa litorânea, mas que constituiu-se marca de progresso para um universo geográfico não real. O mesmo acontece com as expressões “Nordeste da caatinga”, “Nordeste da seca e da fome” etc.

Figura 16: Imagem do arraial de Canudos, comunidade messiânica no estado da Bahia.



Coleção Integralis: História. 9º ano, 2016, p.69.

Na coleção Integralis: História, os movimentos de revoltas e messianismo são apresentados como se todo o Nordeste fosse revoltoso. Os movimentos não ocorreram em todos os estados da região, pois ficaram restritos a alguns. As imagens e discursos presentes nos livros didáticos resumem apresentar os movimentos como uma das características da região Nordeste, colocando todos os nove estados em um único estereótipo: a do messianismo, do cangaço e do coronelismo.

Ao analisar a imagem da figura 16, percebemos algumas características nos povoados messiânicos que nos revelam o perfil humilde e pobre dessas localidades, com habitações de barro e palha, construídas próximas a uma Igreja. É também possível inferir a característica de organização dos espaços planejados para se tornarem futuras cidades.

Menezes, informalmente pontua as formas de classificação do cangaço e de como a violência, dominação e terror configuravam a região:

De um lanço de vista geral, poder-se-ia fixar o *cangaceirismo clânico* ou *agrário* e o *cangaceirismo político*. Ou seja, o que decorreu de concentração dos núcleos em fazendas, com seus agregados, pequenos feudos que rivalizaram em lutas incruentas, nos tempos coloniais. E, já dentro da República, lutas por motivos políticos entre coronéis sertanejos dominando os municípios, influenciando nas eleições, tendo as urnas como motivo central das competições. Bem sabemos que, no fundo, as molas são econômicas, e revertem nesse sentido. Nos últimos quartéis do século, o banditismo, que se desprendeu da propriedade rural, por cissiparidade, autonomizou-se em grupos volantes, agindo por conta própria; e aceitando empreitadas por vezes políticas, como no caso de Floro Bartolomeu comissionando Lampião para combater os inimigos da legalidade de 1926. [grifo do autor] (MENEZES, 1970, p.23).

Outros elementos também permearam e configuraram o Nordeste na metade do século XIX, segundo José Octavio de Arruda Melo, relata:

“A História do Império vista do Nordeste”, José Antônio Gonsalves de Melo Neto desmontou o mito da *pax imperial* que significará no caso nordestino da segunda metade do século dezenove, movimentos sociais pré-políticos que consagrariam o banditismo social dos quebra-quilos e caras-pretas, bem como intermináveis lutas de família, na sucessão das quais adviriam o cangaço, e eventos messiânicos da envergadura de Canudos na Bahia, Pedra Bonita em Pernambuco e Juazeiro do padre Cícero no Ceará, como expressões da realidade social nordestina nas últimas décadas do século XIX e início do século XX. (MELO, 1984, p. 152)

Com a desestabilização do coronelismo, a situação econômica e social do Nordeste entrou em declínio, por causa da baixa produção açucareira e algodoeira e com a forte concorrência do mercado europeu. A região perdeu seu status de polo econômico-social de ponta. Essa situação se desencadeou a partir do início do ciclo da mineração e que se agravou com “a transferência do polo dinâmico da economia brasileira para o Centro-Sul, com a conversão do Nordeste em área periférica, onde miséria e marginalismo deitavam raízes.” (MELO. 1984 p.151).

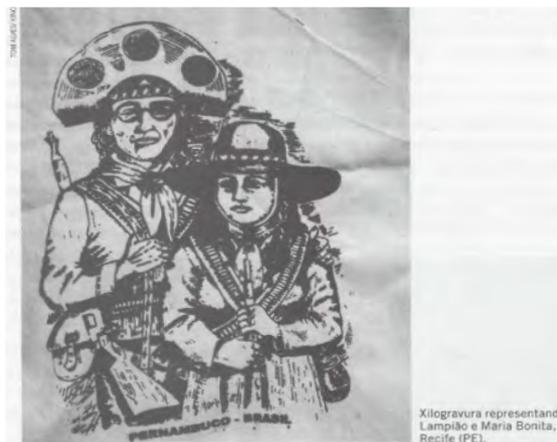
Figura 17: Representação da figura do cangaceiro.



Fonte: Coleção Integralis: História. 9º ano, 2016, p. 72.

A figura 17 nos permite entender que o cangaceiro era, antes de tudo, um orgulhoso (se os bandoleiros *tradicionais* vestiam trajes de cores escuras e se escondiam da polícia), Lampião e Corisco esmeravam-se nos trajes, portando anéis e medalhas, lenços coloridos, bornais repletos de bordaduras, chapéus de couro enfeitados com estrelas e moedas. Uma estética rica, peculiar e original, que conferia uma blindagem mística ao cangaceiro, satisfeito com a beleza e ainda seguro em meio a uma suposta inviolabilidade.

Figura 18: Xilogravura representando Lampião e Maria Bonita.



Fonte: Coleção Integralis: História. 9º ano, 2016, p. 81.

A figura 18 é uma xilogravura, uma forma de expressão iconográfica, que muito contribuiu e contribui com a propagação das imagens típicas do Nordeste. A xilogravura é um meio de expressão de grande força artística e literária, arte milenar que marca a identidade cultural do Nordeste do Brasil e retrata o rico imaginário popular a partir de temáticas religiosas, políticas e até eróticas. A técnica consiste em talhar um pedaço de madeira usando facas e canivetes bem amolados.

O movimento do cangaço, apesar de ter ocorrido no sertão de alguns estados da região, não foi algo que esteve presente de forma expressiva e em grande quantidade como algumas obras didáticas reproduzem. O cangaço atuava no sertão de cidades dos estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia. Ou seja, não foi algo generalizado de todo o Nordeste.

Em todas as obras analisadas, encontramos a figura de Lampião e Maria Bonita e o discurso de que o Nordeste era dominado pelos cangaceiros. Observemos a imagem a seguir:

Figura 19: Imagem da página do livro acerca do bando de Lampião.



Fonte: Livro regional NORDESTE. 4º e 5º anos. 2017, p.262.

Na figura 19, o livro didático apresenta o bando de Lampião como sinônimo de cangaço, algo indissociável, inferindo que o movimento era hegemônico. Contudo, outros cangaceiros, como Corisco e Jesuíno Brillhante - que é tido como o primeiro líder de um bando de cangaceiros na cidade de Patu RN, por volta de 1870- não são mencionados.

O Nordeste se origina como espaço geográfico desde o século XVI, segundo Durval (1999). A região surge como um novo recorte espacial no país, pois até 1910 o Nordeste não existia como espaço

regional, vindo a se desligar do domínio e poder das regiões Norte e Sul, a partir de 1920, como retrata o citado historiador:

a separação Norte e Nordeste ainda está se processando; só neste momento começa a surgir os discursos a separação entre a área amazônica e a área “ocidental” do Norte, provocada principalmente pela preocupação com a migração de “nordestinos” para a extração da borracha e o perigo que isto acarreta para o suprimento de trabalhadores para as lavouras tradicionais do nordeste. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1999, p.69)

Entende-se que naquele momento o Nordeste se oficializava como região de fato e de direito que queria se desvincular do Estado do Norte. Acerca disso, Durval escreve:

A visão restrita de espaço, como aquele sobre o qual se exerce o mando pessoal ou oligárquico, vai ter de se ampliar para unir forças contra o processo de subordinação crescente sofrido por estes grupos. Seus interesses particulares, antes identificados como os interesses de ser Estado, passam agora a ser pensados como interesses de um todo maior: o interesse regional um recorte espacial, onde todos os sujeitos se inclinariam na mesma direção. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1999, p. 69)

Desde a exclusão das regiões do Norte no Congresso Agrícola em 1878, no Rio de Janeiro, retratam-se a forma de recessão e da situação econômica e política entre Norte e o Sul. Em resposta, os nortistas - diante da crise econômica na produção açucareira, da seca de 1877-1879 (com repercussão nacional pela imprensa) e a venda de escravos para a região Sul – organizam-se o Congresso Agrícola do Recife, “um fórum de duras críticas a situação discriminatória do Estado Imperial.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1999).

Para a construção da “ideia” de cada região e de seu imaginário, foi necessário que aspectos e práticas diferenciadoras se materializassem, ou seja, foram precisos que elementos específicos, dentre toda a multiplicidade de características de cada parte do país, fossem escolhidos para definir as regiões.

Nesse quadro, a região Nordeste do país foi sendo caracterizada e traduzida como o lugar do cangaço, do messianismo, do coronelismo, do machismo, da pobreza, da seca, da retirância, da saudade. Esses definidores, no entanto, foram selecionados, escolhidos, pensados. Dentre tantos outros acontecimentos, tantas características, tanta variedade cultural, a escolha se fez não de forma aleatória, mas, de acordo com o autor, foi dirigida pelos interesses em jogo.

FIGURA 20: O coronelismo e o voto de cabresto no Nordeste.



Coronel Floro Bartolomeu e seus homens, Ceará, 1910. A figura do coronel, que mantinha controle rígido sobre a população local, marcou o país no início da República.



Caricatura de Storni ironizando o voto de cabresto. Revista *Careta*, 1927.

Fonte: Coleção Estudar História, 2016, p. 54.

O Nordeste e os nordestinos são “invenções destas determinadas relações de poder e do saber a elas correspondentes” (ALBUQUERQUE JR, 2011). Os estereótipos que emergiram acerca do espaço físico chamado *Nordeste* são diversos. Positivas ou negativas, as imagens criadas e socialmente reconhecidas criaram a própria ideia da região. Para o autor a superação dos estereótipos imagéticos e discursivos acerca da região passa pela compreensão das relações de poder e de saber que produziram clichês e inventaram o Nordeste e os nordestinos.

Denise Jodelet, em seu artigo “Representações sociais: um domínio em expansão”, afirma que as Representações são formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, com um objetivo prático, que contribuem para a construção de uma realidade comum a um grupo de pessoas. O “senso comum”, observado do ponto de vista das representações, orienta as relações sociais, as condutas e até a definição de identidades pessoais e sociais (JODELET, 2001).

Na página inicial da segunda unidade do livro do segundo ano da coleção *História: Sociedade e Cidadania*, encontramos uma unidade que se dedica ao estudo da diversidade e pluralismo cultural. O texto pede que o aluno observe as fotos dos alimentos da culinária brasileira ali representados. Cada imagem possui como legenda a localidade de onde a comida é proveniente, considerada traço marcante de cada lugar. Após as imagens, vem uma sequência de perguntas para dar início aos diálogos. A primeira delas: “Sabendo que culinária também é cultura – pois traduz o gosto, a sensibilidade e a história de um determinado povo/lugar – é possível concluir que o Brasil possui enorme diversidade cultural?”.

Não há nada de errado com a pergunta. Concordamos que a culinária é um elemento da cultura e o Brasil possui vasta diversidade cultural. No entanto, ao analisarmos as fotos e suas legendas, algo nos chamou a atenção: as imagens apresentadas trazem as seguintes

legendas: tacacá (PA); arroz com pequi (GO); moqueca (ES); cuscuz (SP); barreado (PR); churrasco (RS); feijão, angu, couve e linguiça (MG); acarajé (BA); baião de dois (NE).

O livro didático de maior distribuição no país informa que o Nordeste, com seus nove estados, 1.554.291,744 quilômetros quadrados e 56.560.081 habitantes (IBGE) ¹possui uma comida que o representa em sua totalidade? Se o churrasco está para o Rio Grande do Sul, assim como o tacacá está para o Pará e a moqueca para o Espírito Santo, o baião de dois é a cara do Nordeste (!). Há um erro básico na relação. Todas os outros alimentos, diz o texto, são característicos dos referidos 'estados' enquanto o Nordeste não é um estado mas uma região que é formado por 9 estados! Ou seja, o Nordeste foi a única região citada enquanto todas as outras comidas estão apontadas em escala estadual. Isso implica dizer que a representação social veiculada no livro indica a existência de uma homogeneidade alimentar que não existe acerca do baião de dois.

Nessa mesma coleção encontramos na página 76 do quinto capítulo, uma nota direcionada ao professor. Nela encontramos uma pequena discussão sobre o papel do Brasil na produção mundial de açúcar.

O livro traz os seguintes dados: "(...) O estado de São Paulo responde (hoje) por 62% da produção nacional, seguido do Nordeste e de outros estados, como Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro".

1 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Gráfico 4: Localização das usinas de açúcar e bioetanol no Brasil.



Fonte: CTC – NIPE (2005)

O mapa acima mostra a produção de cana-de-açúcar na região Nordeste que estava restrita à área litorânea do Rio Grande do Norte a Sergipe. Em mais uma ocasião o Nordeste foi posto no livro didático de maneira homogênea.

Figura 22: Nesta coleção um capítulo inteiro é destinado a descrever o Nordeste como região do açúcar.



Fonte: Coleção Estudar História, 2016, p. 244.

Ao observarmos com mais atenção os livros de história, percebemos que surgem discursos de um possível “Nordeste holandês”. Outra vez a generalização se faz presente. A ocupação holandesa ocorreu principalmente em Pernambuco e Rio Grande do Norte. Áreas da Bahia e do litoral de Sergipe ao Maranhão foram pontualmente ocupadas pelos holandeses em anos distintos. A presença holandesa na história do Brasil não justifica o discurso unificador e padronizador para o Nordeste. Novamente temos um fato

pontual da história do Brasil, ocorrido em localidade específica, sendo designado para compor a história do Nordeste enquanto região uma, que vai partilhar as mesmas guerras, a mesma economia, a mesma comida, a mesma história?

Na página 88 da coleção, temos como título da sessão “Holandeses no Nordeste”. O corpo do texto, em concordância com o vídeo sugerido nas referências do livro, apresenta a invasão holandesa com ocupações na Bahia e em Pernambuco. Os holandeses são referenciados como “donos do Nordeste” na página 90, sendo apresentado logo abaixo o mapa da ocupação, como se Nordeste fosse, uma pequena área litorânea de terras açucareiras.

Figura 23: Mapa da ocupação Holandesa na faixa litorânea do Nordeste.



Fonte: Coleção História: Sociedade e Cidadania, 2016, p.90.

Voltando-se para a temática da seca, assunto pertinente e presente nos discursos sobre a história do Nordeste, Maria Edney Ferreira (2012), observa que o discurso da seca foi o fundador de uma discussão de cunho político que acabou por definir como marca registrada da região Nordeste. O estereótipo do Nordeste que restringe a região como sendo a da seca foi apropriado para a classe política que justificativa e usava a seca como justificativa de seus pleitos reivindicatórios. A representação *vitimista* serviu para beneficiar ainda mais uma classe política já favorecida e privilegiada.

Nos livros didáticos analisados, a temática da seca surge como pano de fundo, ora para relatar os problemas decorrentes da falta de chuva, ora para propagandear o turismo e a urbanização. Assim, a açudagem surge como a solução encontrada para o problema das estiagens; em outro momento, discute-se a alimentação e a habitação da população nordestina frente às condições impostas pelo meio descrito como seco, áspero, inóspito. Por intermédio destas interpelações, a seca ressurgia alimentando representações já produzidas, contribuindo na construção de uma imagem homogênea do Nordeste.

Figura 24: Imagem representando os reservatórios de águas “típicos” da região Nordeste.



Fonte: Livro regional Nordeste, 2017, p. 88.

Com intuito de demonstrar os *usos da seca*, traçaremos uma análise detalhada sobre como a temática é discutida nos livros didáticos de História, buscando relacionar os conflitos, fatos históricos, contradições e mudanças ocorridas na sociedade da época. Pretendemos, assim, demonstrar as possíveis “origens” dos *usos da seca* e a forma como são “materializados” nos textos, analisando como se articulam no interior de uma disciplina como a História.

É perceptível ver a presença da temática da seca, nos livros didáticos, que na maioria das vezes, são representadas ou pelo fator

clima, de maneira mais ampla, ou pelo fator social, onde foca-se as mazelas provocadas pelos longos períodos de estiagem.

Quando se remete à problemática da seca, o estado do Ceará ganha destaque. A maioria das obras utiliza o estado como referência. Segue abaixo algumas imagens que encontramos nas obras sobre a seca no Ceará.

Figura 25: A vegetação “típica do lugar”



Neste capítulo, você conhecerá a vegetação típica desse lugar e as iniciativas adotadas para resolver um dos maiores problemas enfrentados pelos sertanejos: a seca.

Fonte: Livro Regional Nordeste, 2017, p. 210.

Alguns acontecimentos permitem entender o destaque dado ao Ceará nos livros didáticos. O Ceará fazia parte do campo de interesse da equipe que reunia pesquisadores brasileiros e estrangeiros nas

comissões científicas² do século XIX enviadas pelo Brasil. Justifica-se isso por dois motivos: primeiro, como parte do plano do Império de conhecer melhor suas províncias do Norte, tomando a antiga divisão entre Norte/Sul, estas contavam com um histórico de revoltas e rebeliões, como a Confederação do Equador, a Cabanagem (PA) e a Sabinada (BA); segundo, porque havia suspeita que na província houvesse minas de ouro, que contribuíssem para o enriquecimento do país e seu nascente projeto de integração nacional.

Nessa época, o Brasil começava a esboçar a preocupação em querer compreender, interpretar e construir a imagem de um país prioritariamente pelos olhos de naturalistas nacionais, que até então não haviam participado efetivamente da criação da imagem do Brasil tecida pelos naturalistas estrangeiros³. Assim, mesmo sem atender às expectativas quanto aos metais preciosos, o Ceará passou a fazer parte deste projeto de integração a partir de calamidades como a seca de 1877. A severa estiagem chamou a atenção do país e do mundo para o problema da seca no Estado, mobilizando o país inteiro no intuito de solucionar o problema do Ceará, colocando-o como “parte do corpo da pátria” (FROES, 1929, p. 35).

A temática motivou a produção de vários textos científicos, chegando até aos centros de pesquisas europeus, o que fez com que o Ceará fosse estudado por cientistas alemães, britânicos e

- 2 Muitos dos membros das instituições científicas do século XIX também eram sócios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Personagens como Guilherme Schüch de Capanema, Manoel Ferreira Lagos, Francisco Freire Allemão de Cisneiros, Antonio Gonçalves Dias e Giacomo Raja Gabaglia são nomes que se destacam. Sócios do IHGB, eles formaram, junto com outros cientistas, uma comissão denominada Comissão Científica de Exploração, que tinha como incumbência explorar as províncias desconhecidas do país cumprindo objetivos científicos, econômicos e políticos. A Comissão Científica foi composta por seções de exploração, que abrangiam diferentes áreas da História Natural: Zoologia, Botânica, Geologia e Mineralogia, Astronomia e Geografia, Etnografia e Seção de Narrativa de viagem. Tinham como principal objetivo organizar uma viagem científica de exploração para trazer para o Museu Nacional e o IHGB, informações sobre a história natural das Províncias do Norte e Nordeste do Brasil, consideradas menos conhecidas. Atuou por dois anos tendo a maioria de suas atividades concentradas na Província do Ceará. (GOGOL, 2008)
- 3 PINHEIRO, Rachel. A História da Comissão Científica de Exploração (1856) na correspondência de Guilherme Schüch de Capanema. Dissertação (mestrado), Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

de outras partes do mundo. Soma-se a esses fatores a força da bancada no parlamento, por “ser a única província dominada pelas oligarquias ligada às atividades econômicas sujeitas ao fenômeno” (ALBUQUERQUE JR., 1988, p. 290). Assim, o retrato do Ceará passou a ser divulgado atrelado à seca na medida em que se integrava no projeto nacional.

A seca de um estado específico começou gradativamente a ser vista como sendo “a seca do Nordeste”, de uma realidade estadual, para um problema regional, sensibilizando a nação que se apiedava do Nordeste.

Neste sentido, Albuquerque JR afirma:

Politizar a seca colocando-a no centro das atenções, sobrepondo-a a qualquer outro problema de área, tornando-a a temática através da qual se “solicita qualquer recurso ou investimento neste espaço, mesmo os recursos baratos que viessem como doações, mas que permitissem a recuperação da economia dessas províncias passa a ser estratégia”. (ALBUQUERQUE JR., Op. cit., p. 300).

Segundo Albuquerque Jr. (2008, p. 230), a seca de 1877 é tomada como o momento a partir do qual o fenômeno da seca passa a interessar os poderes públicos, servindo de pauta para discursos e reivindicações, tomada como estratégia política diferenciada que transformou a seca em um problema de repercussão nacional. No entanto, o fenômeno da seca de 1877, ao contrário do que possa parecer, não ocorreu apenas no Brasil. Países como China e Índia também sofreram com este fenômeno.

Figura 26: Imagem representando a seca de 1877, no Ceará.



Fonte: Coleção: Estudar História, 2016, p.258.

Coincidentemente, as grandes secas ocorreram em períodos marcados por grandes crises econômicas. Esta sincronia assumia relevância frente à política imperial que dominava as economias coloniais, onde a acumulação de capital era garantida pela extração de renda da periferia. As mortes decorrentes da fome ocorridas em 1876-1879; 1889-1891; 1896-1902 configuram um dos mais terríveis processos de genocídio da história contemporânea, onde “milhões morreram, não fora do sistema mundial moderno, mas exatamente no processo de violenta incorporação nas estruturas econômicas e políticas desse sistema.” (DAVIS, 2002, p.19).

No entanto, o que está em questão na conexão existente entre as crises econômicas e as secas, não diz respeito apenas a enorme quantidade de morte de dezena de milhões de camponeses pobres. Assim, no início do século XX, a questão da seca se impõe como um obstáculo à ideia de nação integrada e moderna, passando este fenômeno a ser observado como objeto de intervenção técnica, com a ação do Estado.

A construção de açudes passava a ser uma das reivindicações mais frequentes pelos expoentes políticos da região. Em 1909 uma série de projetos políticos de açudagem foi desenvolvida para a região Nordeste como a criação de órgãos públicos como o IOCS⁴, instalado no Ceará. Em 1912, estavam prontos inúmeros projetos importantes de construção de açudes e barragens para o armazenamento de água na região.

Para Oliveira (1997), o papel das Inspetorias de Obras Contra a Seca mostrava-se como resultado da intervenção do Estado no Nordeste. Para o autor, a ideologia de que o Estado deveria intervir no combate à seca com objetivo de amenizar o sofrimento dos flagelados começava a se tornar uma visão única entre os políticos, coronéis, técnicos e estudiosos das políticas de águas.

Naquele momento, a falta de água é vista como geradora de oportunidades para privilégios de grupos de interesses locais. O autor mostra ainda que a intervenção do Estado nas políticas públicas das águas, a partir do final da primeira década do século XX, era feita por dois motivos: primeiro, porque dava maior enfoque à manutenção técnico-regional, centrando-se apenas na execução das políticas paliativas de águas; segundo, porque beneficiava a classe política e dos coronéis responsáveis pela escolha dos locais a serem beneficiados.

4 Criado através do Decreto 7.619 de 21 de outubro de 1909 editado pelo então Presidente Nilo Peçanha, a Inspetoria de Obras Contra as Secas (IOCS) foi o primeiro órgão a estudar a problemática do semiárido, possuindo como objetivo "solucionar" o problema das secas, uma das medidas adotadas neste sentido foi a construção de açudes.

Figura 27: Imagem de flagelados na seca de 1915 no estado do Ceará.



Fonte: Livro Nordeste, de Historia regional, 2017, p. 102.

Os livros didáticos e outros materiais didáticos assumiram um papel fundamental no projeto de divulgar entre os alunos um Ceará vítima da seca. O livro de leitura para crianças das escolas primárias do estado do Ceará, chamado *João pergunta* (ou *o Brasil Sêcco*), de 1924, de Newton Craveiro, demonstrava a divulgação de um pensamento inserido durante a reforma educacional realizada no Ceará, coordenada por Lourenço Filho. O impresso recebeu forte influência das ideias defendidas por ele: o reconhecimento de que a criança é um ser ativo no seu processo de aprendizagem, a centralidade no trabalho escolar nas atividades manuais e nos jogos, o fazer como princípio motivador da aprendizagem na criança, além do destaque dado ao estudo do ambiente no qual a criança vive etc.

Segundo Bencostta (2007), atrelado ao processo de alfabetização da escola primária, estava a alfabetização visual, considerada como fonte de conhecimento e inteligência, onde a imagem deveria impregnar a alma infantil, como mais um dispositivo de mensagens didático-pedagógicas. Segundo o autor:

Na perspectiva da escola nova, aprender a ver é condição essencial às atividades de experimentação. Assim, a pedagogia pela imagem ou em imagem busca uma didatização do olhar, sacralizando uma representação da realidade limitada ao conteúdo manifesto, tendo em vista a minuciosa orientação para sua exploração pelo professor, tirando a possibilidade de outras visões e interpretações possíveis. A imagem não atua como mera ilustração, mas exerce a função formativa do imaginário social, importante veículo de aculturação do sujeito, perpetua identidades, valores, tradições, culturas. (BENCOSTTA. 2007, p.72).

Torna-se perceptível nos livros didáticos que, dependendo do lugar de onde são enunciados, bem como de quem os enuncia, os discursos estão envoltos em relações de poder que encontram na produção, seja esta didática ou não, veículos capazes de disseminar visões e perspectivas que interessavam a uma determinado grupo.

3.1.4 REFLETINDO SOBRE O QUE FOI PESQUISADO

Enquanto professores, o livro didático sempre nos instigou. Observamos qual recurso didático que, em muitas situações, se torna o único disponibilizado aos docentes da rede pública. Logo, refletir sobre sua funcionalidade, elaboração e mecanismos políticos envolvidos na sua produção tornam-se cada vez mais premente. O encantamento pelas imagens surge no trabalho com livros didáticos do ensino fundamental I, onde as obras têm como característica as

inúmeras e coloridas ilustrações. No decorrer do trabalho em sala de aula, percebemos que as imagens constantes em muitos livros não são descobertos em sua potencialidade educacional, instrutiva e de construção de saberes. Estão nos manuais como figuras decorativas.

No trabalho com livros didáticos de História do fundamental II, observamos outro ponto relevante. Algumas imagens trazem consigo representações superficiais, pejorativas etc. Isso despertou o questionamento central que motivou essa pesquisa; contextualizamos a indagação inicial e a transportamos para a representação da região Nordeste porque vimos nisso um estudo promissor. Vieram os primeiros incômodos: as imagens e discursos históricos sobre o Nordeste veiculados nos didáticos representam efetivamente a história, do Nordeste? Partimos então, para a pesquisa.

Durante o processo de levantamento bibliográfico de produções acadêmicas sobre o tema, tomamos conhecimento de renomados obras e autores. Nos apropriamos de importantes fontes históricas, conhecemos diferentes visões de diferentes pesquisadores. Construimos hipóteses. Algumas foram reafirmadas e outras derrubadas na análise dos livros didáticos.

A pesquisa em educação tem a característica de ser imprevisível, nem sempre estamos olhando o objeto da maneira que os resultados irão retratar. Campos (2009) afirma que a pesquisa é um tipo de atividade humana como as outras, sujeita aos mesmos constrangimentos, influências e limitações que qualquer campo de atuação.

A proximidade com a região Nordeste nos alertava para questões de cunho subjetivo. Entretanto, ao nos aproximar do objeto por meio da análise crítica de materiais didáticos, obras elaboradas por profissionais e instituições de conceito, desmistificamos a visão carregada de “estereótipos”.

Atualmente, a política de produção dos livros didáticos passou por profundas transformações. Apesar de, como vimos nas análises acima, os didáticos terem erros e generalizações, são plausíveis e por isso, tornaram-se objetos primários dessa pesquisa.

Sugerimos a produção regional dos livros didáticos para que se continue a abordar as múltiplas culturas e identidades regionais em conexão com as demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir uma pesquisa é uma desafiadora tarefa que requer muito estudo, tempo e determinação. Como educadores, compreendemos os limites e desafios que cercam uma obra. Na construção desse livro não foi diferente. Consideramos esta publicação fruto de amadurecimentos acerca de um tema peculiar que merece ser aprofundado sob outras perspectivas, em que novos questionamentos possam gerar novas respostas, diferentes reflexões e investigações que induzirão a novos caminhos.

Tratar sobre como o Nordeste é apresentado nos livros didáticos de História, tendo como aportes teóricos escritos de pesquisadores contemporâneos, possibilitou enxergar que as representações acerca do Nordeste fazem parte do imaginário também dos profissionais de educação e do ensino.

Finalizamos essa pesquisa traçando algumas considerações pertinentes à análise geral do trabalho. Inicialmente, pretendíamos utilizar apenas duas coleções de livros didáticos de História. No decorrer da pesquisa, percebemos que era pouco, tendo em vista que, por exemplo, de cinco obras de uma coleção de história, apenas uma ou duas tratavam, em poucas linhas, sobre a região, principalmente quando o marco temporal aludia ao Brasil Colônia e ao Brasil no Século XX. Isso foi observado nos didáticos dos 8º e 9º anos de ensino fundamental. Por essa razão optamos por analisar quatro coleções e um livro regional, dispondo assim de um material mais amplo. Ainda assim, registramos que esta pesquisa diz respeito a um olhar, uma perspectiva dentre tantas outras.

Em síntese, percebemos que o Nordeste dos livros didáticos foi apresentado, em determinados momentos, como um termo “já dado”, desprovido de uma historicidade. No entanto, o Nordeste, tal como concebemos não existia, é fruto de uma construção que ressalta alguns aspectos em detrimento de outros. Na construção de uma representação homogênea, ou seja, dos estereótipos, silenciam-se as diferenças, a diversidade, os símbolos, as diversas práticas políticas, os medos, as barganhas, as reivindicações pouco ortodoxas. Deixam-se de enaltecer a beleza em suas variações, tentam esconder as tentativas de se mostrar o pujante território de muitas riquezas e produção agroindustrial, com receio do desmonte dos discursos que apenas apiedam os menos avisados. Enfim, ainda pululam relatos de um Nordeste desconstruído de suas lindezas.

Por certo, desde a formação econômica e social brasileira, percebe-se uma grande desigualdade espacial entre estados e regiões.

Há dicotomias, perguntas sem respostas, *por quês* silenciados, vozes embargadas, gritos emudecidos e que precisam vir à luz e auscultadas. Do grande celeiro do açúcar, propagandeia-se um Nordeste da fome e da miséria. Vários autores através de suas obras e dos diversos campos da literatura, tentaram descrever fatores que levaram a construção da identidade regional do Nordeste, esboçando o desenvolvimento de um povo com características próprias, acostumadas a viver das disputas.

Uma das precauções tomadas na pesquisa foi a de, ao se analisar as fontes, não ter medo de contrariar o dito, o pronto e confrontar o pré-estabelecido. Compreender a temporalidade a partir de materiais complexos como os livros didáticos, nos proporcionou um olhar reflexivo sobre o diálogo possível entre um conteúdo escolar e a realidade social, postas em um determinado período histórico.

Assim, quando Delgado de Carvalho, em 1925, propunha a *porção Norte-oriental ou Nordeste* como um dos conteúdos a ser trabalhados nos livros didáticos, esta porção possuía dentro o rol de temas elencados as secas e a migração cearense. O foco central do diálogo não contemplava a prosperidade ou o futuro promissor da região, mas privilegiou-se a seca, as migrações, a retirância, a fome etc.

Reconstruir esta história, a partir de um olhar direcionado para os livros didáticos, nos conduziu a reconhecer que a escola exerce um papel ativo na preparação de alunos *pensantes*. Revisitar o passado, nos permitiu não apenas conhecer a trajetória do conteúdo escolar, acerca do Nordeste, mas identificar as imagens, os temas e, por conseguinte, os discursos que deram conformidade a uma representação estampadas nos livros didáticos. Discursos que ainda assumem apenas a versão simplista, linear e fragmentada de uma faceta da realidade.

Muito do que ainda permanece de preconceito e de estigma é fruto de um processo histórico que paulatinamente foi aceito e naturalizado. Concretizando assim o arbitrário cultural, fato não gratuito, mas que encontra explicação a partir do momento em que relacionamos sua existência às condições sociais de seu surgimento.

No decorrer da análise das fontes, foi possível compreender o *por quê* de o Nordeste ainda se mostrar tão homogêneo nos livros didáticos de história, ainda que pese a sua diversidade cultural. No processo de invenção do Nordeste, uma série de imagens e dizeres acabaram por estipular contornos, formas de ver e apreender espaços específicos, forjando ao longo de um processo histórico, uma parcialidade que teimava ser generalizada. Partes que estigmatizam, condicionam e limitam inúmeras outras apreensões sobre um lugar tão plural.

Os livros analisados somados a outros materiais didáticos configuraram fontes promissoras para esta e para futuras pesquisas acerca das representações, no âmbito dos saberes escolares, por exemplo. Considerando que, enquanto “produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas” (CHOPPIN, 1992) um determinado saber escolar é considerado legítimo, compondo o rol de saberes de uma determinada disciplina escolar.

É importante frisar que o PNLD e as Editoras têm uma relação próxima, um convênio que é precedido de editais com exigências a serem atendidas. Todo material didático produzido pelas editoras seguem um padrão de análise e revisão minuciosa, tanto pela própria editora, como pelo MEC. Dito isto, compreendemos que o material, produto final, no caso, o livro didático, em seu processo de elaboração e discussão, é um reflexo de acordos explícitos ou subentendidos que compactuam responsabilidades. Portanto, os possíveis equívocos aqui abordados não devem ser direcionados somente a uma ou a outra instituição. Por certo, existem cumplicidades nos êxitos e também nos equívocos!

Segundo Correa (2000), a análise do Livro Didático torna-se peça chave para a compreensão de processos complexos que resultam na divulgação de saberes, no interior da escola. Veículos de conteúdos de naturezas diversas, morais, éticos, sociais, cívicos e patrióticos, os livros escolares ainda têm muito a ser desvendado. Descortiná-lo requer levar em consideração dois aspectos: primeiro, trata-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história das mentalidades e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas; e, segundo, por ser portador de conteúdos representativos de valores que ajudam a entender a formação social.

Ao pesquisar sobre as representações iconográficas do Nordeste nos livros didáticos de História foi possível constatar que a história dessa região pode ser discutida para além do âmbito escolar. Como temática, o Nordeste tem vez nas instituições de Ensino e Pesquisa, nos laboratórios, nas discussões e encontros formativos etc.

Inicialmente utilizado como conceito norteador para a divisão do Brasil para “fins didáticos”, em 1942, o Nordeste, atualmente, continua a ser referência e marca identitária que enriquecem o rosto cultural de um país plural. A representação de um Nordeste atrelado à seca e a outras questões consolida-se, sendo possível encontrar nos exercícios e nas propostas metodológicas discursos que, de alguma forma, condicionam e consolidam uma homogeneidade de ver e apreender sobre ele.

A construção de representações não apenas do Nordeste, mas das demais regiões através dos livros didáticos foi analisada considerando “os interesses do grupo que as forjam (...) relacionando os discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 1990, p. 17). A partir desta diretriz, foi possível identificar a influência das relações sociais entre os sujeitos envolvidos no processo de oficialização da divisão regional do Brasil, percebendo como determinados vínculos sociais assumiram relevância na adoção das propostas de divisão do País. Afinal, “as lutas de representações tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo se impõe, ou tenta se impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 1990).

Ao contrário das sedutoras imagens veiculadas em relação à paisagem dos trópicos, a brasilidade expressa na literatura, em filmes, novelas e na música representa aspectos da história, da cultura e da geografia do país, calcados basicamente na região Nordeste como lugar de contundente problemática social, mas a região não é só isso.

O Nordeste é mais do que dizem dele. É mais do que a mídia, as redes sociais, os filmes e as novelas publicizam sobre ele. E, por conseguinte, é bem mais do que os livros didáticos ensinam.

Fora das zonas de conforto construídas pelas convenções, o Nordeste, configurado em seus grupos identitários e linguagens, com suas sociabilidades e pulsantes heranças culturais, sobrevive e se expande à mercê do que dele se combinou pensar. Portadora de sua identidade, a região é também palco da brasilidade onde se mistura e se confabula o humano, tecido pelas riquezas das relações, associações, hibridismos e acordos. O caldo personificador do rosto brasileiro esculpido pelas aragens do semiárido faz dessa região algo provocador de curiosidades, porque desconhecido em sua inteireza.

Esta pesquisa buscou constatar como os livros didáticos trazem as representações do Nordeste, por meio de imagens, recortes, ilustrações. Materiais de densa carga simbólica, as imagens assim convencionadas sobre o Nordeste denunciam uma presença negativada de aspectos sociais, tais como a miséria, a seca e a pobreza, como suas únicas marcas de identificação. Facilmente levados a cair nas mensurações e julgamentos, os alunos eram, portanto, alimentados por mecanismos de funcionamento de ideologias que ora, validavam alguns conhecimentos e práxis culturais, ora levavam ao detrimento dos considerados folclóricos, senso comum e desorganizados.

A constante publicização e o fabrico de convenções equivocadas e direcionadas levaram então, a se tomar as representações como *algo indiscutível*, e a formularem uma ideia de que o Nordeste é somente o que está ilustrado nos livros didáticos. Daí porque é premente discutir, sob a ótica da História, acerca das representações imagéticas. Descobertas em um atrelamento de figuras ideológicas, as imagens podem até mesmo arregimentar, forçar e legitimar estereótipos e preconceitos.

Buscou-se alguns exemplos de constituições da imagem do Nordeste nas páginas dos didáticos de história para, de certa forma, refletir sobre os estereótipos da região. A pesquisa buscou entender *como* e *a partir de quando* alguns meios como mídia, literatura e artes passaram a representar o Nordeste como uma região extremamente pobre, seca e miserável e identificamos a gênese desses estereótipos com raízes históricas no período imperial (GUERRA, 1981).

Para este fim, a metodologia da análise das imagens foi empregada para *ler e traduzir* as mensagens que as ilustrações dos livros didáticos são portadoras. A pesquisa garimpou produções clássicas, de pequenas e grandes circulações, que têm em comum as convenções sobre o Nordeste, fundadas em períodos em que a região passou por grandes mazelas e catástrofes naturais, como as secas de 1870 a 1877, que ficaram conhecidas como “Anos malditos”. Período esse em que mais de 118.900 pessoas morreram de fome.

Contudo, por mais que as décadas tenham passado, permaneceu certo convencimento de que o Nordeste é somente o lugar da seca, do sofrimento, da pobreza extrema etc. Se o Nordeste traz múltiplas expressões e possui práticas culturais específicas e singularidades próprias de um território caracterizado por sequelas impostas pela natureza e pelas ações (des)humanas, contudo, ele é o território de referências, identidades, atributos culturais que devem ser redescobertos em sua naturalidade, sem preconceitos e estereótipos.

Necessário é, portanto, ampliar os repertórios do entendimento e percepção que se tem do Nordeste e sua gente, para, posteriormente utilizá-los no ofício do Ensino. Fundamental é fazer uso das novas linguagens, das novas ferramentas de comunicação e de convencimento para se poder reorganizar os símbolos e superar a visão hegemônica que, na maior parte das vezes, é injusta e parcial. A História e o Ensino de História, através de seus métodos críticos auxiliam então, alunos e

professores a reconhecerem e valorizarem os aspectos diferenciados de uma mesma brasilidade (TAMANINI, SILVA, 2019).

Ao final desta pesquisa, podemos concluir que muito ainda existe para ser discutido, debatido e modificado sobre o que os livros dizem do Nordeste. Esperamos que as análises e conclusões ora apresentadas contribuam para as novas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas por estudiosos e acadêmicos sobre o livro didático de História, bem como sobre o Nordeste. Que esta pesquisa possa servir de estímulo para o desenvolvimento de novos conhecimentos, principalmente para aqueles que se dedicam a estudar a história como disciplina escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *A Invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2001.

ALBUQUERQUE Jr. Durval Muniz de. *Nordestino, uma invenção do falo, uma história do gênero masculino (Nordeste 1920 1940)*. Maceió: Catavento. 2003.

ALBUQUERQUE JR. D. M. *Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?* In: GONÇALVES, M. de A... [et al.] (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

ANDRADE M. C. de. *A Terra e o Homem no Nordeste*. 2ª. Edição, São Paulo, Brasiliense, prefácio de Caio Prado Júnior, 1964. Associados, 4ª ed. 2014.

ALMEIDA, Isnaia Firminia de Souza. *Lampião: e a medicina do cangaço*, CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Número 11/ Out. 2006.

APPLE, Michel *Ideologia e Currículo*, São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Educação e Poder*, Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

_____. *Currículo e Poder*, Revista Educação e Realidade (Porto Alegre), nº 142, jul/dez.1989.

_____. *Cultura e comércio do livro didático*. In: Trabalho docente e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ANDRADE, Manuel Correia de. *A terra e o homem no Nordeste*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 6ª ed. 2002.

ARAÚJO, Tânia Bacelar. *Ensaio sobre o desenvolvimento Brasileiro: heranças e urgências* – Rio de Janeiro: Revan :Fase, 2000.

BATISTA, A. A. G, GALVÃO, A. M.O, KLINKE K. *Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956)*. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago. Nº 20, 2002.

_____. *A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD)*. In: Rojo, R. & Batista, A. (Orgs.) Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. "Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos". In: Márcia Abreu (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras 1999.

BARROS, Maria Cristina Lanza de. *A História da disciplina geografia nas décadas de 1930 e 1940: expressão da fisionomia do estado*. Dissertação apresentada no departamento de educação. UFMT, 2000.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos*. In: ABREU, Márcia. *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura*. Obras Escolhidas. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma História do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993, 369p. Disponível em: <<http://pos.fflch.usp.br/node/42321>>. Acesso em: 27nov. 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado)- FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set. 1992 / ago. 1993.

BITTENCOURT, Circe. *Em foco: história, produção e memória do livro didático*. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2004b, v. 30, n. 3. pp. 471-473.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993 Tese (doutorado em História | 186 | Cadernos do CEOM - Ano 25, n. 34 - Arquivos e tecnologias digitais.

CAMARGO, L. *O papel da ilustração nos livros para crianças*. *Jornal da Alfabetizadora*. Rio de Janeiro, n. 8, 1999.

CARLOS, Erenildo João. *Sob o signo da imagem: outras aprendizagens e competências*. In: _____. (Org.). *Educação e Visualidade: Reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem*. João Pessoa: UFPB, 2008. p. 13-3.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A caixa de utensílios e a biblioteca pedagógica e práticas de leitura*. In VIDAL, Diana Gonçalves & HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: EDUSP, 2001.

CARVALHO, Ricardo E. Ismael de. *A invenção do Nordeste na obra de Gilberto Freyre e de Celsofurtado Carvalho*, 'Usos do Passado' — XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ 2006.

CASTRO-FARIA, Luiz. *Antropologia – escritos exumados, 2: dimensões do conhecimento antropológico*. Niterói: Ed. UFF, 1999.

CASTRO, I.E. *O Mito da Necessidade- discurso e pratica do regionalismo nordestino* São Paulo , Ed. Bertrand, 1992.

CATANI, Afrânio Mendes. *A Sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras)*. Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

CERRI, Luís Fernando. *A ideologia da paulistanidade e a escola*. Revista Brasileira de História. São Paulo: v. 18, n. 36, 1998.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ:Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: arte de fazer*. Petrópolis: Editora, 1999.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. *Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais*. In: _____. *A História Cultural entre práticas e representações*. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28. *Diálogos*, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005.

_____. *O mundo como representação*. In: _____. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, p. 61-80.

_____. *Formação social e 'habitus': uma leitura de Norbert Elias*. In: _____. *A História Cultural entre práticas e representações*. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 91-110.

_____. *Figuras retóricas e representações históricas*. In: _____. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

_____. *Texto, impressão, leituras*. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. Trad. Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CHOPIN, Alain. *Pasado y presente de los manuales escolares*. Traduzido por Miriam Soto Lucas. In Errio, Julio Ruiz (Ed.). *La cultura escolar de Europa. Tendências históricas emergentes*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva: 2000.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. Editora Brasiliense. 1981.

CUNHA, Euclides Da. *Os Sertões*. São Paulo: Cultrix-MEC, 1973.

DAVIS, Mike. *Holocaustos coloniais. Clima, fome e imperialismo na formação do terceiro mundo*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

DOMINGUES, Joelza Ster. *O currículo de História na terceira versão da BNCC*. Texto publicado em agosto de 2017. Disponível em: www.ensinarhistoriajoelza.com.br. Acesso em: 25/05/2018.

ENTLER, R. (2012). *Um pensamento de lacunas, sobreposições e silêncios*. En Saiman, E. (Org.). *Como pensam as imagens*. Campinas: Editora da Unicamp.

FROES, Sylvio *O Nordeste Brasileiro*, Tese defendida para a cadeira de Geologia do colégio Pedro II, 1929.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da Pesquisa Científica*. Fortaleza: UEC, 2011. Apostila.

FREITAG, Bárbara et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FREYRE, Gilberto. *Manifesto regionalista*. 7ed. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana, 1996, p. 47-75. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/freyre/freyre.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

FURTADO. Celso. *Formação econômica do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundo da Cultura, 1959; São Paulo: Companhia editora nacional, 1997.

GOFF, Le. *História e Memória*. Editora da Unicamp. 1984.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. Tradução Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo.* Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUERRA, Paulo de Brito. *A civilização da seca : o Nordeste é uma história mal contada.* Fortaleza : Ministério do Interior, Departamento Nacional de Obras Contra as Secas, 1981.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RAMOS, Hélio. *Nordeste: Nação espoliada.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.

JODELET, Denise (org.). *As Representações Sociais,* Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem.* Campinas, Papirus(Coleção Ofício de Arte e Forma), 2007, 152 p.

LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual didático.* In: Em aberto. Brasília, DF, v. 00, n. 69, 1996. pp. 40-49.

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.

LUIZ, Wadek. *A morte certa no sertão nordestino.* São Paulo: 2003.

MAUAD, Ana Maria. *Como nascem as imagens? Um estudo de história visual.* História: Questões & Debates, Curitiba, n. 61, p. 105-132, jul./dez. 2004. Editora UFPR.

MELLO, Homem de. *Atlas do Brasil e das cinco partes do mundo: 2ª parte – os Estados do Brasil.* F. Briguiet & Cia, Rio de Janeiro- Laval.França, 1923.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. *Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde.* Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001. p.117-42.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina. *O livro de História | 187 | A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e.* São Paulo, v. 24, n 48, 2004, pp. 123- 144.

MOLLIER, Jean-Yves. *O manual escolar e a biblioteca do povo.* In: A leitura e seu público no mundo contemporâneo. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NADAI, Elza. *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva.* Revista Brasileira de História, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, set. 1992.

NASCIMENTO, Luana Maciel do. *Ensino de História dos anos iniciais e a Base Nacional Comum Curricular: A falsa ideia de harmonia entre os povos*. Revista P@rtes. São Paulo, ano.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. v. 13, n. 25\26, p. 143-162, set. 92\ago. 1993.

NEIVA Jr., Eduardo. *Imagem, história e semiótica*. São Paulo, Ática (Série Princípios), 1993, 93 p.

ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, João Batista A. et alli. *A política do livro didático*. São Paulo: Sumis; Campinas: Unicamp, 2001.

OLIVEIRA, R. (2008). *Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

PAIVA, Eduardo França. *História & Imagens*. 2. ed. Rio de Janeiro: Autêntica, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2º Ed.reimp-Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PROWN, J. (1982). *Mind in matter: An Introduction to Material Culture Theory and Method*. *Winterthur Portfolio*. 17 (1), 1-19.

REIS, E. dos S. Educação para a Convivência com o Semiárido: Desafios e possibilidades. In: INSA. *Semiárido Piauiense: Educação e Contexto*. INSA. Campina Grande: 2010.

ROSE, G. (2001). *Visual Methodologies*. Londres: Sage.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Jorn Rusen e o ensino de história*. Curitiba. Editora ufpr. 2006.

SENA, R. R. O. *Uso-teste dos livros didáticos "Conhecendo o Semiárido 1 e 2" no município de Juazeiro/BA: implicações na prática pedagógica*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação Cultura e Territórios Semiáridos Universidade do estado da Bahia. Juazeiro/BA: 2016.

SCHUBRING, Gert. *Análise histórica do livro didático de matemática: notas de aula*. Tradução: Maria Laura Magalhães Gomes. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Deusa Maria de. *Autoridade, Autoria e Livro didático*. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 2011.

SILVA, Maria Ediney Ferreira da. *O Nordeste nos livros de Geografia de 1905 a 1950*. São Paulo, 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. *Repensar o espaço local e sua governança*. In: *Uma nova visão da cidade*. 1 ed. João Pessoa - Paraíba: Edições CAAP - Centro de Apoio a Atividades Populares, 2004, v.único. p. 09-20. Social - São Paulo, FFLCH/USP, 1993.

TAYLOR, L. (2002). *The study of dress history*. Manchester: Manchester University Press.

TAMANINI, P. A.; SILVA E. D. R. da. O Nordeste, as imagens e o ensino: o real e o imaginário na iconografia da seca. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 317-337, maio/ago. 2019.

YOUNG, Michael. *Para que servem as escolas?* Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10/05/2018.

BRASIL. Lei nº7.716, de 05 de janeiro de 1989, com redação determinada pela Lei nº 9.459, de 13 de março de 1997 (Tipificação dos crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor).

BRASIL. MEC. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: MEC, 2001, p. 29.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996). Brasília: MEC, 1996. art. 26, LDBEN, Lei n. 9.394/96.

BRASIL. *Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular* (BNC), 2015.

BRASIL/MEC/UFPE. *Pesquisa: O professor e a escolha do livro didático de 1ª a 4ª séries*. Coordenação: CARVALHO, João Bosco Pitombeira & LIMA, Paulo Figueiredo. Recife, 2002.

COLEÇÕES LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar História*. Editora Moderna, componente curricular: História, Ensino Fundamental. *História Sociedade & Cidadania*. Editora FTD. 1ª Edição. PNLD 2014,2015, 2016.

SOBRE OS AUTORES

Enock Douglas Roberto

Professor da educação básica no município de Icapuí – CE. Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação ampla UERN, IFRN, UFERSA, na linha de pesquisa Ensino de Ciências Humanas e Sociais. Licenciando em Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas (UERN). Especialista em Educação, Práticas de Ensino, Recursos Didáticos e Aprendizagens, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2017) Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2013). É membro Associado no Grupo de Pesquisa Imagens, Cultura Visual e o Ensino Interdisciplinar (UFERSA).

E-mail: enockdouglas@hotmail.com

Paulo Augusto Tamanini

Professor Orientador no Programa de Pós-Graduação em Ensino (UFERSA/UERN/IFRN). Coordenador do Grupo de Pesquisa: Imagens e Ensino. percepções, métodos e fontes (CNPq). Pós-Doutorado em História pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado CAPES/UFPR (2015-2017). Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013); Mestre em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2010). Possui Licenciatura em Filosofia pela UNIFEFE (1991) e Licenciatura em História pelo Centro Universitário Claretiano (2018). Suas pesquisas versam sobre o Ensino de História e a cultura visual nos livros didáticos; as imagens como modalidades textuais e de significação para o Ensino de História; Capacitação dos professores de História para a leitura de imagens.

E-mail: professor@tamanini.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

água 13, 112
ambiente 12, 55, 113
aparência 12, 38
aparente 12, 87

B

brasileiro 13, 40, 41, 48, 52, 92, 122

C

calamidade 15, 43
centralidade 13, 74, 113
chaga 13
clima 15, 90, 108
concentração 13, 76, 90, 93, 95
condição 13, 31, 58, 114
construção 12, 14, 17, 18, 19, 23, 27, 32,
35, 37, 40, 41, 43, 49, 63, 68, 70, 74, 75,
78, 83, 87, 92, 99, 101, 106, 112, 115, 117,
118, 121
construção discursiva 12
contextos 12, 23, 48, 67, 78, 83, 86, 88, 93
corpo 13, 105, 109
cultura 15, 17, 28, 29, 30, 34, 36, 39, 50,
57, 60, 66, 70, 74, 80, 82, 89, 93, 101, 121,
125, 128, 133

D

desejo 12, 13, 66
desenvolvimento 13, 49, 60, 73, 90, 118,
124, 125
diversidade 15, 20, 59, 63, 68, 101,
118, 119
dramas 13

E

editoras 14, 16, 50, 58, 59, 120
emigração 13
estereótipos 15, 17, 24, 25, 26, 32, 33, 35,
38, 42, 52, 59, 92, 101, 115, 118, 122, 123
expansão 13, 28, 56, 101

F

falta 13, 22, 65, 69, 106, 112
fome 13, 15, 17, 33, 37, 41, 43, 88, 94,
111, 118, 119, 123, 128
força 13, 31, 36, 54, 87, 97, 110
forma 9, 12, 21, 23, 24, 28, 29, 31, 35, 36,
50, 51, 53, 55, 63, 65, 69, 72, 73, 82, 84,
85, 86, 88, 97, 99, 100, 107, 121, 123
fronteiras 12, 62, 63, 92

G

geografia 15, 29, 121, 126
gestão 13
governo 13, 32, 56, 62

I

imagem 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21,
22, 23, 36, 37, 41, 43, 54, 55, 83, 84, 85,
86, 91, 95, 97, 101, 106, 109, 114, 123,
126, 129
imagens 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20,
21, 22, 23, 24, 25, 27, 32, 35, 38, 46, 53,
54, 71, 74, 76, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88,
94, 97, 101, 108, 114, 115, 119, 121, 122,
123, 128, 129, 131, 133
impactos 13
indivíduo 12
indústria 13, 17, 47, 48, 50

indústria da seca 13
indústrias 13
inêpcia 12
intolerância 13

L

livros 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 25,
26, 27, 28, 32, 33, 35, 40, 41, 43, 45, 46,
48, 52, 53, 55, 57, 58, 59, 60, 63, 66, 68,
69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81,
82, 83, 84, 86, 87, 88, 94, 104, 106, 107,
108, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119,
120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129,
130, 131, 133

N

nacional 13, 14, 17, 28, 31, 62, 65, 68, 82,
99, 102, 109, 110, 125, 128
Nordeste 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23,
24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35,
36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 48, 52, 54,
55, 58, 59, 61, 63, 71, 74, 75, 76, 79, 80,
87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98,
99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107,
108, 109, 110, 112, 113, 115, 117, 118,
119, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128,
129, 131, 132

O

obra 13, 14, 16, 18, 27, 29, 36, 55, 58, 67,
79, 80, 82, 91, 117, 127
outro 12, 13, 14, 33, 41, 67, 78, 84, 93,
106, 110, 115

P

país 13, 14, 17, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 43,
59, 62, 64, 66, 67, 68, 74, 88, 98, 99, 100,
102, 109, 121
palavras 12, 50, 57, 84
paradigma 15
peste 9, 13, 28
poder 15, 17, 18, 28, 31, 32, 35, 43, 50, 52,
53, 62, 63, 73, 87, 92, 95, 99, 101, 114, 123

política 13, 14, 19, 21, 30, 31, 32, 55, 59,
62, 63, 66, 73, 74, 82, 99, 106, 110, 111,
112, 116, 130, 131
população 12, 13, 15, 51, 92, 106
preconceito 12, 13, 119, 131
profissionais 15, 22, 43, 61, 87, 115, 117
propósito 12, 49, 78

R

realidade 12, 14, 15, 20, 38, 43, 59, 78, 82,
86, 93, 95, 101, 110, 114, 118, 119
região 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 24, 25,
28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 43,
48, 54, 55, 59, 63, 64, 68, 69, 74, 76, 80,
88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99,
100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107,
112, 115, 117, 119, 121, 122, 123
renda 13, 111
representação 12, 14, 15, 20, 23, 24, 31,
35, 37, 41, 51, 52, 76, 85, 91, 93, 102, 106,
114, 115, 118, 119, 121, 127
responsabilidade 13, 57
ressecado 13

S

seca 9, 13, 14, 17, 28, 35, 36, 38, 41, 43,
54, 88, 90, 92, 94, 99, 100, 106, 107, 108,
109, 110, 111, 112, 113, 119, 121, 122,
123, 129, 131
seca nordestina 13
sujeitos 12, 14, 15, 52, 63, 69, 99, 121

T

tecnologia 13, 15, 45
território 13, 14, 35, 62, 63, 82, 92, 118, 123
trabalho 13, 21, 22, 46, 48, 62, 72, 73, 85,
86, 90, 113, 114, 115, 117

V

verdade 9, 12, 14, 35, 60, 86, 92
vida 12, 29, 40, 46, 68
vontade 12, 43

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

imagens ressecadas

A REPRESENTAÇÃO ICONOGRÁFICA DO NORDESTE
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA