



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIA LUIZA QUEIROZ FREIRE

**LIVROS DIDÁTICOS REGIONAIS:
O PATRIMÔNIO IMATERIAL COMO EVIDÊNCIA HISTÓRICA**

Londrina
2022

MARIA LUIZA QUEIROZ FREIRE

**LIVROS DIDÁTICOS REGIONAIS:
O PATRIMÔNIO IMATERIAL COMO EVIDÊNCIA HISTÓRICA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação de História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em História Social.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

F866I Freire, Maria Luiza.
Livros didáticos regionais : O patrimônio imaterial como evidência histórica / Maria Luiza Freire. - Londrina, 2022.
182 f. : il.

Orientador: Ronaldo Alves.
Coorientador: Marlene Cainelli.
Coorientador: Helena Pinto.
Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Patrimônio imaterial - Tese. 2. Livro didático regional - Tese. 3. Evidência histórica - Tese. 4. Análise de Conteúdo - Tese. I. Alves, Ronaldo . II. Cainelli, Marlene. III. Pinto, Helena. IV. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. V. Título.

CDU 93

MARIA LUIZA QUEIROZ FREIRE

**LIVROS DIDÁTICOS REGIONAIS:
O PATRIMÔNIO IMATERIAL COMO EVIDÊNCIA HISTÓRICA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação de História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em História Social.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientador Dr. Ronaldo Cardoso Alves
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – UNESP Assis

Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Maria Helena Mendes Nabais Faria
Pinto
CITCEM – Universidade do Porto

Londrina, 15 de dezembro de 2022.

Dedico este trabalho, a quem me ensinou a importância de voltar ao passado para encontrar raízes, minha querida e saudosa avó, Dona Arminda de Jesus Freire (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Aníbal e Adenice, que apesar dos pesares, das dificuldades, nunca me deixaram achar que esse não era o meu lugar. Agradeço muito pela presença deles, pelo carinho e o eterno esforço para me ajudar a seguir meus sonhos.

Agradeço meu professor e orientador, Ronaldo Cardoso Alves, acho que tenha sido a pessoa que mais acreditou em mim. Lembro até hoje da nossa primeira reunião, naquele dia me mostrou que sempre haveria espaço para ser quem se deseja ser, e dali em diante, todo meu trajeto mudou. Hoje, não poderia estar mais feliz por ter como orientador um professor que esteve comigo não só no mestrado mas durante toda a minha graduação, sou eternamente grata por sempre me motivar, e por tudo que me ensina.

Agradeço ao meu namorado, Bruno, por ter me acompanhado nos melhores e piores dias, ter lido inúmeras vezes a pesquisa comigo, por ter sido meu parceiro, por ter me feito descansar e enxergar quando eu já não queria mais ver nada.

Agradeço meus irmãos, Danilo e Gabriela, por sempre me lembrarem que não se deve aceitar respostas rasas. Sempre com muita bondade e carinho, me ensinam a questionar tudo. Sem eles, jamais estaria onde estou.

Por fim, agradeço aos amigos e amigas que acompanharam este processo, desde as conversas filosóficas até as mais sem sentido, tudo me atravessou e de alguma forma resulta aqui.

FREIRE, Maria Luiza. **Livros Didáticos Regionais: o patrimônio imaterial como evidência histórica.** 2022. 180 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa trabalhou com livros didáticos regionais aprovados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), em 2016 - último ano com seleção regional – referentes aos anos iniciais do fundamental I, as questões dos patrimônios imateriais brasileiros. O estudo, referenciado na Educação Histórica, refletiu sobre como os livros didáticos de cada região possibilitam a utilização dos patrimônios imateriais enquanto evidência histórica. A investigação qualitativa, baseada nos métodos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), buscou desvelar os conteúdos relacionados aos patrimônios imateriais, por meio de um levantamento acerca da quantidade de patrimônios imateriais que cada livro didático regional apresenta com o objetivo de compará-los a fim de compreender como articulam o ensino patrimonial. Nesse sentido, os questionamentos que movem a investigação são: de que forma é apresentada a relação entre a identidade regional e a identidade nacional em livros didáticos regionais que trabalhem com patrimônios imateriais? Como cada material didático regional elabora o ensino patrimonial a partir da imaterialidade? Como os manuais didáticos apresentam a evidência histórica a partir dos patrimônios imateriais? A dissertação está dividida em três eixos centrais, historicização dos patrimônios imateriais e dos livros didáticos regionais, aspectos teóricos e análise qualitativa, a qual está dividida em duas partes, sendo que a primeira abordou como os livros didáticos regionais se apropriaram dos documentos oficiais de salvaguarda para a construção de seu material, e a segunda analisou os conteúdos que utilizaram os patrimônios imateriais na perspectiva da aprendizagem histórica visando compreender os tipos de evidência histórica que os materiais didáticos podem ajudar a desenvolver. Através dessa investigação foi possível concluir que os livros didáticos regionais, na maioria das vezes, não possuem preocupação em desenvolver um pensamento histórico elaborado a partir das evidências, visto que o tipo de evidência histórica que mais se apresenta está calcado na compreensão da História como cópia do passado e como informação (ASHBY, 2003), tampouco trabalha com profundidade a educação patrimonial, demonstrando, portanto, que os manuais estudados se mantêm na superficialidade no que concerne a favorecer o Ensino de História por meio do patrimônio imaterial.

Palavras-chave: patrimônio imaterial; livro didático regional; evidência histórica; análise de conteúdo.

FREIRE, Maria Luiza Queiroz. **Regional Textbooks:** intangible heritage as historical evidence. 2022. 180 p. Dissertation (Master's in Social History) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

The present research worked with regional textbooks approved by the National Program of Textbooks (PNLD), in 2016 - the last year with regional selection - referring to the initial years of elementary I, the issues of Brazilian immaterial heritages. The study, referenced in History Education, reflected on how the textbooks of each region enable the use of intangible heritage as historical evidence. The qualitative research, based on Bardin's (1977) Content Analysis methods, sought to unveil the contents related to intangible heritage by means of a survey on the amount of intangible heritage each regional textbook presents with the purpose of comparing them in order to understand how they articulate heritage teaching. In this sense, the questions that drive the investigation are: how is the relationship between regional identity and national identity presented in regional textbooks that work with intangible heritage? How does each regional textbook elaborate heritage teaching based on immateriality? How do textbooks present historical evidence based on intangible heritages? The dissertation is divided into three central axes, historicization of intangible heritage and regional textbooks, theoretical aspects, and qualitative analysis, which is divided into two parts, the first one addressing how regional textbooks appropriated the official safeguarding documents for the construction of their material, and the second one analyzing the contents that used intangible heritage from the perspective of historical learning aiming to understand the types of historical evidence that the teaching materials can help develop. Through this investigation it was possible to conclude that regional textbooks, in most cases, are not concerned with developing a historical thought based on evidence, since the type of historical evidence that is most often presented is based on the understanding of history as a copy of the past and as information (ASHBY, 2003), and also not it work in depth with heritage education, showing, therefore, that the textbooks studied remain superficial when it comes to promoting the teaching of history through intangible heritage.

Keywords: intangible heritages; textbooks; historical evidence; content analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Amazônia Legal	75
Figura 2 - Estado do Maranhão	76
Figura 3 - Estado de Minas Gerais	77
Figura 4 - Estado do Rio Grande Do Sul	77
Figura 5 - Estado de São Paulo	78
Figura 6 - Amazônia Legal	79
Figura 7 - Estado do Maranhão	79
Figura 8 - Estado de Minas Gerais	80
Figura 9 - Unidades de Contexto	81
Figura 10 - Matéria de jornal sobre o Carimbó	89
Figura 11 - Atividades sobre o Carimbó	90
Figura 12 - Citação sobre o Círio de Nossa Senhora de Nazaré	95
Figura 13 - Descrição do Círio de Nossa Senhora de Nazaré	97
Figura 14 - Trecho patrimonial sobre o Círio de Nossa Senhora de Nazaré	99
Figura 15 - Fotografia do Boi Garantido	101
Figura 16 - Fotografia do Bumbódromo	102
Figura 17 - Conteúdo sobre o Festival Folclórico de Parintins	102
Figura 18 - Menção ao Bumba Meu Boi	103
Figura 19 - Relação do Bumba Meu Boi com o Continente Africano	105
Figura 20 - Características da festa do Bumba Meu Boi	106
Figura 21 - Descrição do Bumba Meu Boi no Maranhão	107
Figura 22 - Lenda do Bumba Meu Boi	109
Figura 23 - Descrição do Marabaixo	112
Figura 24 - Comunidades Quilombolas e a relação com o Bumba Meu Boi ..	114
Figura 25 - Conteúdo sobre o Bumba meu Boi	115
Figura 26 - Conteúdo sobre o Tambor de Crioula	119
Figura 27 - Conteúdo sobre a Capoeira	121
Figura 28 - Conteúdo sobre a Cultura Pecuária Mineira	126
Figura 29 - Fotografia da produção do Queijo Mineiro	128
Figura 30 - Menção ao Fandango	131
Figura 31 - Conteúdo sobre o Jongo do Sudeste	132
Figura 32 - Menção a Comunidade Quilombola do Vale do Ribeira	136

Figura 33 - Questões do capítulo 17 (AM).....	157
Figura 34 - Questões do capítulo 24 (AM).....	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Informações dos LDR.....	66
Tabela 2 -	Unidade de Registro.....	73
Tabela 3 -	Unidades de Contexto.....	75
Tabela 4 -	Amazônia Legal: Unidade de Registro Temática	82
Tabela 5 -	Amazônia Legal: Unidade de Registro Temática Total	82
Tabela 6 -	Estado do Maranhão: Unidade de Registro Temática.....	83
Tabela 7 -	Estado do Maranhão: Unidade de Registro Temática Total.....	83
Tabela 8 -	Estado de Minas Gerais: Unidade de Registro Temática.....	83
Tabela 9 -	Estado de Minas Gerais: Unidade de Registro Temática.....	84
Tabela 10 -	Rio Grande do Sul História, espaço e cidadania: Unidade de Registro Temática Total	84
Tabela 11 -	São Paulo a terra, o povo, a história: Unidade de Registro Temática	85
Tabela 12 -	São Paulo a terra, o povo, a história: Unidade de Registro Temática Total	85
Tabela 13 -	Livros de Registro e Livros Didáticos Regionais	86
Tabela 14 -	Conceitos decreto n.º 3.551/2000	88
Tabela 15 -	Categorias de patrimônios imateriais como evidência histórica ...	148
Tabela 16 -	Patrimônios Imateriais como Evidência Superficial por LDR.....	155
Tabela 17 -	Total Patrimônio Imaterial como Evidência Superficial.....	156
Tabela 18 -	Patrimônio Imaterial como Evidência Emergente por LDR	161
Tabela 19 -	Total PI como Evidência Emergente	161
Tabela 20 -	Patrimônio Imaterial como Evidência Elaborada por LDR.....	164
Tabela 21 -	Total PI como Evidência Elaborada	164
Tabela 22 -	Total dos tipos de evidência.....	165

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNME	Campanha Nacional de Material de Ensino
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CTA	Conhecimento Tradicional Associado
DPHAN	Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTPI	Grupo de Trabalho Patrimonial Imaterial
IBPC	Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IMN	Inspetoria de Monumentos Nacionais
INDL	Inventário Nacional da Diversidade Linguística
INL	Instituto Nacional do Livro
INRC	Inventário Nacional de Referências Culturais
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional
LDB	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDR	Livro Didático Regional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHN	Museu Histórico Nacional
PCH	Programa Integrado da Reconstrução das Cidades Históricas do Nordeste
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
P.I.	Patrimônio Imaterial
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNC	Política Nacional de Cultura
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNPI	Programa Nacional do Patrimônio Imaterial
SICG	Sistema Integrado de Conhecimento e Gestão
SIMAD	Sistema de Controle de Material Didático

SNPC	Sistema Nacional de Patrimônio Cultural
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PERCURSOS DA PESQUISA COM LIVROS DIDÁTICOS	18
CAPÍTULO 1 PERCURSOS	21
1.1 PATRIMÔNIOS CULTURAIS – TRAJETÓRIA	21
1.2 UNESCO	23
1.3 HISTÓRIA DOS ÓRGÃOS DE REGISTRO NO BRASIL.....	27
1.4 O IPHAN	32
1.5 PATRIMÔNIO IMATERIAL	35
CAPÍTULO 2 LIVROS DIDÁTICOS	42
2.1 ANTECEDENTES DO PNLD	42
2.2 O PNLD	50
2.3 O LIVRO DIDÁTICO REGIONAL	54
CAPÍTULO 3 PATRIMÔNIO IMATERIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS ..	61
3.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO	64
3.2 O PATRIMÔNIO IMATERIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS REGIONAIS	64
3.3 A PRESENÇA DOS CONCEITOS DOS PATRIMÔNIOS IMATERIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS REGIONAIS.....	72
3.4 OS PATRIMÔNIOS IMATERIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS REGIONAIS.....	82
3.5 O CONTEÚDO NOS MANUAIS EM RELAÇÃO AOS DOSSIÊS DE REGISTRO.....	87
CAPÍTULO 4 O PATRIMÔNIO IMATERIAL COMO EVIDÊNCIA HISTÓRICA	139
4.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E O ENSINO REGIONAL PATRIMONIAL	140
4.2 EVIDÊNCIA HISTÓRICA	143
4.3 EVIDÊNCIA HISTÓRICA NOS PATRIMÔNIOS IMATERIAIS DOS LDRs	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	172

Introdução

Refleti muito tempo sobre a sensação de não pertencer e não me identificar com o que me rodeava. Quando nova, antes de entrar na faculdade, essas dúvidas se confundiam com a profissão que deveria seguir e, mesmo na graduação de História, ainda achava que eu seria aquilo no qual viria a me formar. Angustuada por achar que minha identidade seria meu trabalho, me movi para me encontrar. Ironicamente, foi estudando História que pude entender onde reside meu sentimento de pertença.

Durante o curso me envolvi com projetos de extensão que foram cruciais para estar onde estou hoje. O primeiro projeto foi o PEJA - Programa de Educação para Jovens e Adultos - da UNESP de Assis, onde pude experienciar diferentes realidades inseridas na mesma região, lecionando por três anos em duas salas. Delas, a que mais me marcou foi a turma que estudava no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Cândido Mota, uma pequena cidade vizinha de Assis, no estado de São Paulo, cujo público era formado por idosos aposentados que trabalharam na roça durante toda a vida. As aulas de alfabetização foram mais que ensinar a ler e escrever, pois junto deles aprendemos a interpretar o cotidiano que nos envolve. Durante a graduação participei de outros projetos de extensão voltados para conhecimentos patrimoniais e museológicos. Além disso, pude trabalhar como estagiária no Arquivo Público do Estado de São Paulo, onde ampliei meus conhecimentos e pude visualizar diferentes formas de viver e pensar a História.

Na tradição da universidade, os graduandos participantes dos projetos de extensão nem sempre se tornam pesquisadores, algo que eu havia internalizado, fazendo com que me demorasse a dissociar dessa ideia e de minhas próprias dificuldades de orientação no tempo que foram se arrastando comigo. Decidir fazer essa pesquisa veio como uma forma de procurar minhas próprias respostas a perguntas como – “Quem sou eu?”; “Qual é a minha identidade?”; “A qual grupo pertencço?”; “Devo permanecer em um só lugar por toda a vida?” Inicialmente, quando escrevi meu projeto para o processo seletivo do mestrado, a pesquisa era sobre a identidade circense e a educação básica de História, o que, conseqüentemente, buscava envolver os conceitos dos patrimônios imateriais dentro do Ensino de História, algo no qual estava fortemente envolvida à época. Contudo, com a chegada da pandemia do Covid-19, meus planos de desenvolver a pesquisa junto ao alunado, dentro de sala de aula, vieram abaixo. Mas nem tudo foi perdido, pois meu orientador

sugeriu a realização de uma pesquisa com livros didáticos e patrimônios imateriais, algo que eu nunca tinha imaginado fazer, e, aos poucos, pude amadurecer a ideia e concluir que este caminho contribuiria para que eu pudesse responder aos diversos questionamentos que sempre me envolveram, como mencionei anteriormente.

Ao pensar sobre os manuais, selecionamos os livros didáticos regionais (LDR) do PNL D de 2016. Como minha busca foi sempre pensar sobre as formas pelas quais os indivíduos se manifestam no mundo ao construírem sua identidade e História, pesquisar o patrimônio cultural imaterial serviu-me como uma luva, pois é uma categoria que, desde seu início, envolve as culturas populares inseridas nos cotidianos dos lugares mais variados do país. Contudo, pude perceber que as dúvidas que me moveram a pesquisar vieram do ensino que recebi, pois estudei no estado de São Paulo durante toda a vida, e no estudo de História nas escolas sempre me ensinaram que São Paulo era o centro do Brasil, nunca sendo tratadas nossas particularidades, muito menos as particularidades dos demais estados. Nesse sentido, conclui que a pesquisa possibilitaria compreender como cada estado pretende trabalhar sua História, em específico as formas de manifestação e saberes culturais, os patrimônios imateriais (P.I.).

A História tem potência para auxiliar o indivíduo em suas dificuldades cotidianas orientando nas escolhas da vida presente de acordo com os acontecimentos do passado. Os indivíduos tornam-se sujeitos de suas experiências, pensando historicamente, quando compreendem as ações passadas e as interpretam em conjunto com o presente vivido na intenção de buscar um futuro desejado. Esse movimento do uso da História na vida prática é o que se chama de consciência histórica. É quando o indivíduo utiliza o estudo da História a favor da compreensão de sua existência individual e coletiva. A pergunta que fica é: como a consciência histórica pode auxiliar na vida do indivíduo? O sujeito, quando utiliza as operações do pensamento histórico para se orientar no cotidiano - a consciência histórica - se motiva para que as dificuldades encontradas sejam sanadas a partir da experiência histórica, ou seja, buscar no passado interpretado a partir do presente, formas de se articular perspectivando um futuro que auxilie a viver de forma que tenha sentido para si. Procurar o sentido nas práticas cotidianas e culturais é algo pelo qual todos os indivíduos passam, por isso um processo de pensamento que envolve a consciência histórica ajuda ativamente na concepção de si mesmo e do outro.

Na escola, o ensino da História muitas vezes se baseia na transmissão de conhecimento, em relatar o passado, fazer alguns apontamentos sobre o presente, ou

o que tem sido muito incentivado, o uso de fontes diversas. Contudo, mesmo com novas metodologias de construção do conhecimento, é necessário que o alunado possa compreender não apenas o conteúdo, mas também as formas de como elaborar conhecimento histórico e aplicá-lo no cotidiano. Como Paulo Freire apresenta, o estudo deve proporcionar ao educando a capacidade de ler e interpretar o mundo, descodificá-lo (FREIRE, 1981).

O universo escolar é composto de muito elementos complexos. As pesquisas em torno do Ensino de História visam contribuir localizando suas problemáticas, analisando-as, e até mesmo propondo mudanças. Na presente dissertação, o olhar estará sobre o manual didático, mais precisamente, o LDR.

O livro didático é um material de uso consolidado e está presente na grande maioria das escolas, sejam públicas ou particulares. Seu uso, pelos professores e alunado, é de longa data, pois no Brasil os livros ocupam lugar especial dentro do ambiente escolar. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) facilita a distribuição e acesso aos livros, portanto, por estarem imersos na cultura escolar são itens que atuam diretamente no ensino, pois por muitas vezes são a única fonte de ensino acessível. Com isso, se tornam condutores das aulas sendo seguidos ao pé-da-letra. Pela sua presença e impacto no ensino, as pesquisas se tornam necessárias de modo que possam auxiliar os docentes no momento de incluir esses materiais em sala de aula. Nesse sentido, há diversas possibilidades de estudos que podem contribuir ativamente com os usos desses materiais.

Aqui, optou-se por investigar os LDR de forma que diversos âmbitos do Ensino de História no Brasil fossem envolvidos. Os livros regionais escolhidos pelo PNLD são materiais destinados ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e articulam História e Geografia em seus conteúdos. Possuem como propostas a integração da aprendizagem do alunado junto ao seu cotidiano, auxiliando-o a compreender o local e as particularidades que o envolvem, bem como sua relação e pertença ao todo nacional.

O ensino regional tem como pressuposto a integração do conteúdo com a prática, pois ao ensinar ao alunado sobre os aspectos de sua região, é possível proporcionar um aprofundamento do conteúdo e das vivências, dado que aqueles conhecimentos muitas vezes já fazem parte de seu cotidiano, ou seja, não são distantes e demasiados abstratos. Nessa perspectiva, em conjunto com a Didática da História, abre possibilidades para um ensino que possibilite orientação para a vida (ALVES, 2011), gerando identidade, sentimento de pertencimento, e o mais

importante: que o estudante utilize as operações mentais sobre a experiência histórica, de forma que possa perspectivar um futuro, articulando o passado interpretado ao presente vivenciado, adquirindo, assim, capacidade de ser um agente de mudanças do seu meio social.

O livro didático carrega em si diversos conteúdos e aspectos, porém esta pesquisa terá como fonte de investigação os P.I.. A escolha sobre os P.I. se deu pelo fato de ser um tema do Ensino de História cada vez mais presente e necessário na sala de aula. O ensino patrimonial independentemente do caráter material, imaterial e, mais recente, o cultural, é um ensino que promove a compreensão sobre as heranças do país, características, diversidades, pluralidade das manifestações, além de serem fontes selecionadas da historicidade da História do país, sendo, nessa perspectiva, a materialização das narrativas escolhidas por meio dos tombamentos e registros patrimoniais.

O P.I. foi selecionado pela sua maior presença nas culturas populares. Trata-se de bens que são compostos por diferentes grupos sociais, emanam diferentes histórias, características, e se manifestam de diversas formas. Optou-se por não trabalhar com patrimônios culturais, pois existe a necessidade de a imaterialidade ser abordada individualmente, longe do bem de pedra e cal, pois quando se fala em ensino patrimonial os bens materiais possuem lugar consolidado e com forte embasamento metodológico. Por outro lado, ao abordar os bens imateriais logo surgem lacunas que, muitas vezes, não são respondidas, sobre como funcionam, ocorrem e são protegidos e mantidos no tempo.

O P.I. nesta pesquisa é compreendido como um conjunto de valores que atribuem sentido a vida de diferentes indivíduos, sejam eles detentores do bem ou apenas turistas. Mergulhar no P.I. é, antes de tudo, valorizar as práticas culturais populares que ocorrem nos diversos âmbitos da vida cotidiana e, ao mesmo tempo, problematizar como se ensina a respeito de patrimônios desse caráter. Portanto, questões como “Qual é o real intuito desse ensino?” e “Que fim busca?” se apresentam, pois, muitas vezes, o ensino se torna meramente informativo, quase como um ensino de curiosidades, que não possui um objetivo explícito, se mantém distante do alunado, e não visualiza nenhum desenvolvimento do pensamento histórico.

Com esses questionamentos principais no cânone do conhecimento da Educação Histórica, o objetivo principal é a compreensão de como a evidência histórica é desenvolvida e de que forma influencia na compreensão da História e da

identidade regional. Para tanto, a fonte principal são livros didáticos de caráter regional, dos anos iniciais do ensino fundamental (especificamente 4º e 5º anos), de volume único, destinados às disciplinas de História e Geografia, e aprovados pelo PNLD 2016. Foram escolhidos 5 livros regionais deste edital do PNLD, especificamente dos estados do Amazonas, Maranhão, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e São Paulo¹, sendo que todos são manuais direcionados aos professores, possibilitando, assim, analisar as propostas educacionais que os LDR dão aos docentes.

Nesse sentido, pretende-se compreender como os livros articulam os conceitos patrimoniais, no que tange a imaterialidade, com o objetivo de compará-los analisando de quais formas visam contribuir para que o conhecimento histórico seja construído nas aulas, quais narrativas históricas constroem em cada material; como a regionalidade é abordada a partir dos P.I.; o que os LDR sugerem aos professores no trabalho com os patrimônios; se os P.I. são abordados como evidência potencial (BARCA e SIMÃO, 2011); e qual efeito esse aprendizado, a partir dos LDR, pode ter no alunado.

Para responder à questão central alguns caminhos foram traçados. A análise qualitativa das obras visa identificar aspectos nos livros que possam proporcionar a aprendizagem e, por consequência, o desenvolvimento do pensamento frente ao uso das fontes históricas. Portanto, a teoria da Educação Histórica auxiliará a compreender em que medida os P.I. nos LDR, possibilita um ensino que contribua para o alunado entender a História como um processo contínuo, ajudando no desenvolvimento da progressão do pensamento histórico que leve a um raciocínio mais sofisticado em relação a sua leitura de mundo e vida prática (ALVES, 2013). Nesse sentido, o conceito de evidência histórica (ASHBY, 2003) é o norteador desta pesquisa, pois, trata-se de um conceito utilizado na Educação Histórica que visa utilizar os vestígios do passado (fontes) como mecanismo de interpretação da História através de perguntas e inferências, pois, dessa maneira, as fontes passam a ser consideradas como evidências.

Ainda neste capítulo introdutório, é realizado o estado da arte de pesquisas que envolvem livros didáticos e patrimônios imateriais. O primeiro capítulo desta pesquisa

¹ A escolha de quais LDR seriam analisados foi alterada, na qualificação estavam sob análise os livros dos estados da AM, MG, RJ, RS, SP e PE. A mudança se fez necessária por conta da organização dos materiais, os livros do RJ e PE possuem configuração distinta dos demais, as disciplinas vêm separadas, o que prejudicaria a organização da análise de conteúdo, portanto, buscou-se manuais em que as matérias (História e Geografia) são integradas.

trabalhará as questões que envolvem a historicidade dos P.I., pois serão abordados os percursos pelos quais os conceitos patrimoniais passaram, bem como as mudanças institucionais no Brasil e na UNESCO. O segundo capítulo trata da historicidade dos livros didáticos até o PNLD, sendo trazidas questões sobre a consolidação desse material dentro da cultura escolar, além de questões institucionais que introduzem como este Programa se tornou o principal distribuidor de obras didáticas no Brasil. O terceiro capítulo diz respeito aos aspectos teórico-metodológicos utilizados na pesquisa qualitativa de análise dos LDR dos estados citados. Para isso utilizou-se, como metodologia qualitativa para analisar os LDR, a Análise de Conteúdo elaborada por Bardin (1977) e trabalhada por Puglisi e Franco (2005), portanto foi possível localizar os P.I. nos LDR, compreender como surgem e de que forma constroem esse conteúdo, assim é evidenciado os resultados da pré-análise de conteúdo; a quantidade de patrimônios imateriais localizados nas obras didáticas; quais são tais P.I. e os respectivos formatos em que são apresentados. O quarto capítulo analisa os P.I. a partir das concepções da Educação Histórica, desenvolvida por pesquisadores ingleses como Dennis Shemilt, Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby, responde os questionamentos a respeito de como os LDR podem auxiliar no desenvolvimento do pensamento histórico a partir dos P.I. como evidências históricas, para que seja possível estabelecer uma comparação entre os manuais, estabelecendo qual deles consegue auxiliar, em maior ou menor grau, o alunado e professores/as a desenvolverem um ensino-aprendizagem que faça a História ter mais sentido para a vida prática.

Percursos da pesquisa com Livros Didáticos

Neste tópico foram selecionadas seis pesquisas realizadas com livros didáticos onde o foco das análises está no ensino regional ou nos patrimônios, sejam eles culturais ou estudos a partir dos seus aspectos conceituais voltados para o Ensino de História.

O livro didático é uma ferramenta consolidada no cotidiano pedagógico, pois está no dia a dia do alunado e professores/as, sendo, muitas vezes, o suporte e referência das aulas. O estudo com esse material proporciona compreensão sobre quem o fez, por que fez, o que envolve sua produção, as questões conteudistas, ou seja, qual ensino-aprendizagem proporciona por meio da articulação dos conteúdos,

qual relação mantém com os/as professores/as e alunado, entre outras perguntas que podem ser feitas aos livros dessa natureza.

Desde o final do século XX, as pesquisas nos programas de pós-graduação apresentam um número crescente e possuem diferentes perspectivas de estudo. A relevância desse tema se dá pela multiplicidade de vieses que apresenta. No eixo desta pesquisa foram localizadas, a partir dos indexadores de pesquisas acadêmicas, trabalhos com livros didáticos onde os temas transitam pelo Ensino de História regional, conceitos patrimoniais, cultura popular e formação de identidade. Estas pesquisas enriquecem o conhecimento da área, fornecem direções para outros pesquisadores, e inspiram outros questionamentos sobre o tema.

De acordo com Almir Félix Batista de Oliveira, em sua tese intitulada “O patrimônio cultural e os livros didáticos de História ou de como se constrói o sentimento de pertencimento (Brasil 2000-2015)” (OLIVEIRA, 2016), em seu levantamento das pesquisas com a temática de livros didáticos, realizada entre 2000 e 2015, localizou, nas 211 pesquisas escritas nesse período, 12 subtemáticas diferentes, que são: análise de conteúdo; avaliação do livro didático/produção; cidadania; conceitos; Didática da História; História do Ensino de História/História da Educação; História do livro didático; historiografia; linguagens; representação de minorias; usos do livro didático de História; e forma secundária.

O autor aponta que a maior parte dessas publicações são dissertações (189), enquanto apenas 22 teses de doutorado foram defendidas neste período, não localizando, nos bancos de dados, nenhuma pesquisa na subtemática específica que relacione livros didáticos de História e patrimônios culturais. Nessa perspectiva, o autor aborda, além da pesquisa historiográfica, as problemáticas que envolvem o ensino patrimonial e o uso do livro didático em sala de aula. Assim, considerando ser uma literatura largamente utilizada no universo escolar, busca compreender como o patrimônio cultural aparece nos 64 livros didáticos escolhidos, identificando os sentidos e usos que o material pode proporcionar. E, por fim, propõe formas de se abordar os patrimônios culturais dentro dos livros didáticos.

Quando se pensa na fonte principal da presente pesquisa - os LDR aprovados pelo PNLD - foram localizadas dissertações que também articulam as questões de pertencimento e identidade nessas obras. Rosiane da Silva Ribeiro Bechler, em sua dissertação intitulada “Minas Gerais em *jogos de escala*: variações do conhecimento histórico escolar em livros didáticos regionais” (BECHLER, 2014), aborda como o ensino regional é trabalhado nos livros de Minas Gerais. Para isso, analisa editais de

livros regionais e guias do PNLD de 2004, 2007, 2010 e 2013, problematizando as funções que o livro regional apresenta e escolhe três livros aprovados pelo PNLD 2013 para analisar. Na análise dos livros didáticos de 2013, evidencia os *jogos de escala* dos aspectos gráficos e aborda a temática do Brasil Colônia em Minas Gerais, ressaltando, ao final, que os materiais por mais que “busquem trazer um conteúdo atualizado e valorizar a regionalidade ainda seguem caminhos de escalas” (BECHLER, 2014, p. 184) que perpetuam a memória nacional do valor colonial-mineiro como um dos importantes aspectos da identidade nacional.

Na dissertação intitulada “O patrimônio cultural em Pernambuco nos livros didáticos de história regional: tecendo a formação básica nos anos iniciais da educação básica”, de Danielle da Silva Ferreira (FERREIRA, 2015), a pesquisadora utiliza 4 livros regionais do estado de Pernambuco, aprovados nos PNLD 2004 e 2007, um livro presente em três Guias do PNLD (2007, 2010 e 2013), e uma obra do PNLD 2013. A pesquisa promove uma classificação dos patrimônios culturais a partir dos diversos suportes que apoiam esses bens. Além disso, apresenta uma análise de discurso sobre como os patrimônios culturais aparecem nos livros, buscando explicitar qual tipo de conhecimento histórico as obras visam construir com os bens patrimoniais.

A pesquisadora Fernanda Alanna Machado Cavalcante, na dissertação “Livros didáticos de história do Ceará na transição do século XX para o XXI: o patrimônio cultural cearense em perspectiva” (CAVALCANTE, 2019), também trabalha com o ensino patrimonial dentro da História Regional em livros didáticos, porém suas fontes de pesquisas não são obras utilizadas pelo PNLD em específico. Os quatro livros que a autora analisa são de História do Ceará, nos quais busca compreender as diferenças de abordagens no quesito do ensino patrimonial, bem como verificar em que medida as mudanças nas legislações sobre o ensino regional, ao longo do tempo, podem agir nos conteúdos apresentados nos materiais.

Jackson James Debona, em sua dissertação “Entre o regional e o nacional: Mato Grosso do Sul nos livros didáticos de História – PNLD 2011” (DEBONA, 2015), trabalha com os livros de História aprovados pelo PNLD, investigando, nesses materiais de História Geral, como o ensino regional do Mato Grosso do Sul é abordado. Sua pesquisa tem caráter quantitativo e qualitativo, sendo que no primeiro quesito realiza um levantamento dos livros aprovados no PNLD 2011, apresentando tabelas que indicam quais obras foram mais escolhidas pelos professores. No que tange ao segundo quesito, selecionou 5 obras para investigar quais as abordagens

teórico-metodológicas dos materiais, analisando-as à luz das teorias de Chartier, e Choppin, buscando entender nelas como a regionalidade é trabalhada e articulada.

O trabalho organizado por Itamar Freitas (2009), intitulado “História regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão (2006/2009)”, é referência para esta pesquisa, pois analisa os LDR dos anos entre 2006 e 2009, baseando-se num Ensino de História que proporcione um real aprendizado para a vida prática do alunado. Para isso investiga como esses manuais se organizam, seus projetos gráficos, imagens, além de analisar as narrativas estabelecidas pelos autores, indicando qual conhecimento os conteúdos dos LDR podem fornecer.

Todos esses trabalhos indicam o quanto esse tema ainda possui questões a serem respondidas, existem diferentes lugares para serem olhados e examinados, pois, como dito, o livro didático é extremamente presente no dia a dia dos alunos e professores, e é carregado de significados, desde a forma em que é produzido, e distribuído, até o uso no ensino. Daí a necessidade de se saber, ao certo, como os livros didáticos atuam no ensino, no caso, no Ensino de História, na perspectiva do P.I..

Capítulo 1 – Percursos

Este capítulo inicial trata da historicidade dos P.I.. Para elaborar esta trajetória foi necessário retornar aos primórdios dos patrimônios no Brasil, desde a discussão a respeito da necessidade de proteger a cultura e memória, até o ponto em que a importância e relevância do P.I. pudesse ser evidenciada, para, dessa forma, explicita o que é e quais são suas formas de registro.

1.1 Patrimônios Culturais – Trajetória

O patrimônio histórico, um dos temas principais desta pesquisa, teve seu desenvolvimento principalmente a partir do século XX, contudo as práticas que envolvem a preservação e conservação da memória são assuntos existentes há muito tempo, pois, de acordo com Françoise Choay (CHOAY, 2001), a Revolução Francesa marca o início dos debates da criação de leis e medidas para proteger os objetos do passado no mundo ocidental.

É longa a tradição do registro da memória, pois é fundamental para os seres

humanos se situarem individual e coletivamente. Assim, a autora apresenta este tema na perspectiva da ruptura, pois, durante a Revolução Francesa, o sentimento inicial era de apagar o passado. Entretanto, na própria prática de destruição dos monumentos foi compreendido que isso não faria com que o passado fosse abolido, pois a valorização das obras anteriores poderia ser uma lembrança sobre um passado do qual não se queria retornar, daí o fato de que, no século XVIII, existiam debates sobre formas de manter os monumentos históricos.

Foi a partir do século XIX que o debate se estruturou em uma perspectiva mais abrangente na Europa pela decorrência da Revolução Industrial (CHOAY, 2001, p.137). A aceleração do tempo, advinda das novas tecnologias de produção, fez com o que as pessoas sentissem a necessidade de se apegar aos rastros do passado, de forma que se mantivesse alguma memória de um tempo que estava se esvaindo. Os diálogos patrimoniais começaram a evoluir cada vez mais, com isso surgiu a necessidade de legislar a seu respeito numa perspectiva mundial. Assim, diversos países tiveram seus próprios processos de salvaguarda após a Segunda Guerra Mundial e, com a criação da UNESCO, foram desenvolvidos padrões e referenciais legais para serem seguidos.

Os conflitos e guerras impulsionaram os debates sobre os cuidados da humanidade. Diversas conferências ocorreram por conta das preocupações dos impactos nos indivíduos. As Conferências de Haia são um bom exemplo dessa crescente preocupação, pois tiveram o intuito de estabelecer regras gerais aos países sobre como deveriam agir em tempos de guerras e quais medidas tomar no sentido de buscarem formas de humanizar a guerra (SILVA, 2002, p. 131). Nestas convenções os bens culturais ainda não aparecem nos diálogos. Eles surgem no desenvolvimento da Liga das Nações (ou Sociedade das Nações), na segunda década do século XX, tendo sido organizada após a Primeira Guerra Mundial no intuito de promover a paz pelo mundo. Seu anteprojeto, em 1919, ressalta a importância do bem cultural e de sua proteção.

Constavam políticas de proteção do patrimônio cultural, adotadas, atualmente, em tratados e convenções, com reconhecimento de ser esse um interesse de cooperação internacional, em virtude do empobrecimento intelectual causado pela perda de bens culturais, independentemente da nação a qual pertença. (DIAS, 2018, p. 9)

A Liga das Nações organiza duas convenções em prol dos patrimônios

culturais, uma inclusive direcionada para a proteção dos bens em tempos de guerra, contudo, neste momento, a Segunda Guerra Mundial se inicia e nenhum dos dois eventos ocorrem. Houve, também, a criação do Pacto de Roerich, que foi assinado, em 1935, por 21 países da União Pan-Americana, onde os bens culturais foram considerados territórios neutros na ocorrência de guerras, ou seja, não poderiam ser destruídos. O Brasil fez parte e assinou o pacto.

De acordo com Silva (2002, p. 132), é nesse contexto que os primeiros pensamentos sobre a proteção dos bens culturais começam a aflorar, pois passam a entender a influência dos objetos históricos na mentalidade e formação da identidade dos indivíduos. A situação de guerras gerou a necessidade da evolução dos conceitos de preservação. Aqui interessa a compreensão do viés que explica o surgimento da Unesco, pois ela, ainda hoje, atua diretamente no patrimônio imaterial, e é uma das grandes responsáveis pelo reconhecimento das culturas dessa natureza.

1.2 UNESCO

Vinda das preocupações, anteriormente citadas, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passa a existir, a partir de 1945, mobilizada em prol da proteção aos indivíduos, em promover educação e buscar a paz em escala mundial. Trata-se da principal organização no mundo que participa ativamente no reconhecimento dos patrimônios da humanidade. Sua trajetória, no quesito dos patrimônios imateriais, se iniciou em 1972, na Convenção de Paris - “Convenção Relativa à Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural” - evento que tratou das formas de proteção aos patrimônios num contexto geral. A ideia do P.I. entrará em pauta na Conferência-Geral de 1989, em Paris, no entanto, mesmo antes da classificação do patrimônio como imaterial ou intangível ter surgido, entrou em vigor o documento intitulado “Recomendações sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular”, que traz a descrição do que é a cultura tradicional e popular.

A cultura tradicional e popular é o conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas na tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem às expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social; as normas e os valores se transmitem oralmente, por imitação ou de outras maneiras. Suas formas compreendem, entre outras, a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os rituais, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras artes.

(IPHAN, Recomendação de Paris, 1989)

O assunto se solidificará na organização com a Conferência de 1989, em Paris. Interessante ressaltar que a preocupação com o tema não surgiu de repente, pois vem com a expansão do conceito de monumento histórico, anteriormente dedicado às grandes construções e obras de arte. É com a Carta de Veneza, em 1964, que haverá um incentivo protetivo para as produções arquitetônicas populares, ou seja, a cultura popular passa a ter valor de salvaguarda. Esse debate direcionará outras convenções a continuarem e se aprofundarem no tema até o ponto em que passam a reconhecer outros suportes de produção cultural. No entanto, cada vez mais percebem lacunas quando o assunto é proteger os aspectos da memória dos grupos e indivíduos.

No 3º Colóquio Interamericano sobre a Conservação do Patrimônio Monumental “Revitalização das Pequenas Aglomerações” no México, em 1982, há a preocupação em ressaltar a importância da conservação dos bens e aglomerados populares, bem como o reconhecimento das formas de fazer. Em 1985, o assunto avança na Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, pois a Declaração do México aborda a importância das diversas manifestações culturais populares, ressaltando a importância da proteção, valorização, reconhecimento, inclusão e disseminação dessas práticas, frente às guerras e o colonialismo que constantemente afetam os envolvidos nessas práticas culturais. Faz questão de ressaltar as práticas não materiais como aspecto importante dessas culturas, que devem ser vistas como patrimônio, assim como as obras arquitetônicas. Percebe-se, então, que a patrimonialização das práticas, saberes e fazeres já estão nos debates da UNESCO.

No documento da Convenção de 1989, temos a definição da cultura tradicional e popular, quando apresenta formas de proteção e conservação. No quesito do registro, deixa a recomendação para cada Estado-Membro desenvolver os sistemas de registro e identificação das culturas, bem como, incentivar a pesquisa local. Ainda, no final do texto, resalta a questão do direito da “propriedade intelectual” e da “proteção das expressões do folclore”, termos que dizem respeito a problemática anteriormente enfrentada pelos países na questão dos direitos do autor sobre as obras.

O folclore, por ser uma história sem autor definido, se tornou um tema quente de difícil conceituação. O *Copyright* (desenvolvido na Convenção Universal do Autor, em 1952), não resolveu o problema do folclore, tema trabalhado na Conferência de Estocolmo em 1967, chamado neste evento de “obras não publicadas onde a

identidade do autor é desconhecida” (BO, 2003, p. 80.). Dada a dificuldade metodológica de registro e o reconhecimento desse tipo de produção, recomenda que os países façam valer os direitos deste tipo de obra de caráter popular. Assim, a UNESCO, nesta conferência em que os bens culturais de natureza intangível foram colocados em perspectiva, conseguiu deixar de lado a questão da “propriedade intelectual” e levantar os olhos para todas as formas de cultura imaterial. Sua carta de Recomendações não possuía um efeito prático imediato, mas foi um marco para a organização que cada vez mais pôde aprimorar seus métodos intelectuais e práticos sobre esse tema novo que se fez cada vez mais urgente.

A UNESCO continuou as conferências acerca dos bens culturais populares, principalmente no intuito de trabalhar as questões sobre o folclore, assim

organizou encontros em nível regional na África, na Ásia e no Pacífico, nos Estados árabes, na América Latina e no Caribe, culminando com o Fórum Mundial para Proteção do Folclore, realizado na Tailândia em 1997 (BO, 2003, p. 84).

A questão da propriedade intelectual pôde ser solucionada baseada nas ideias do domínio público, devidamente classificada como uma produção de caráter intangível. Contudo, não correspondeu com todas as problemáticas que as obras de folclore passam, bem como o mal uso dessa memória em prol do turismo e do comércio. Todavia, por se tratar de histórias e tradições que surgem no âmbito popular e devem passar pelas mudanças temporais da cultura, não há a possibilidade de realizar medidas - como o *Copyright* - que possam causar o congelamento dessas culturas.

Com os encontros sobre os diálogos para desenvolver formas de proteger os patrimônios imateriais se tornando cada vez mais frequentes, a UNESCO marca a “Convenção Para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial”, em 2003. No documento final desta convenção está descrito o que são os patrimônios imateriais e onde se manifestam, como, por exemplo, “nas tradições e expressões orais, nas expressões artísticas, práticas sociais, rituais, atos festivos, técnicas tradicionais e conhecimentos sobre a natureza e o universo” (UNESCO, 2003). Além das definições, a UNESCO passa a estabelecer medidas para assegurar que os países sigam a diretrizes e, para isso, cria o “Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial”. Trata-se de um comitê rotativo, com eleições periódicas de representantes de cada Estado-Membro, sendo necessário ter um especialista na

área do patrimônio imaterial. O Comitê tem como responsabilidade administrar as convenções do tema e promover assessoria aos países, entre outras atividades que envolvam a proteção dos patrimônios e os quesitos do funcionamento do próprio Comitê. Além do Comitê, essa Convenção tem como pauta estabelecer o compromisso com os Estados-Membros, bem como a efetivação das medidas protetivas, devido à baixa aderência dos países nas medidas desenvolvidas pela Convenção de 1989.

Além das questões de funcionamento das medidas de salvaguarda, a UNESCO desenvolve, nesta Convenção, a questão dos inventários, sendo eles a forma de registro dos bens culturais, trabalhando, também, as questões sobre os patrimônios da humanidade com a seleção sob a responsabilidade dos Estados-Membros e do Comitê.

A Convenção estabelece que os países podem entrar no processo de candidatura para um bem se tornar patrimônio mundial mediante entrega de documentos, com auxílio dos Estados-Membros e do Comitê da UNESCO. Também estabelece atuações ativas que os países devem seguir para garantir a educação e o acesso aos patrimônios. Esta Convenção foi um marco para o P.I. na UNESCO.

No Brasil, a questão do P.I. acompanhou os percursos da UNESCO, porém tem suas próprias características e urgências, pois a perspectiva aqui explorada é ocidentalizada. Percebe-se, nessa perspectiva, como as guerras, principalmente a Segunda Guerra Mundial, influenciou os países do ocidente a explorarem os bens culturais diferentes do caráter monumentalista. Assim, enxergar as formas de fazer e se manifestar como elementos que possuam valor vai na contramão do que consideravam patrimônio (previamente apenas os objetos das elites). Portanto, a mudança do conceito ocorre, também, no sentido de começar a ver outras formas de memorialismo como algo digno de valor simbólico cultural. A mudança conceitual que passou no ocidente vem com a necessidade de as culturas tradicionais recuperarem suas características formadoras, enaltecendo os símbolos que fornecem significados para a vida prática. Contudo, no oriente essa questão já era vista com importância, pois,

no mundo oriental, os objetos jamais foram vistos como os principais depositários da tradição cultural. A permanência no tempo das expressões materiais dessas tradições não é o aspecto mais importante, e sim o conhecimento necessário para reproduzi-las.

(SANT'ANNA, 2009, p. 52)

A autora ainda explica que, desde 1950, quando o Japão realiza suas legislações sobre os patrimônios o foco não são os monumentos, mas, sim, as formas pelas quais os bens culturais são construídos. Nesse contexto, no Brasil a cultura popular já era vista assim, desde a década de 1930, mas suas leis vão, de certa forma, acompanhar as mudanças ocidentais e a influência da UNESCO.

1.3 História dos órgãos de registro no Brasil

O Brasil passou por diversos processos no quesito do resgate da memória e identidade nacional. Hoje, o principal órgão de patrimônios no país é o Instituto do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional (IPHAN), mas o pensamento memorial vem desde o século XIX. Em 1838, com apoio de D. Pedro II, é criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em conjunto com o Arquivo Nacional.

Previstos na Constituição de 1824, esses dois órgãos tinham como intuito a promoção de uma História brasileira unificadora. Com o fato de o país ter um tamanho continental, existia a dificuldade de um sentimento de nação que fosse capaz de unificar todos os grupos populacionais no Brasil. Assim, o estado imperial cria o IHGB na intenção de realizar um revisionismo histórico, de forma que fosse construída uma identidade nacional valorizando os aspectos que os conectava com Portugal e a Europa como um todo. No trabalho de construir uma História do país, optaram por valorizar e lembrar apenas o que era conveniente para a manutenção da monarquia, provocando o esquecimento dos episódios de revoltas e descontentamento com a corte portuguesa, pois a ideia era “[...] forjar uma identidade nacional para o recém-formado estado brasileiro e, ao mesmo tempo, discutir a viabilidade ou não da nação” (FERNANDES, 2010, p. 4).

Portanto, o IHGB tinha a missão de unificar a História do país pelo viés colonial, favorecendo os “heróis” e o estado imperial de D. Pedro II, criando uma História oficial. Nesse sentido, é possível compreender como a construção da identidade nacional, e o que faria parte da memória do Brasil como nação, foi moldada pelo Império já independente, buscando a hegemonia intelectual e governamental. Com isto, percebe-se como a atitude de criar a História, selecionando o que seria escrito ou não, o que seria lembrado ou esquecido, já era um pensamento patrimonial que mais tarde evoluiria no Estado Novo com Getúlio Vargas e o surgimento do Serviço do Patrimônio

Histórico e Artístico Nacional (SPHAN).

Alguns anos antes do SPHAN, no início do século XX, a preocupação com a preservação dos bens arquitetônicos começa a ser mais presente e os pedidos para a criação de órgãos competentes chegam ao Parlamento (FERNANDES, 2010), com muitas tentativas de projetos patrimoniais negados desde a década de 1910, tendo apenas, em 1934, um avanço na questão no âmbito legal federal. Antes disso, os estados da Bahia (1927) e Pernambuco (1928) obtiveram sucesso em impor medidas no âmbito estadual, em busca da preservação e conservação dos monumentos, com a criação da “Inspetoria Estadual de Monumentos Nacionais”. Já no âmbito federal, foi o Decreto nº 24.735, de 14 de julho de 1934, assinado por Getúlio Vargas, que criou a Inspetoria de Monumentos Nacionais (IMN) no Museu Histórico Nacional (MHN).

O MHN foi criado em 1922, pelo presidente Epitácio Pessoa, que nomeou Gustavo Barroso como diretor. O intuito do Museu, assim como o IHGB, era valorizar a cultura colonial, porém, nesta época, as ideias republicanas já estavam mais impregnadas no imaginário da população, por isso o MHN teve a necessidade de desenvolver formas que valorizassem os elementos do passado, enaltecendo os símbolos que construíssem a mentalidade nacional brasileira. A Inspetoria de Monumentos Nacionais surge como um departamento do MHN com o fim de catalogar os bens que deveriam ser protegidos. Nesse momento, a ambição maior de Barroso é a salvaguarda de Ouro Preto, pois, para ele, o município era um forte símbolo do Brasil, e contribuía para o sentimento de identidade da nação, sendo a primeira cidade brasileira reconhecida como Monumento Nacional, em 1933, pelo Decreto nº 22.928.

Competia à IMN o levantamento dos monumentos nacionais que deveriam ser protegidos, porém seu trabalho se limitava a um serviço de catalogação, pois, para o monumento realmente estar sobre salvaguarda, apenas o governo federal poderia efetivar as medidas:

A IMN também ficaria encarregada de entrar em entendimento com os governos dos estados para uniformizar a legislação sobre a proteção e conservação dos Monumentos Nacionais, bem como a guarda e fiscalização dos objetos histórico-artísticos. Desta feita, cada estado se responsabilizaria pelos encargos dessa atividade em seus territórios, a exemplo do que já vinha sendo feito na Bahia com a Inspetoria Estadual dos Monumentos Nacionais, criada em 1927, e em Pernambuco com instituição congênere fundada em 1928, sendo que, a partir de então, seriam orquestradas e supervisionadas pelo órgão sediado no MHN. (MAGALHÃES, Verbete Inspetoria de Monumentos

Nacionais)

Segundo Magalhães (2017), o IMN não viveu muitos anos pela sua falta de efetividade nas áreas às quais era direcionada. De fato, a Inspetoria foi o primeiro órgão nacional a trabalhar com os patrimônios monumentais no Brasil, porém, mesmo não tendo atingido os objetivos de catalogação, abriu precedentes para a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) que, inclusive, veio para substituir a IMN, em 1937.

Em 1936, o Ministro da Educação e Saúde Pública, do governo de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, pede para Mário de Andrade escrever um anteprojeto sobre a questão patrimonial no Brasil. Mário de Andrade, que ocupava o cargo de diretor no Departamento de Cultura do Estado de São Paulo, realiza o anteprojeto e apresenta uma perspectiva ainda não explorada no Brasil, inovadora até mesmo para o restante do mundo ocidental. Enquanto ainda trabalhavam com os conceitos patrimoniais baseados em “pedra e cal” (FONSECA, 2009, p. 59), valorizando apenas os aspectos culturais das elites brasileiras, Mário de Andrade viu o que muitos ainda pretendiam esconder e apagar da memória do país, a cultura popular, espalhada pelos interiores do Brasil, em seu anteprojeto coloca em foco, antes de tudo, a valorização do folclore propondo formas de proteger essa herança cultural.

O Anteprojeto do SPHAN proporciona uma diferente conceituação do que seriam os patrimônios nacionais, estabelecendo, primeiro, quais as funções do órgão, bem diferentes do que o IMN fazia ou almejava fazer. Mário de Andrade coloca que é responsabilidade do órgão, além de promover a proteção ao patrimônio, “determinar, organizar, conservar, defender, e propagar o patrimônio artístico nacional” (ANDRADE, 2002, p. 251). Também explica o que deve ser considerado patrimônio artístico nacional, enfatizando, nesta definição, a questão popular e a arte aplicada como sendo as formas em que a cultura pode se manifestar. Estabelece, também, quatro livros do tomo que os bens patrimoniais devem estar inscritos, além de inaugurar, no Brasil, o tema da proteção da cultura popular, colocando em foco a necessidade de reconhecer esses aspectos da população.

Mário de Andrade foi um dos principais nomes do Modernismo no Brasil. Sua influência na proteção dos bens culturais deriva dos ideais desse movimento. Os modernistas brasileiros, desde a década de 1920, buscavam, nas artes, a identidade brasileira, tendo, em seus anseios a vontade de unir “as três raças” do Brasil. Sem romper com o colonialismo, procuravam impor os ideais europeus modernistas de

forma autêntica para a realidade do país. Com isso, o movimento que toma forma com as elites brasileiras vai se desenvolvendo, sendo não apenas Mário de Andrade envolvido com questões patrimoniais e memoriais, mas, também, outros nomes do modernismo responsáveis pela criação e ações do SPHAN.

O anteprojeto de Mário de Andrade auxiliará no que virá a ser o órgão, porém muito do que está no documento escrito pelo artista será desconsiderado, de acordo com as análises feitas sobre o decreto-Lei 25/1937 e o Anteprojeto. Chuva (1998), aponta que Mário de Andrade não abordou questões legais em seu documento, pois se coloca mais para explicar o que é o patrimônio artístico nacional. Já no decreto-lei, o foco está mais nas questões legais do funcionamento dos tombamentos, retirando o tom mais preocupado com as formas de manifestações culturais que Mário de Andrade tanto enfatiza. Sendo assim, é notável como Mário de Andrade, já neste período, enxerga a necessidade de olhar e preservar os diversos tipos de bens culturais, principalmente o folclore, que viria a se tornar pauta anos depois nos debates internacionais da UNESCO. O Decreto-lei 25/1937 utilizará dos quatro livros do tomo trabalhados no anteprojeto, sendo eles:

no Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico, as coisas pertencentes às categorias de arte arqueológica, etnográfica, ameríndia e popular, e bem assim as mencionadas no § 2º do citado art. 1º.

no Livro do Tombo Histórico, as coisas de interêsse histórico e as obras de arte histórica;

no Livro do Tombo das Belas Artes, as coisas de arte erudita, nacional ou estrangeira;

no Livro do Tombo das Artes Aplicadas, as obras que se incluírem na categoria das artes aplicadas, nacionais ou estrangeiras. (DECRETO-LEI 25/1937)

O SPHAN, criado em novembro de 1937, mais tarde, com a Lei nº 378 que lhe dará estrutura definitiva, parte dos conceitos neocolonialistas, neste momento continua valorizando os monumentos artísticos e históricos dos grandes nomes, bem como os heróis, a tradição e a civilização. Os interesses de proteção aos bens arquitetônicos vão partir da valorização de Minas Gerais, principalmente pelo seu caráter barroco colonial, sendo uma herança das viagens feitas ao estado, desde o início do MHN, que acabou por transformar Ouro Preto em Monumento Nacional, em 1933. Portanto, as raízes coloniais e neocoloniais permanecerão no SPHAN. Com o passar dos anos, o tombamento dos bens móveis e imóveis pelo SPHAN passarão por mudanças legislativas. Em 1940, entra no Código Penal as penalidades a quem

atentar contra os patrimônios nacionais e, em 1941, o Decreto-Lei 3.365 abordará as questões sobre desapropriações para a proteção dos bens de valoração histórica e artística nacional. Logo em seguida, Vargas dispõe sobre o destombamento pelo Decreto-Lei 3.866 que permite, ao Presidente, tirar a proteção do SPHAN sobre determinado patrimônio.

Em 1946, abre a diretoria do SPHAN, pelo Decreto-Lei 8.534, denominando-a como Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN). Interessante ressaltar que, quando o SPHAN foi fundado, não se atentaram a criar muitas categorias de trabalho, pois, no primeiro momento, Rodrigo Melo Franco de Andrade foi o único diretor. Com a constituição do DPHAN, ocorreu uma maior organização das competências do órgão, ampliando o raio de abrangência dos serviços prestados, abrindo seções que auxiliassem no tombamento, sendo uma delas a que cuidava da parte artística, histórica, outra para as questões pertinentes a restauração e preservação dos bens, uma terceira seção de obras e, por fim, uma de serviço auxiliar. Com a descentralização do trabalho também abriram outros quatro distritos.

Os quatro Distritos Regionais eram responsáveis pelo patrimônio cultural localizado em suas respectivas regiões. O primeiro Distrito, com sede em Recife, deveria cuidar da Paraíba, Rio Grande do Norte e Alagoas; o segundo abrangia Bahia e Sergipe, com sede em Salvador; o terceiro, Minas Gerais; e o quarto, São Paulo. A sede da instituição era localizada no Rio de Janeiro. Cada um desses Distritos era dirigido por um chefe de Distrito, designado pelo diretor-geral. (REZENDE, Verbete DPHAN)

Com o passar dos anos, o órgão foi passando por diversas mudanças, pois novas leis surgiram como a Lei 3.924, que passa a incluir os sítios arqueológicos e todo tipo de monumento pré-histórico nos enquadramentos patrimoniais. Na sequência, será criada a Lei que não permite a saída de patrimônios do território nacional. Finalmente, em 1970, com o Decreto nº 66.967, o órgão passa a se chamar “Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico” (IPHAN). Dada esta trajetória dos primórdios do IPHAN, e algumas de suas mudanças no decorrer dos anos, o debate patrimonial na década de 1970 está evoluindo cada vez mais. Com isso, a definição do que é um bem cultural vai se expandindo, pois outras formas de se manifestar no mundo, e nas coisas, passam a ser consideradas como uma possibilidade patrimonial. Neste momento, o diálogo mundial com o patrimônio já tomou bastante forma, sendo assim, os olhares vão se ampliando.

1.4 O IPHAN

Em 1970, o IPHAN, pelo Decreto 66.967, passa a fazer parte do novo ministério - o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Neste ano, o Brasil já vivia a ditadura civil-militar, pela qual houve a intenção de controle e gestão cultural na intenção de exaltar o discurso nacionalista e organizar o que seria a cultura brasileira. Para tal, diversos órgãos culturais foram criados, são eles:

[...] o setor cultural sofreu profundas transformações com o aparecimento de novos atores e a participação decisiva do Estado na repressão e no fomento das ações culturais. Como demonstra Sergio Miceli, o Estado investiu na criação de diversas agências, institutos e conselhos como: Instituto Nacional de Cinema (1966); Conselho Federal de Cultura (1966); Embrafilme (1969); Departamento de Assuntos Culturais (1970); Conselho Nacional de Direito Autoral (1973); Centro Nacional de Referência Cultural (1975); Fundação Nacional de Arte (1975); Conselho Nacional de Cinema (1976); Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1979); Fundação Nacional Pró-Memória (1979). Foram organizados encontros, documentos, programas e campanhas, como o Programa de Reconstrução das Cidades Históricas (1973); o Programa de Ação Cultural (1973); a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro (1975); o Encontro Nacional de Dirigentes de Museus (1975); a Política Nacional de Cultura (1975); o Seminário Nacional de Artes Cênicas (1979). (MAIA, 2012, p. 38)

A ideia desse aparelhamento institucional, por parte do governo ditatorial, era de promover, incentivar, e controlar a cultura. Viram uma forma de propagar o discurso nacionalista, tanto que o desenvolvimento e controle cultural era uma questão da Doutrina de Segurança Nacional, lei que tinha como objetivo localizar os inimigos do Estado, ou seja, a cultura, neste momento, se torna um dos instrumentos para gerir a ditadura.

O IPHAN foi um aparato essencial na construção nacionalista que o governo buscava, porém, com o enfraquecimento da ditadura, na metade da década de 1970, os órgãos patrimoniais foram se reestruturando. Ney Braga, no MEC, criou a Política Nacional de Cultura (PNC), em 1975. A PNC tinha como intenção o incentivo e disseminação da cultura do povo brasileiro, pois queria que a mensagem fosse de um programa que buscasse enaltecer as manifestações culturais brasileiras sem a

interferência do Estado. Como De Azevedo (2016) aponta, queriam moldar uma ideia de um país democrático e livre, pois o regime ditatorial, em crise, viu como alternativa a construção de um imaginário cultural para espalhar a ideia de um país grandioso, próspero, que estava se desenvolvendo. O IPHAN passou a trabalhar em conjunto com a PNC, fazendo com que alargassem muitos dos seus aparatos patrimoniais.

Uma das funções era atribuir sentidos de pertencimento em espaços físicos e comemorações de feriados, de forma que consolidasse a cultura política e, também, conservasse os símbolos culturais do país. O governo, nesse momento, queria trazer o sentimento de grandiosidade aos brasileiros, desejando unir as diferentes culturas em prol de uma ascensão econômica, e assegurar esse sentimento no povo pelos patrimônios.

Para efetivar a grandiosidade, unidade e sentimento nacionalista que desejava o governo ditatorial cria, em 1973, o “Programa Integrado da Reconstrução das Cidades Históricas do Nordeste” (PCH), que tinha como objetivo incentivar o turismo cultural, a partir dos monumentos históricos das cidades do Nordeste, além de reforçar a ideia do milagre econômico no Brasil. Em 1975, o Programa passa a ficar sob responsabilidade do IPHAN. Os militares utilizavam os aparatos institucionais para viabilizar e disseminar uma seleção cultural, imprimindo estereótipos e exaltando elementos para permanecerem no tempo. Portanto, a abrangência e os aparatos do IPHAN aumentaram no período da ditadura, levando o Brasil a um envolvimento mundial com o patrimônio, inclusive participando da Convenção do Patrimônio Mundial, em 1972.

O IPHAN, em 1976, ganha mais nove Diretorias Regionais. Em 1977, o PCH se amplia e passa a trabalhar nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Importante ressaltar o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), criado em 1975, sob direção de Aloísio Magalhães, que foi um importante instrumento de reconhecimento cultural do país, pois é nesse momento em que o conceito de “bem cultural” surgirá, ampliando o que era considerado cultura e patrimônio. O CNRC possuía certa independência do estado civil-militar, pois tinha como intuito olhar para as culturas do interior deixando de lado as grandes narrativas, buscava valorizar as formas de se manifestar dos povos afastados, observando as culturas em seu movimento próprio de mudanças no presente e futuro.

Chama a atenção essa proposta do “referenciamento”, pois o CNRC foi composto por um grupo de intelectuais, que na década de 1970 não

estava pensando em “cristalizar” objetos ou práticas memoráveis do país. O que os técnicos do CNRC traziam em sua proposta era uma valorização do produto cultural brasileiro. Para tanto, era necessário, primeiramente conhecer este produto. (COSTA, 2013, p. 83)

Portanto, o CNRC conseguiu descentralizar a cultura do governo militar como ocorria desde a década de 1960, e pode explorar novos formatos culturais, utilizando, também, do termo “Referência Cultural”, o qual, até os dias de hoje é bastante utilizado pelo IPHAN. Tratava-se de valorizar os marcos e as práticas culturais. Em 1979, o CNRC se funde ao novamente nomeado SPHAN, criando o PróMemória, vinculado ao poder executivo (SPHAN/PróMemória). O PróMemória foi um projeto realizado em 1979, fundido ao SPHAN, cuja função era “contribuir para o inventário, a classificação, a conservação, a proteção, a restauração e a revitalização dos bens de valor cultural e natural existentes no País” (BRASIL, 1979). Aloísio Magalhães, que assume a direção do órgão e permanece até 1982, a ele incorpora o uso do conceito de bem cultural.

A figura de Aloísio Magalhães, por mais que tenha sido breve, foi significativa para os rumos dos patrimônios no Brasil, pois com o conceito de referência cultural na narrativa do SPHAN/PróMemória, aguçou o olhar para as culturas diversas que habitam o país. Seu trabalho dialogava, em partes, com o que Mário de Andrade visava com seu anteprojeto, promovendo a inclusão e valorização das múltiplas culturas, e o órgão patrimonial trabalhando mais pelo reconhecimento do bem do que pela sua cristalização no tempo. Com isso, Aloísio Magalhães traria novas perspectivas aos bens culturais, porém com seu falecimento, em 1982, o cargo passaria para Marcos Vinicius Vilaça.

Até este momento o órgão do SPHAN passa por algumas reformulações e características marcantes de cada diretor. Estudiosos como José Reginaldo Santos Gonçalves, em seu livro “A Retórica da Perda”, coloca em foco a fase de Rodrigo Melo de Franco Andrade e de Aloísio Magalhães. Entre esses dois períodos temos a gestão de Renato Soeiro, entre 1967 e 1979, porém sem grande relevância, pois ocorreu num momento marcado pela presença militar no âmbito cultural. Portanto, Andrade e Magalhães são duas figuras marcantes do IPHAN e dos conceitos patrimoniais, levando em conta o momento em que cada um viveu e as influências que receberam de seus contextos históricos.

Aloísio Magalhães, como Gonçalves (1996) mostra, não vê o patrimônio de forma exemplar, pois pretende, com as referências culturais, permitir que as culturas

sejam vistas e valorizadas, mas não congeladas no tempo. Ele também abandona as ideias monumentalistas, fazendo parte de um contexto histórico em que há abertura internacional, pela organização e presença da UNESCO, para debates patrimoniais. O reconhecimento identitário das culturas populares se coloca cada vez mais necessário, dado a conjuntura internacional de pós-guerras em que as comunidades temem a perda de seus elementos culturais. Aloísio Magalhães auxilia no avanço do tema e nas práticas patrimoniais no Brasil, quando começa a valorizar as formas de fazer e saberes culturais.

Nesse contexto, é possível visualizar como o P.I. se tornou um debate e uma necessidade, pois mesmo com todos seus problemas conceituais ainda é um aparato que permite a atenção às culturas populares. Esta trajetória é traçada para que seja compreendido o porquê da Constituição de 1988 colocar o P.I. como relevante para a continuidade da cultura e identidade brasileira, se tornando uma nova classificação do IPHAN.

1.5 Patrimônio imaterial

A partir da década de 1980, o patrimônio e seus conceitos passaram por ressignificações. O olhar da época varguista neocolonial e monumental não respondia a todas as necessidades memoriais e identitárias do povo brasileiro. Após a época de Aloísio Magalhães e o envolvimento internacional em relação aos patrimônios, os conceitos foram ampliados para outras formas de identificar e compreender a História do país. Com isso, como dito anteriormente, a Constituição de 1988 trouxe o conceito de imaterialidade como relevante no que concerne a patrimonialização. Nesse sentido, o Artigo 216 da Constituição, estabelece o que são os patrimônios imateriais e materiais, como sendo:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

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

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988)

O documento constitucional também estabelece que

O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação” (BRASIL, 1988).

Trata-se de um ponto bastante relevante para compreender como o serviço de patrimônio passou a funcionar após a Constituição, pois, diferentemente do Decreto-Lei 25/1937, o serviço patrimonial não faria mais os registros e tombamentos de cima para baixo, ou pelo que a gestão considera um elemento cultural. A partir de 1988, a comunidade, ou seja, a quem o patrimônio pertence, deve participar ativamente dos processos de registro e tombamento (MENESES, 2009). Portanto, percebe-se que a redemocratização do país e os antecedentes conceituais foram fundamentais para que outras culturas fossem valorizadas, como a indígena e a afro-brasileira. Atualmente, o tema da imaterialidade continua passando por debates e problemáticas, daí a importância de discutir a trajetória do conceito no Brasil.

O P.I. é uma classificação de salvaguarda que diz respeito aos saberes, lugares, práticas, costumes, modos de fazer e se manifestar. Corresponde à cultura que se revela nos detalhes da vida cotidiana. A imaterialidade não é um grande monumento ou construção, é o conhecimento, a forma que as pessoas agem. De fato, muitas vezes produz matéria como esculturas, artesanatos, e, às vezes, pode se tratar de um local em que há uma construção, mas não se trata do lugar em si, e sim do que as pessoas fazem lá, de como fazem e o porquê realizam a prática cultural.

A cultura imaterial está acontecendo em todos os momentos em que os indivíduos realizam atividades para se expressar, independente de qual seja sua finalidade. Quando adentrado no quesito patrimonial, busca-se olhar para as culturas que fazem valer a existência de determinada população, que contam sua História, e façam parte da vida de forma que atribuam sentido para quem a realiza. Trata-se de aspectos do cotidiano valorizados, pois demonstram como a História pode ser viva. Portanto, o P.I. se trata das formas de se manifestar no mundo que foram separadas da materialidade, de maneira que seja possível gerar um foco maior nessas expressões populares, doando valor aos processos que levam os resultados às

maneiras em que os grupos e indivíduos se unem para demonstrar um valor histórico.

A redemocratização do Brasil foi essencial para a valorização das culturas populares e para a mudança do olhar sobre os patrimônios, pois até antes da gestão de Aloísio Magalhães, a missão do patrimônio era de enaltecer a identidade brasileira, sendo ela completamente selecionada. Após 1979, as ideias de bem cultural e referência cultural colocou em perspectiva a diversidade brasileira, compreendendo que a tentativa de unidade cultural na realidade do país era inviável e servia para o apagamento da pluralidade dos indivíduos e o apagamento das classes sociais mais vulneráveis. Portanto, a partir da gestão de Aloísio Magalhães houve um grande avanço neste debate, como o P.I. sendo incluso na Constituição de 1988.

O tema foi posto em 1988, porém, por questões políticas os avanços legais não foram imediatos. No ano de 1990, Fernando Collor de Melo tornou-se o presidente, ficando no cargo por um período de dois anos. Seu governo desestrutura o âmbito cultural do Brasil, extingue diversos órgãos como o Ministério da Cultura, que se tornou uma secretaria vinculada à presidência, promoveu, também, o fim do SPHAN, sendo transformado no Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (IBPC). Somente depois do impeachment de Collor, com seu vice-presidente, Itamar Franco, assumindo o cargo da presidência, que, em 1992, o Ministério da Cultura retornou, e, em 1994, a nomenclatura IPHAN voltou à vigência.

Foi a partir do reestabelecimento dos órgãos competentes à memória e ao patrimônio, que o P.I. passou a se constituir com medidas legais. Com isso, em 1997, na cidade de Fortaleza, ocorreu o I Seminário de Fortaleza, evento no qual foi redigido um documento com 12 recomendações sobre o avanço nos estudos a respeito da imaterialidade. Dentre as recomendações, foi ressaltada a questão da necessidade do desenvolvimento de inventários sobre as culturas imateriais, solicitando a criação de um grupo de estudos especializado na área e de um programa nacional de pesquisa e apoio.

Da “Carta de Fortaleza” surgiu, em 1998, o Grupo de Trabalho Patrimonial Imaterial (GTPI), e mais tarde, por meio do Decreto 3.551, em 2000, o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI), programas que têm como objetivo facilitar, organizar, divulgar e viabilizar o registro dos bens imateriais no país. O PNPI passou a gerenciar todos os processos patrimoniais que envolvem a imaterialidade. O Decreto 3.551 teve o papel de transformar o Registro em uma prática normativa, pois já estava nas Recomendações da UNESCO acerca dos patrimônios imateriais. Tanto no artigo 216 da Constituição, quanto na Carta de Fortaleza, já estava estabelecido como se

dariam a proteção ao bem intangível, e é com esse decreto que os Livros de Registros serão utilizados e formalizam as culturas imateriais (DE PRAGMÁCIO, 2007).

Um bem imaterial se torna patrimônio mediante o cumprimento de uma série de estágios estabelecidos. Dos requisitos do patrimônio imaterial, o mais importante é o envolvimento e o requerimento da comunidade à qual ele pertence, pois o bem que passa pelo processo de se tornar um P.I. deve ter um dossiê para ser apresentado. Os dossiês são realizados com apoio do IPHAN, por meio de editais de chamamento que são feitos de tempos em tempos. De acordo com Chuva (2015), o bem selecionado é também a escolha de um passado. Trata-se de uma escolha de caráter político que decide o que é relevante ou não para a continuidade da História de determinado grupo e local.

Nas reuniões do Conselho Consultivo um conselheiro fica responsável por apresentar um parecer sobre a indicação, encaminhada por meio do Dossiê de Registro montado de modo a informar sobre: a história da manifestação cultural em questão, sua descrição detalhada e sua trajetória e também acerca dos bens associados àquele bem cultural principal no contexto da pesquisa, a rede de atores e relações sociais nas quais está envolvido e que garantem a sua existência. Deve expressar, ainda, o interesse no seu reconhecimento como patrimônio cultural pelo grupo social a ele relacionado, por meio de registros textuais argumentativos e de registros de imagens e sonoros, assim como um guia de fontes bibliográficas resultante da pesquisa realizada. (CHUVA, 2015, p.12)

As culturas imateriais estão a todo momento se modificando, por conta de seu suporte serem os sujeitos. Assim, não podem ser congeladas no tempo, pois não há possibilidade de tal feito, portanto, sua salvaguarda não pode ser o tombamento que trabalha com a conservação dos objetos.

O registro é um instrumento de reconhecimento das culturas imateriais, mas não trabalha da mesma forma que o tombo no patrimônio, pois auxilia, incentiva, divulga e nomeia os pertencentes daquela cultura, não podendo interferir na tentativa de manter as celebrações, lugares, formas de expressão e saberes, da forma que estão no momento do registro, por serem parte do processo histórico, estando sujeitos ao esquecimento e a reconfiguração. Nesse sentido, no Decreto 3.551, o IPHAN aborda a necessidade de cada P.I. ser reavaliado a cada 10 anos, com a finalidade de examinar se ele ainda condiz com a cultura local e se continua a fazer parte da identidade da população a quem é destinado. Caso não seja, ele não é mais protegido,

mas a prática que o levou a ser registrado é mantida no livro de registro. Nessa perspectiva, de acordo com o Decreto existem, até o momento, quatro Livros de Registros:

- Livro de Registro dos Saberes, este livro corresponde às formas de fazer como as receitas culinárias, artesanatos, sistemas de cultivo e etc.;
- Livro de Registro das Celebrações, trata-se dos registros de festas e rituais típicos;
- Livro de Registro das Formas de Expressão, nele está danças, artes cênicas, práticas que expressam a história e a identidade dos indivíduos envolvidos;
- Livro de Registro dos Lugares, estão os locais onde as manifestações culturais acontecem, como mercados, feiras, praças, locais sagrados, entre outros espaços. (BRASIL, Decreto-Lei 3.551)

É interessante ressaltar que no Decreto 3.551 há a possibilidade de serem abertos outros livros, caso venha existir a necessidade. Se for selecionado, o bem imaterial é inscrito em um dos Livros de Registro.

Um novo caso é o debate acerca da diversidade linguística, tema recorrente que tem causado discussões a respeito de sua inclusão na categoria da imaterialidade. A inclusão da diversidade linguística no programa dos patrimônios imateriais se deu através do Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010. Neste caso, não foi aberto outro livro de registro para essa classificação, mas criado o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), que tem como objetivo “Promover e valorizar a diversidade linguística brasileira; fomentar a produção de conhecimento e documentação sobre as línguas faladas no Brasil; e contribuir para a garantia de direitos linguísticos.” (IPHAN, INDL).

Outro tema incluído no debate do bem imaterial foi o patrimônio genético. Essa categoria corresponde aos saberes e fazeres dos indivíduos envolvidos pelo meio ambiente como os povos indígenas, tradicionais e agrícolas. O patrimônio genético, assim como a diversidade linguística, possui seu próprio formato de registro e proteção, e seu estudo se dá através do Conhecimento Tradicional Associado (CTA). A Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015, dispõe sobre a acessibilidade do tema e também das formas de registro.

Os inventários têm se mostrado uma ferramenta eficiente no reconhecimento da cultura imaterial. O Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), metodologia de trabalho desenvolvida pelo GTPI, faz um trabalho no sentido de catalogar as culturas que são referências para os grupos de indivíduos. O termo vem

de longa data, com Aloísio Magalhães, e continua sendo utilizado por ainda corresponder com os bens culturais de natureza imaterial, mesmo que sua aplicação não se limite à imaterialidade como também a referência cultural é vista na materialidade, sendo dois conceitos complementares. O INRC fica a cargo do levantamento preliminar dos bens, da identificação e de realizar sua documentação. Além de inventariar bens, pode realizar suas funções em territórios onde existam aspectos históricos e no local ocorra trocas culturais. A ideia de referência cultural, de acordo com o Manual de Aplicação do INRC, se refere a coisas, lugares, e práticas que geram o reconhecimento e a valorização das culturas.

Referências são edificações e são paisagens naturais. São também as artes, os ofícios, as formas de expressão e os modos de fazer. São as festas e os lugares a que a memória e a vida social atribuem sentido diferenciado: são as consideradas mais belas, são as mais lembradas, as mais queridas. São fatos, atividades e objetos que mobilizam a gente mais próxima e que reaproximam os que estão longe, para que se reviva o sentimento de participar e de pertencer a um grupo, de possuir um lugar. Em suma, referências são objetos, práticas e lugares apropriados pela cultura na construção de sentidos de identidade, são o que popularmente se chama de raiz de uma cultura. (IPHAN, 2000, p. 28)

As mudanças conceituais e os mecanismos criados para registros dos bens imateriais no Brasil, são indicativos da dificuldade de “preservar” culturas vivas. De fato, se trata de um movimento mundial, pois os novos termos que surgem no Brasil e no mundo não são isolados, um influencia o outro, assim, a necessidade de cuidar da cultura popular é partilhada por diversos países que foram colonizados e sofreram impactos sociais causados pelos conflitos armados. Nesse sentido, a Declaração do México, em 1989, já citada anteriormente, influencia Aloísio Magalhães no quesito regional das culturas, colocando o foco dos estudos e da valorização cultural de forma que envolva mais indivíduos e seja democrática (DA MASSENA, 2007, p. 78).

Na atualidade dos processos dos bens imateriais, compreende-se que, com o passar de mais de trinta anos em que a imaterialidade foi colocada na Constituição de 1988, os processos institucionais passaram por diversas mudanças. Nesse sentido, o patrimônio nada mais é que a escolha política do que será mantido, portanto, como visto anteriormente, a política brasileira influenciou diretamente o SPHAN, IPHAN, SPHAN/PróMemória, SPHAN novamente, IBPC, e mais uma vez IPHAN, até os dias de hoje. Todas as mudanças fazem parte do encantamento da memória (CHOAY,

2001), da tentativa de manter algo do passado no presente e garantir que esteja no futuro. O que foi desenvolvido, a partir do Decreto 3.551, a Convenção da UNESCO, de 2003, e na Carta de Fortaleza, permanece como aparatos institucionais atuais, o PNPI ainda é o principal programa para a realização dos patrimônios imateriais.

O PNPI foi atualizado pela Portaria nº 200, de 18 de maio de 2016, que dispõe sobre as atribuições legais do programa. Cabe a ele a implementação e execução da política específica dos patrimônios imateriais, atuando em quatro linhas: pesquisa, documentação e informação; reconhecimento e valorização; sustentabilidade; promoção e difusão; e capacitação e fortalecimento institucional. Possui 3 macroprocessos, sendo que o primeiro corresponde a Identificação dos bens de natureza imaterial, cabendo ao PNPI realizar o levantamento da produção de conhecimento sobre os bens que passarão pelo processo de registro, devendo utilizar os métodos estipulados pelo INRC, e no caso da diversidade linguística, o INDL. O segundo macroprocesso refere-se ao Reconhecimento, cabendo-lhe o registro dos bens, a reavaliação dos que já foram registrados, a inclusão das línguas ao INDL, e o apoio às candidaturas a Lista da Convenção da UNESCO, de 2003. O último macroprocesso atua no Fomento, prevê ações de apoio aos bens imateriais em processo de registro ou os que ainda não estão em processo, seu apoio é realizado no sentido de proporcionar visibilidade ao bem, promovendo sustentabilidade cultural, apoiando aos projetos que os envolvem. Além disso, também funciona no sentido de monitorar as ações do IPHAN sobre os bens registrados e a transparência das ações do órgão (IPHAN, 2016).

De acordo com a Portaria nº 200, o PNPI também é responsável pelos instrumentos de salvaguarda, sendo a execução do processo e da avaliação do que é realizado. Ao INRC cabe as funções de “referência cultural”, envolvendo os conceitos dos 4 Livros de Registro, e ao INDL às formas de se realizar o inventário pautado nas proposições do seu Guia. No Art.13º, são instrumentos de apoio e fomento: Ação de Salvaguarda, Plano de Salvaguarda para Bens Registrados e Edital do PNPI, os quais têm como funções a produção e reprodução cultural; a difusão e valorização do bem; a mobilização social e o alcance da política patrimonial; além de dispor sobre gestão participativa entre o IPHAN e a população (IPHAN, 2016). Portanto, o PNPI é o maior responsável por gerir os aparatos legais de funcionamento dos inventários, da salvaguarda, do reconhecimento, difusão, proteção e registro dos bens imateriais.

Necessário ressaltar que, atualmente, há 49 bens imateriais registrados pelo

IPHAN e uma série de outros ainda em processo de registro, portanto o fato de uma prática tornar-se patrimônio faz parte de um processo de escolha, da seleção daquilo que será lembrado, o que, conseqüentemente, causa a invisibilidade e o esquecimento de outras. Dessa forma os patrimônios compõem a memória e identidade de uma população, mas não a definem, visto que há uma infinidade de saberes e práticas culturais que resistem longe das proteções institucionais.

Capítulo 2 – Livros Didáticos

Neste capítulo será trabalhada a historicidade dos livros didáticos no Brasil, desde os antigos programas do governo que antecederam o PNLD, a fim de compreender a importância dos livros didáticos para a Educação e como esses programas atuam diretamente nos currículos selecionados pelas gestões do momento. Além disso, objetiva-se discutir o LDR, tanto com relação à definição deste tipo de livro, quanto na contextualização de sua produção, para, dessa forma, iniciar a análise das fontes.

2.1 Antecedentes do PNLD

O livro didático é um material consolidado na cultura escolar brasileira. Atualmente, o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) é um aparato governamental bem conhecido pelo país, existente há 37 anos, contudo sua criação não ocorreu espontaneamente em 1985, mas foi fruto de diversas mudanças e permanências políticas desde os primórdios da história da cultura escolar no Brasil. O foco deste capítulo é o PNLD, porém é necessário que seja apresentada a historicidade do livro didático e as políticas que tornaram os manuais tão presentes no ensino do país. Nesse sentido, segue uma breve descrição dos antecedentes do PNLD, para, assim, entrarmos de fato na fonte.

De acordo com Circe Bittencourt (2008, p.23), a literatura didática é um material que vem se consolidando no Brasil, desde o século XIX, sendo produzido pelo Estado Nacional em conjunto com a formação do sistema educacional. O material didático surgiu devido às mudanças sociais que ocorreram neste período, com a escola passando a envolver, paulatinamente, uma maior quantidade de estudantes. Tal contexto demandou do Estado Imperial que seus ideais de nação pudessem ser

trabalhados nas escolas, e os manuais didáticos, nesse sentido, atuariam para satisfazer a necessidade de controle do que seria ensinado.

O livro didático era destinado principalmente aos professores, servindo como um manual a ser seguido nas escolas e como auxiliar na formação docente. De acordo com Bittencourt (2008), os livros utilizados eram traduções de manuais de outros países, sobretudo oriundos da França. Em 1827, foi publicada uma obra feita para a escola brasileira, destinada para a leitura de professores, que constituíam o público-foco dos manuais. O alunado também tinha material destinado a ele, contudo, em menor quantidade. Com o aumento da demanda do ensino e mais populações sendo atendidas pelas escolas, a preocupação a respeito do conteúdo a ser trabalhado cresceu na mesma proporção, por isso o Estado planejava produzir seus próprios materiais. A produção de livros nacionais se deu, principalmente, com a preocupação do Estado em evitar que as crianças e jovens fossem ensinados com conteúdos que pudessem ameaçar o ideal de nação que estava em construção. No século XIX, os livros utilizados e/ou produzidos no Brasil para serem usados nas escolas passavam pela fiscalização do governo. As produções didáticas precisavam possuir autorização e seu uso vivia em constante vigilância. No início da República, a confecção de literaturas nacionais tomou contornos mais concretos e pode contar com o subsídio financeiro do Estado, principalmente num contexto de entrelaçamento do público com o privado, ou seja, de participação das editoras no processo de produção da literatura escolar elaborada pelo governo.

Nesse sentido, a escola serviu o propósito de construir uma História nacional, transmitindo saberes selecionados com o fim de manter a educação do povo no controle estatal. A partir da República, o público estudantil cresce e, conseqüentemente, as escolas passam a ser formada por classes sociais mais variadas. Assim, o Estado passa a pensar em formas de legislar a respeito dos materiais utilizados em sala de aula.

O viés mercadológico dos livros didáticos e o aumento do público leitor impulsionou as medidas governamentais. Com isso, foi criada a Comissão Nacional no Livro Didático (CNLD) que, de acordo com Freitas e Oliveira (2015), foi a primeira experiência de políticas públicas para livros didáticos. Tal Comissão, por meio do Decreto-lei 1.006, de 30 de dezembro de 1938, regularizava quais livros entrariam nas escolas, e como seriam utilizados. À Comissão era designada:

- a) Examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;

- b) Estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) Indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) Promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei. (BRASIL, 1938)

Além de poder vetar livros que não correspondessem com os ideais da nação, o decreto não permitia nenhum material que estimulasse algum tipo de descontentamento ou movimento social contra o Estado brasileiro. No governo varguista, a educação e os livros didáticos foram instrumentos para firmarem a ideologia governamental. A CNLD esteve em vigência até 1969, pois, durante a ditadura civil-militar no Brasil outros órgãos ocuparam-se das funções de regulação de livros didáticos, são eles: a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME); a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED); a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename); o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), e seus derivados destinados a épocas diferentes da escola.

No entanto, no período compreendido entre o fim do Estado Novo (1945) e antes do golpe militar de 1964, a redemocratização do país procurou realizar uma reforma educacional em âmbito nacional. De acordo com Filgueiras (2011), ocorreram dois fatores fundamentais para a reforma educacional se tornar uma demanda, o primeiro deles se refere ao aumento pela procura dos jovens por estudo, pois as populações das classes sócioeconomicamente pobres começaram a requerer que houvesse escola para todos. Este aumento do alunado gerou o segundo fator, a necessidade de ter mais professores, contudo o aumento de docentes não significou a melhoria do ensino, pois sua grande maioria não possuía formação adequada, causando impacto direto na qualidade das escolas.

O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), é um órgão do governo criado no Estado Novo atrelado ao Ministério da Educação (MEC), que tem como função realizar pesquisas sobre a Educação no Brasil com o intuito de melhorá-la e também caracterizar pelo ensino os ideais dos governos. Com a redemocratização do país, em 1952, Anísio Teixeira é colocado à frente do INEP, o qual acabou por criar a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME) com o propósito de elaborar guias de ensino para os discentes, bem como analisar criticamente o ensino

básico e os livros didáticos em circulação.

A necessidade de se qualificar o ensino e de olhar mais atentamente ao que está sendo ensinado, ocorreu não apenas no Brasil, mas foi uma demanda internacional. A UNESCO em 1951, organizou um livro que apresenta diversas pesquisas sobre os manuais didáticos, com a finalidade de orientar os países a analisarem seus livros e atuarem sobre eles, com o objetivo de fiscalizar o que está sendo ensinado nas escolas de educação básica, para evitar que episódios como o nazismo tornem a ocorrer.

Desde la primera guerra mundial se hicieron numerosas tentativas para tratar de resolver ese problema. La segunda guerra mundial provocó en estas tentativas un retroceso desalentador; pero, afortunadamente, muchos de los resultados constructivos logrados anteriormente se han mantenido, y quienes hoy tratan de mejorar los manuales y el material de enseñanza disponen de un abundante fondo de experiencias que les ofrece valiosas lecciones. (UNESCO, 1951)

O Brasil, envolvido com o panorama mundial, se propõe, a partir da CALDEME, a prestar mais atenção às escolas, por meio de duas frentes de trabalho principais, lideradas por Anísio Teixeira. Filgueiras (2011) apresenta como foi este processo, demonstrando, primeiramente, que Anísio Teixeira procurou docentes das universidades do país para criarem guias pedagógicos a serem direcionados, especificamente, aos professores da Educação Básica, de forma que fosse possível suprir as dificuldades de lecionar geradas pela má formação. Outro aspecto importante da CALDEME foi a análise realizada dos manuais em circulação nas escolas, a qual tinha por objetivo compreender quais eram os livros que serviam de apoio ao alunado e docentes.

O documento enfatizava que, na análise dos livros didáticos, deveriam ser levados em consideração os programas vigentes, os vícios dos métodos de ensino utilizados, o preparo deficiente de grande parte dos professores, a extensão dos currículos e as condições econômicas do comércio de livros didáticos. Os critérios indicados para análise dos compêndios eram padronizados para todas as disciplinas escolares. Por fim, a análise era justificada como necessária para orientar autores e editores para futuras publicações e influir na melhoria dos programas oficiais. (FILGUEIRAS, 2011, pág. 12)

Portanto, a CALDEME foi de grande importância para iniciar a busca por novos

formatos de ensino e correção dos manuais utilizados, os professores das universidades contratados para atuar nesse projeto tinham liberdade para utilizar novos métodos de ensino e realmente inovarem a Educação no país, entretanto, com o golpe de 1964, Anísio Teixeira deixa o INEP e novos projetos educacionais tomam espaço dentro do governo.

Com o golpe militar, em 1964, houve mudanças significativas em diversos âmbitos do universo escolar. De forma resumida serão trabalhados os principais programas que envolveram os manuais didáticos da época. Por se tratar de um período extenso, com diversas mudanças em âmbito político, se faz necessário uma contextualização breve. Deste modo se torna possível traçar a historicidade dos caminhos políticos e institucionais até o PNLD.

O CNLD esteve presente como o principal órgão regulador de livros didáticos, contudo, existiram dois órgãos federais que tinham o intuito de produzir e distribuir os materiais educacionais em preços mais acessíveis ao público e escolas, primeiramente, a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), em 1956, e, posteriormente, na ditadura, com a Lei 5.327, a CNME se torna a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename). Ambas tinham como principal objetivo a diminuição dos preços dos materiais didáticos de forma que facilitassem a aquisição para as camadas mais pobres da sociedade. No Art. 3º, a Lei 5.327, de 1967, diz que os materiais seriam vendidos sem a obtenção de lucro, pois o valor cobrado seria referente ao preço de custo da produção.

Tanto a CNME como a Fename tinham a função de produzir materiais escolares – cadernos, pasta de desenho etc. – e publicar obras didáticas, atlas, enciclopédias e gramáticas, entre outros, para atendimento dos alunos carentes. (FILGUEIRAS, 2013, p. 314)

A produção e distribuição de materiais didáticos se deu por diversos fatores, tais como o aumento do público estudantil nas escolas; a obrigatoriedade do ensino primário; para ser uma ferramenta de trabalho do professor; e, no caso da ditadura, para padronizar o ensino em seu viés ideológico da época. A Fename foi uma editora ligada ao governo militar e se manteve até o ano de 1983.

Além da Fename, também surge com a ditadura militar a Comissão do Livro Didático e do Livro Técnico (COLTED), em 1966. Com este novo órgão, o Ministério da Educação (MEC), em conjunto com o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID),

fecharam um acordo que estreitou os laços com a Educação estadunidense e brasileira, além de fornecer capital financeiro que influenciou diretamente nas diretrizes educacionais do país, proporcionou uma reforma na Educação baseada nos valores norte-americanos, atuando de forma incisiva sobre os conteúdos aprovados e reprovados, alegando a preocupação sobre os temas subversivos, deste modo, a MEC-USAID auxiliava financeiramente no aumento da produção didática.

Esta Comissão foi criada para coordenar e executar as atividades desse Ministério, relacionadas com o aperfeiçoamento do livro técnico e didático. O Ministro da Educação e Cultura Tarso Dutra, desenvolveu um Programa de dimensão nacional, cujo objetivo maior era a distribuição de livros a todos os estudantes nos três níveis de ensino (primário, secundário e superior). E para que fosse viabilizado esse projeto ambicioso, o MEC firmou um convênio como Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e com a USAID. (KRAFZIK, 2006, p. 57)

Portanto, a COLTED, através da compra de livros didáticos no âmbito privado, tinha o trabalho de analisar, selecionar e distribuir a literatura escolar ao ensino público brasileiro. A COLTED e a Fename, durante a ditadura militar buscaram resolver a problemática com o mercado privado das editoras e ainda corresponder com as demandas nacionais e internacionais da expansão do ensino e acesso à escola proposto pela UNESCO na XXII Conferência Internacional de Instrução Pública (FILGUEIRAS, 2013). Tentando conciliar a indústria editorial e proporcionar o acesso aos materiais para os públicos mais vulneráveis financeiramente, esses dois órgãos federais tiveram papel fundamental na consolidação do livro didático na cultura escolar.

Percebe-se que a relação entre o Estado e a produção dos livros didáticos é estreita, existindo nesse processo diversos aparatos para gerir o ensino, porém a razão de se empenharem nessa produção não foi apenas epistemológica, pois o interesse mercadológico do capital envolve todo o processo de desenvolvimento dos livros. Trata-se, até hoje, de um comércio promissor, pois os livros didáticos são extremamente rentáveis, tanto para as editoras quanto para o governo. É um objeto de uso datado que está sempre sendo feito e republicado, completamente inserido na lógica capitalista. A Fename, de acordo com Filgueiras (2013), ganhou um espaço importante na ditadura, pois acabou por se tornar uma editora federal e incorporar no seu trabalho outros órgãos com o Instituto Nacional do Livro (INL). Contudo, teve seu fim em 1983, e passou a fazer parte da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

O INL foi criado por Capanema, em 1937, com o intuito de elaborar enciclopédias brasileiras, dicionários e facilitar o acesso a livros no Brasil. Em 1971, atuou na coedição de diversas editoras nacionais a partir de convênios, e, neste mesmo ano, a COLTED foi extinta e as suas funções passaram a ser atribuídas ao INL. Junto ao INL, foi criado um órgão voltado, especificamente, ao livro didático - o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef).

Inicialmente, foram lançados, pelo INL, três subprogramas: o Programa do Livro Didático Ensino Fundamental (PLIDEF/INL), o Programa do Livro Didático – Ensino Médio (PLIDEM/INL) e o Programa do Livro didático – Ensino Superior (PLIDES/INL). Posteriormente, foram acrescentados o Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo (PLIDESU/INL) e o Programa do Livro didático – Ensino de Computação (PLIDECOM/INL). (PERES, Eliane. VAHL, Mônica. 2014, p. 56)

O INL, em conjunto com os outros órgãos voltados ao material escolar, realizava a distribuição após um processo de diversas etapas, desde o momento de selecionar as editoras para se tornar coeditora, passando pela avaliação das obras e, por fim, pela distribuição às instituições conveniadas. A Plidef/INL aumentou o acesso aos livros, pois os estudantes poderiam recebê-los gratuitamente pela escola ou comprá-los, por preços baixos, numa livraria conveniada. Por meio do Decreto nº 77, de 4 de fevereiro de 1976, as funções do INL sobre os livros didáticos passaram para a Fename. Estes aparatos desenvolvidos na ditadura ocorreram após o Ato Institucional n.5, o qual marcou a fase mais dura e violenta do período militar, que fez esses órgãos o seguirem, refletindo na Educação. De acordo com Filgueiras (2011), durante a fase do AI-5, o INL passou a avaliar os livros didáticos e distribuí-los. Desta maneira os manuais seguiram os novos formatos do governo para a Educação como, por exemplo, a mudança no ensino das humanidades. Assim, a partir deste momento, todas as disciplinas de humanas seriam trabalhadas juntas no ensino de Estudos Sociais, além da criação da Educação Moral e Cívica. Conseqüentemente, o INL e suas ramificações atuaram de acordo com as mudanças da época. O INL foi encerrado, em 1976, por meio do Decreto n.º 77.107, suas obrigações foram passadas para a Fename até o ano de 1983.

Na primeira metade dos anos 1980, o governo militar estava em crise e já sinalizava seu fim, a aparelhagem do estado também sofria os impactos, de maneira que não demorou para que as instituições que geriam a Educação fossem encerradas.

A partir disso, com o fim da Fename, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) é encarregada de gerir a Educação com um todo e, conseqüentemente, o livro didático. De acordo com Filgueiras (2011), neste momento o Ministério da Educação cria um grupo de estudo para discutir os rumos da Educação, estabelecendo as funções da FAE e do Plidef.

O relatório do grupo de estudos foi divulgado em 15 de julho do mesmo ano e apresentou recomendações sobre a política do livro didático. Dentre as recomendações indicava: a escolha do manual escolar pelo professor; elaboração pelo MEC, de material procurando orientar e auxiliar o professor na avaliação, escolha e utilização do livro didático; a FAE deveria estabelecer especificações mínimas visando a qualidade dos livros; a produção de livros didáticos deveria ser responsabilidade do setor empresarial privado; atendimento aos alunos carentes; que o Plidef não aceitasse livros consumíveis a partir da 3ª série do 1º grau; que estendesse a distribuição de livros didáticos para os alunos até a 8ª série; que o Plidef incorporasse o Banco de Livros, para ampliar a quantidade de livros didáticos aos alunos carentes e prolongar a vida útil do livro. (FILGUEIRAS, 2011, pág.227)

Em 1985, as discussões sobre o uso do livro, distribuição, produção e conteúdo permaneceram e, assim, foi criado o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), atrelado à FAE. Com o processo de redemocratização no país, a Educação inicia um processo de revisão e reformulação. No que envolve esta dissertação, o foco de discussão se encontra no funcionamento do PNLD e em como se desenvolveu para ser o órgão atual mais importante do governo na distribuição de livros didáticos. De forma breve, pretende-se descrever como foi construído o aparato governamental para os livros didáticos, de forma a facilitar a compreensão dos processos e significados do PNLD. Alguns aspectos se mantiveram, como a parceria com as editoras, os conteúdos a serem seguidos para aprovarem os livros, a cultura da leitura didática a ser difundida para diferentes classes sociais, entre outros aspectos. O livro didático, distribuído pelo poder público, é um material que mostra diferentes facetas da História do ensino no Brasil, pois é um objeto que proporcionou a ampliação do ensino, colabora com as defasagens formativas dos professores desde o Brasil Império, pode ser usado dentro e fora da escola no caso do alunado que possui o material, tem poder para disseminar narrativas históricas nacionais, e criou laços econômicos que se arrastam até a atualidade, fazendo com que os livros sejam materiais de interesse

lucrativo. Na sequência, buscar-se-á compreender o percurso do PNLD, concomitantemente, o contexto de redemocratização no Brasil e a abertura da política internacional, ou seja, as mudanças de gestão do Brasil serão evidenciadas, de forma que, os objetos de pesquisa, os LDR, possam ser compreendidos dentro do seu contexto de produção.

2. 2 O PNLD

O PNLD é um programa do governo federal que se desenvolve desde 1985, como citado. As mudanças das leis, decretos, nomenclaturas, governos, entre outros, mostram que este programa está envolvido por diversos sentidos e significados. As permanências se apresentam na História e atualidade deste objeto, compreende-se que o livro didático é uma cultura consolidada no ensino brasileiro, entretanto seus diversos momentos mostram que há muito ainda a ser feito, mas também muito deve ser valorizado. A investigação a respeito desse material se deve principalmente na busca por melhorias e questionamentos, portanto compreender o que o envolve atua no sentido de construir parte da História do Ensino de História.

O Programa funciona por meio de editais correspondentes as divisões do período escolar: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Cada edital se refere a um dos níveis de ensino (anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio) e, a partir dele, as editoras devem seguir as normas e se inscreverem. Os livros selecionados são utilizados por três anos e, neste período, um novo edital referente a este estágio escolar é lançado, o qual considera as demandas sociais e políticas de sua época. Existe uma banca de profissionais especializados que avaliam os livros de acordo com os critérios do edital, e, dos escolhidos é realizado um Guia do Livro Didático contendo resenhas de todos que foram aprovados pelo PNLD, o qual é disponibilizado para as escolas que aderirem ao programa de todo o país. Por fim, os professores e as escolas selecionam quais obras são interessantes para a realidade vivida por eles e pelo alunado, e o PNLD distribui os livros de forma gratuita.

O PNLD passou e passa por mudanças, as quais marcam os ideais de cada gestão e o que visualizam para a Educação no Brasil. Cassiano (2007) explica que o PNLD teve seu início marcado pela redemocratização do país, em 1985, portanto, trata-se de um programa desenvolvido para romper com a ideologia do governo militar.

Contudo, a autora explica que a roupagem do PNLD mudou, mas o funcionamento em seu início era o mesmo dos programas anteriores voltados aos livros didáticos. José Sarney, o então presidente do Brasil, por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, torna o PNLD um órgão mediador para a escolha e distribuição dos livros didáticos às escolas. Sua principal característica em relação aos seus antecessores é a inclusão da decisão dos docentes pelos livros adotados dentro das escolas, portanto, com a abertura democrática vê-se uma maior valorização das particularidades do ensino pelo Brasil. A inclusão dos professores nas escolhas dos livros permite que cada escola selecione os materiais que mais se encaixam com a realidade vivida e com o plano pedagógico do local. Outros aspectos também foram inéditos dentro do PNLD, como:

Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;

Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;

Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (FNDE, Histórico)

Durante o governo de José Sarney as medidas que envolviam os livros didáticos foram elaboradas no documento Educação para Todos, em 1985, de autoria de Marco Maciel (ministro da Educação do governo Sarney). Neste documento, o livro didático surge ao lado das questões alimentares do alunado, como Cassiano (2007) aponta, as políticas voltadas aos manuais são consideradas assistencialismo.

Nessa fase, o PNLD realmente se legitima, porque, como já se disse, passa a contar com recursos regulares e alterações substanciais são feitas, em especial, no que concerne à aquisição e à distribuição dos livros comprados pelo governo, sendo criada uma nova etapa no Programa: a avaliação desses livros. Assim, novamente, o PNLD toma rumos inéditos. A partir deste período, são criadas as condições para entrada e permanência dos potentes grupos editoriais nesse programa. (CASSIANO, 2007, pág. 36)

A partir do ano de 1990, haverá um crescimento no envolvimento internacional

para os avanços nos debates sobre Educação. Conforme dito anteriormente, a UNESCO, assim como nas questões que envolvem os patrimônios, também trouxe orientações que visavam a garantia de Educação para todos e a prevenção contra ideologias retrógradas e preconceituosas. Para isso, atuou na preservação da memória e no acesso à Educação de qualidade.

No que envolve a Educação, a Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia, organizada pela UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (UNDP) e o Banco Mundial, foi um marco de diversas mudanças educacionais no Brasil. Essa Conferência colocou em foco os índices de escolarização, os problemas enfrentados pelos países em desenvolvimento, a necessidade de diversos tipos de organizações se responsabilizarem pelo problema e também ajudarem a solucioná-lo. Na sequência, em 1993, ocorreu uma conferência em Nova Delhi, que gerou a Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos. Este documento aborda a necessidade de os países cumprirem as melhorias e a ampliação educacional requerida pelas organizações envolvidas, definindo um prazo (ano 2000) para os governos cumprirem os tópicos. No que envolve o livro didático, a declaração pedia para “melhorar os conteúdos educacionais e o material didático e implementar outras reformas necessárias aos nossos sistemas educacionais” (UNESCO, 1993), como também requeria que o acesso às obras se tornasse direitos de todo o alunado. O Brasil participa deste evento e assina o documento.

Com o Brasil envolvido nos debates internacionais sobre Educação, em 1993, já com Itamar Franco na presidência, e Murílio de Avellar Hingel à frente do Ministério da Educação e do Desporto, ocorre a elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos, de acordo com as recomendações discutidas nas conferências. Os livros didáticos ganham um espaço relevante neste Plano.

O Banco Mundial surge após a Segunda Guerra Mundial em conjunto com outras organizações humanitárias da época. De acordo com Fonseca (2001), desde a década de 1970, o Banco investe na Educação brasileira, com a função de auxiliar os países em desenvolvimento com empréstimos e financiamentos em projetos sociais. Ele esteve envolvido nas medidas voltadas aos livros didáticos no Brasil, pois na “década de 90, foi um dos principais financiadores da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, cujas conclusões orientaram a agenda educacional dos países de terceiro mundo” (FONSECA, 2001, pág. 86).

Com isso, o investimento concedido pelo Banco Mundial possibilitou o aumento

do investimento na Educação, contudo, conforme Fonseca (2001) explica, a prioridade do Banco Mundial é descentralizar o investimento do Estado, de forma que os padrões educacionais dos países que participam desse financiamento sejam iguais, visando, também a “transferência gradativa dos serviços educacionais para o setor privado” (FONSECA, 2001, pág. 93). Nesse sentido, é possível compreender alguns caminhos que o PNLD e seus antecessores percorreram, visto que desde esse período até os dias atuais a escolha dos manuais é envolvida pelo público e privado. A autora critica as ações do Banco Mundial pela razão de que as melhorias da Educação, por ele preconizadas, voltaram-se, sobretudo, para os aspectos materiais, enquanto questões como a formação dos professores e condições de trabalho ficaram de escanteio. Nesse cenário, é notável como o Brasil se alinhou aos interesses internacionais.

Com o Plano Decenal, as participações nas conferências, e o envolvimento internacional, o PNLD sofreu grandes mudanças, principalmente a partir de 1995, quando Fernando Henrique Cardoso (FHC) assume a presidência do Brasil, pois tratou-se de um período marcado pela abertura ao capital externo. Além da abertura ao envolvimento internacional na Educação, foi no governo do FHC, de acordo com Cassiano (2007), que o PNLD passou a avaliar os livros didáticos por meio de especialistas e, a partir de 1996, o Programa passou a produzir os guias dos livros aprovados, medida que permanece até os dias atuais. O Guia do Livro Didático é uma resenha sobre os conteúdos e formatos que cada material apresenta. Cassiano (2007), ainda apresenta que nos anos de FHC a produção, compra e distribuição de livros, passaram a ser destinadas a todos os anos do ensino, inclusive o Ensino Médio. Em 1997, a FAE é extinta, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação (FNDE) passa a operar o PNLD. Também é nesse momento que o Programa se torna cíclico, conforme explicado anteriormente, pois em todos os anos novos editais são lançados para que as editoras se inscrevam e produzam os materiais. Portanto, os livros possuem uma validade de três anos, com todo processo voltando a se repetir.

Em 2003, FHC deixa a presidência, com Luiz Inácio Lula da Silva se tornando presidente do país, mantendo-se até 2011. É um período marcado por continuar as medidas do governo anterior no Programa, mas também identificado com a promulgação de leis de inclusão social que passaram a atuar na elaboração dos livros didáticos. O material, objeto de investigação da presente pesquisa, os LDR, tomaram forma durante este período. Portanto, a análise e historicidade, a partir deste ponto, versará a respeito dessa categoria de manuais. Primeiramente, deve-se compreender os percalços que o LDR teve até o seu último edital, em 2016. A política nacional

influencia diretamente o PNLD, pois o edital lançado em 2014, o qual selecionou as obras de 2016, viveram anos de transição e um golpe no governo federal². Na contagem dos editais, o próximo ano destinado aos iniciais, incluindo os regionais, seria o ano de 2019, e o seguinte em 2022, contudo, em nenhum desses editais constou qualquer direcionamento para o LDR. Dado este contexto, os editais e guias onde os LDR possuem recomendações para serem aprovados são os PNLD de 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016.

2.3 O livro didático regional

O LDR é um campo recente nos editais do PNLD. Assim como nos demais manuais, não pode ser esquecido que todo o conteúdo que neles existem são escolhas, por isso carregam as ideologias que cada governo possuiu e possui, ou seja, o livro didático é um item que transmite valores e ensinamentos selecionados para determinados fins.

No caso dos manuais regionais, a primeira vez que apareceram no PNLD foi em 2004, sendo direcionados aos anos iniciais da Educação Básica. Entretanto, os livros didáticos direcionados a determinadas regiões já existiam, pois, como citado no estado da arte desta pesquisa, a pesquisadora Cavalcante (2019) analisa manuais de História do Ceará da passagem do século XX para o XXI. Contudo, o desenvolvimento da área regional no PNLD faz com que esses materiais se tornem uma demanda nacional, pois o decreto coloca a necessidade de o ensino envolver a regionalidade.

Art. 2º. O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

§ 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País. (BRASIL, 1985)

² O golpe sobre o governo de Dilma Roussef em 2016, se deu por fatores econômicos e sociais, a então presidenta sai do cargo sobre o crime de responsabilidade fiscal, atualmente é confirmado que as acusações são infundadas e não justificam o processo de *impeachment*, caracterizando-o como golpe. Para as questões econômicas do golpe, o texto de Bastos (2017) elucida esses aspectos, e para as questões sociais e de gênero que envolverem o processo golpista, Rubim e Argolo (2018) organizaram um livro com diversos artigos que abordam esta problemática.

No ano de 2004, foi a primeira vez em que os livros didáticos regionais tiveram espaço nos editais. Uma das razões foi a abertura para as disciplinas de História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2004, a disciplina de Estudos Sociais - que substituiu as disciplinas de História e Geografia no período da ditadura militar - foi excluída da seleção dos livros do PNLD, voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pela primeira vez.

A partir de 2003, com o início do governo de Luís Inácio Lula da Silva, as questões sociais e de inclusão se tornaram pautas e buscavam solucionar as desigualdades educacionais. Durante os anos de governo do PT (Partido dos Trabalhadores), com Lula (entre 2003 e 2011) e a Presidenta Dilma Rousseff (2011 a 2016), pois foi impedida de dar continuidade ao seu segundo mandato por sofrer um golpe e um impeachment, o PNLD envolveu um maior número de escolas, alunado, professores, como também passou a ter novas categorias de livros didáticos, entre as quais o livro regional. Os livros selecionados como fontes de pesquisa nessa investigação são materiais direcionados ao ano de 2016, porém o processo todo começou antes, com o edital e Guia do Livro Didático sendo elaborados entre 2014 e 2015, portanto, os requisitos dessa edição concretizaram-se pelas diretrizes do governo de Rousseff.

Como dito, esse período foi marcado pela continuidade de aspectos do governo FHC, sobretudo no aspecto macroeconômico, contudo a preocupação com as camadas mais vulneráveis da sociedade foi acentuada. Da mesma forma em que se preocuparam com o alargamento do acesso à educação de qualidade e o fortalecimento das instituições estatais, houve também um aumento dos investimentos pelas empresas privadas.

Neste período foram criados órgãos que pudessem administrar as metas da Educação, fundos monetários destinados à Educação infantil, básica e universitária, além dos fóruns de discussão sobre como efetivar e avançar na qualidade do ensino brasileiro. Sendo assim, o PNLD sofreu impactos diretos por essas políticas, pois houve um aumento considerável nas compras de livros didáticos. Além das leis que criaram a obrigatoriedade do ensino e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas (Leis 10639/2003 e 11645/2008), o novo governo demandou que as editoras atualizassem seus materiais, passassem a distribuir dicionários pelo PNLD, elaborassem materiais direcionados às escolas no campo, livros para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), além do livro didático regional que também está inserido nesse contexto do governo de Lula e Dilma Rousseff.

O LDR é um material que tem como finalidade trabalhar com os aspectos históricos, geográficos, artísticos e culturais do local selecionado. Esse material busca abordar as especificidades do cotidiano do alunado, sendo feito para que possam conhecer onde vivem, quais grupos sociais existem nesse espaço, o passado que auxiliou a formação da região, a vegetação e formas de habitar, práticas costumeiras e desenvolvidas no local, entre outros aspectos.

A partir do que os editais dizem sobre os livros didáticos regionais, entende-se que a regionalidade pode ser algo extremamente amplo, além das regiões do país, podem ser livros sobre um estado e até mesmo de recortes sócio administrativos. Com isso, a concepção do que é uma região e o que vai envolvê-la é uma escolha que a editora faz ao produzir o manual, visto que por se tratar de uma mercadoria, as editoras podem preferir elaborar um livro regional com uma espacialidade ampla, pois, dessa forma, poderá ser escolhido por um número maior de escolas. Dada a leitura dos editais de 2007, 2010, 2013 e 2016³, percebe-se que a noção de regionalidade é um conceito subjetivo.

Os LDRs articulam conhecimentos técnicos do local, históricos e culturais e, mesmo tendo sido requeridos em 2004, nenhum foi aprovado, contudo os requisitos foram elencados, com alguns deles mantendo-se nas edições seguintes, tais como: ausência de erros de impressão e de revisão, e, principalmente o que envolve o conteúdo teórico-metodológico da obra, pois é visto, em todos os editais, uma preocupação sobre o livro e seu embasamento teórico. Essa preocupação gira em torno do autor trabalhar de forma coerente com a proposta metodológica, não dizendo que trabalhará algo e na prática das atividades e conteúdos não haver relação com os pressupostos teóricos estabelecidos previamente (BRASIL, 2003). Além destes, há preocupação com os livros veicularem preconceitos étnicos, raciais, culturais e sociais, porém é necessário ressaltar que a cada edição estudada este tema é aprofundado e preenche lacunas deixadas pelos anteriores. O edital de 2007, por exemplo, apresenta os seguintes aspectos:

[...] não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo (origem, etnia, gênero, religião, idade ou quaisquer outras formas de discriminação); ·
não ser instrumento de propaganda ou doutrinação religiosa; ·

³ O edital de 2004 não foi localizado, por essa razão o Guia deste ano foi utilizado para a compreensão dos requisitos que os livros didáticos regionais deveriam apresentar, contudo, em 2004 não houve livros regionais aprovados pelo PNLD.

despertar para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania; ·

estimular o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse; ·

desenvolver a autonomia de pensamento, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar. (BRASIL, 2006, p. 51)

As formas de avaliação dos Guias variaram a partir dos anos. Em 2004 e 2007, por exemplo, possuíam um sistema de classificação. Em 2004, utilizaram o sistema de siglas, quisessem “RD (Recomendadas com Distinção), REC (Recomendadas), RR (Recomendadas com Ressalvas)” (Brasil, 2003, p. 14). A justificativa para atribuírem este formato era de que no edital anterior utilizavam sistemas de estrelas, o que fez professores escolherem apenas as obras que possuíam o máximo de estrelas. Aparentemente, o formato de siglas também não surtiu o efeito desejado, que era de os professores escolherem os materiais de acordo com sua realidade, não seguindo as classificações de forma literal, contudo a mudança foi mínima e ainda induzia a escolha. Em 2007, passaram a organizar por conteúdo pedagógico, dentro de quatro opções elencando as obras como: “tradicional parcial, temática, ficcional e tradicional completa” (Brasil, 2006, pág. 15). Além destas classificações, o Guia informa nas resenhas as concepções históricas de cada obra, sendo que a maioria dos livros dessa edição “identifica-se com História Cultural ou História Social, dando ênfase ao cotidiano, à cultura material, ao trabalho e à sociedade.” (BRASIL, 2006, p. 16). Nessa perspectiva, dentro dos livros regionais há uma classificação que envolveu a questão da cidadania articulada nos materiais, explicitando o quanto a obra se preocupou com o tópico, além de incluírem classificações dos aspectos gráficos para todas as obras do edital.

No ano de 2010, as classificações mais uma vez sofreram alterações, pois na área de História o guia apresentou blocos avaliativos, analisando os seguintes requisitos: “Organização do Plano da obra, Concepção Histórica, Proposta Pedagógica, Preceitos da Cidadania, Manual do Professor, Projeto Gráfico editorial e Em sala de aula (com esses títulos ou outros de igual significado)” (BRASIL, 2009, pág. 18). Examina os blocos avaliativos e os separa por cores, são eles: “plano da obra, abordagem histórica e abordagem pedagógica” (BRASIL, 2009, p. 24). Nesta edição é dada uma atenção especial a Lei 10.639/2003, que estabelece como obrigatório a inclusão do ensino e valorização da História e cultura africana e afro-

brasileira nas escolas e a Lei 116.645/2008 que torna obrigatório a inclusão e valorização do ensino histórico e cultural indígena e afro-brasileiro. Essas leis, com o passar dos editais, vão ganhando um espaço mais expressivo nos livros didáticos regionais como também nas demais disciplinas. Neste ano, houve a mudança do Ensino Fundamental de 9 anos, com os livros destinados aos anos iniciais passando a ser até o 5º ano, e os regionais do 4º ao 5º ano. Outra mudança de perspectivas foi a maior descrição dos conceitos que devem ser articulados nos materiais.

Nesse nível de Ensino Fundamental, o livro didático do aluno deve contribuir para o desenvolvimento dos conceitos de: história, tempo, espaço, sujeito histórico, fonte histórica, evidência, causa, fato, acontecimento, interpretação, memória, patrimônio, preservação, identidade, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder e trabalho. (FNDE, 2008, p. 35)

Em 2013, o edital difere dos demais quando pede que os livros se inscrevam primeiramente no Sistema de Controle de Material Didático (SIMAD). Trata-se de um sistema digital para a pré-inscrição das obras, pois nesse edital é imprescindível que os livros sejam cadastrados nele, com aqueles que não fizerem esse primeiro passo não podendo participar do restante do processo. O SIMAD é utilizado de forma que construa um banco de dados de todas as obras inscritas, pois nos editais seguintes o sistema é mantido como forma de pré-inscrição. Essa edição compartilha dos aprofundamentos metodológicos e conteúdo das áreas de História e cultura africana, afro-brasileira e indígenas, também analisa as coerências teóricas, e elenca aspectos similares aos anos anteriores que devem ser respeitados para a aprovação do material. O que difere dos Guias voltados à disciplina de História deste ano são as classificações que organizam os livros regionais, com os 58 livros aprovados de todas as regiões do Brasil, divididos em 3 grupos:

- Grupo 1 – 26 obras: povoamento e ocupação territorial, lutas e resistências dos grupos sociais nativos e imigrantes;
- Grupo 2 – 21 obras: História do Brasil, periodização cronológica;
- Grupo 3 – 11 obras: periodização clássica, mas com foco nas características que trouxeram riquezas para o local. (BRASIL, 2012, p. 18 e 19)

Os livros analisados nesta dissertação são do PNLD de 2016, com edital

publicado em 2014, apresenta diversas similaridades com a de 2013, no entanto pede que o livro regional não articule apenas História e Geografia, mas também Artes e Cultura, sendo um livro interdisciplinar. Os livros podem ser justapostos ou integrados, ou seja, podem articular os temas de História em um volume, e o de Geografia em outro, contanto que as atividades incluam as disciplinas em conjunto.

A partir de 2007, os Guias foram separados por área do conhecimento, com os livros regionais surgindo nos seus respectivos Guias de História e Geografia, dependendo da área principal de estudo. Em 2016, o edital pede que os temas regionais sejam trabalhados em conjunto, portanto os livros regionais aparecem no Guia de Ciências Humanas e da Natureza – Coleção integrada.

Os livros regionais de 2016, e das edições anteriores compartilham de aspectos de conteúdos que devem estar presentes nas obras. Precisam explicar a questão regional, o que é o local, qual é o recorte que a obra escolheu abordar, entretanto o Guia requer que os livros se mantenham com conceitos da regionalidade no âmbito do senso comum, alega que os temas regionais serão aprofundados no 7º ano dos anos finais do ensino fundamental. Os livros precisam “romper com a estrutura de monografia regional, que, geralmente, tem abordado os processos naturais e sociais de maneira fragmentada” (BRASIL, 2015, p.127). Esse tópico dialoga com a questão da interdisciplinaridade, pois o ensino regional para o Guia deve ser um conteúdo que ajude o alunado a pensar o espaço que vivem e a pluralidade de formas de enxergar o ambiente cotidiano. Outro ponto importante a ser mencionado é que os livros precisam trabalhar com toda a diversidade brasileira, não estimulando a perpetuação de estereótipos, devendo apresentar as culturas diferentes que existem no país e como vivem em conjunto, ou seja, “abordar a diversidade étnica da população brasileira e a importância dos povos indígenas brasileiros, dos afrodescendentes e dos migrantes internos e externos na produção social da região delimitada, ao longo do tempo. (BRASIL, 2015, p.127)

Os livros regionais possuem potencial para essa proposta, pois partindo do micro e explicando quem são as comunidades que habitam o local, sua História, o cotidiano, as práticas culturais entre outros aspectos, podem proporcionar que o alunado além de expandir seu olhar para outras culturas, possa nelas se reconhecer e, a partir do ensino, responda questões relacionadas à sua identidade e pertencimento.

Em todos os Guias e editais, os livros regionais apresentam características em comum do que não podem conter, pois, desde 2004, os temas foram cada vez mais amadurecidos, mas retratavam preocupações parecidas, tais como:

Os livros regionais não podem, de modo algum:

- a) não explicitar os conceitos de local e/ou região empregados na obra;
- b) interpretar a realidade regional de forma estereotipada, classificando identidades locais como superiores ou inferiores, veiculando regionalismos xenófobos e estimulando o conflito entre formações sociais que tiveram trajetórias marcadamente diferenciadas;
- c) abordar a experiência regional isoladamente, sem levar em conta as suas inter-relações com processos históricos em macroescala, na longa duração, ocorridos para além das fronteiras regionais;
- d) abordar a experiência local, apenas, como repetição abreviada de processos históricos em macroescala, ocorridos para além das fronteiras regionais;
- e) abordar a experiência local apenas em seus traços P.I.torescos e anedóticos, assemelhando o livro didático a um roteiro para a visita turística. (BRASIL, 2014, p. 65-66)

Os requisitos colocados sobre o Guia de 2016 assemelha-se muito com o edital de 2007, contudo, observa-se que o PNLD 2016 está preocupado com o ensino regional em si, enquanto o de 2007 elenca questões que são as mesmas para o Ensino de História geral, não se aprofundando na especificidade do local, nem nos problemas que esse material pode conter caso não sejam bem analisados, principalmente no que envolve um ensino com “traços pitorescos e anedóticos, assemelhando o livro didático a um roteiro para a visita turística.” (BRASIL, 2014, p. 66), assim, as chances desse material conter estas características são prováveis e não acrescentará no desenvolvimento de consciência histórica do alunado.

O Guia do Livro Didático, no caso as resenhas dos livros regionais, mostram as mudanças que essas obras passaram desde o primeiro ano que foram incluídos no PNLD. Imersos nos processos históricos, é possível perceber alguns avanços e permanências nos processos de escolhas desses materiais.

A pesquisa de Freitas (2009), ao analisar LDRs, identificou padronizações na organização e nos conteúdos, os quais evidenciam uma escrita e construção do conhecimento histórico que perpetua a compreensão tradicional da história nacional.

1. os livros didáticos recortam o tempo de maneira tradicional (tripartite);
2. os grandes homens dominam as ações nas histórias regionais;
3. a escrita da História regional é uma reprodução abreviada da experiência político-administrativa brasileira;
4. a experiência local é minoritária no espaço narrativo das histórias

regionais; 5. a escrita histórica didática regional mantém os “quadros de ferro” de Varnhagen, ou seja, ela distancia-se dos novos problemas e abordagens introduzidos na historiografia de referência nos últimos vinte anos no Brasil. (FREITAS, 2009, p. 31)

Mesmo que sua análise tenha sido sobre as obras do edital de 2007, durante a análise do Guia dos LDRs de 2016 foi possível perceber a presença da mesma configuração que Freitas (2009) aponta em sua pesquisa, pois esses materiais didáticos por mais que tenham como pressuposto não carregar estereótipos regionais e se aprofundarem nas experiências locais não buscam atingir outro fim senão abordar superficial e tradicionalmente a história regional.

Capítulo 3 - Patrimônio imaterial nos livros didáticos

Primeiramente, para esta pesquisa se desenvolver é necessário compreender o que pode ser o patrimônio imaterial. Ainda que este tipo de patrimônio já possua uma definição largamente difundida, sempre existirá novas perspectivas que movem novos anseios em busca de mudanças que procurem, cada vez mais, possibilitar diferentes sentidos para auxiliar na tomada de consciência a respeito de uma memória, e a própria forma de se identificar consigo mesmo e com os indivíduos no mundo.

O P.I. pode ser definido como:

Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. (UNESCO, 2003, pg. 4)

Esta definição muitas vezes é encontrada em artigos de revistas, livros didáticos, e *sites*, contudo, pode ser que explique, mas não elucide a razão de determinada prática ser registrada. Antes de aprofundar o significado de P.I. é necessário levantar a questão do que é um patrimônio cultural. Os patrimônios culturais são compostos tanto por bens materiais quanto imateriais, naturais,

linguísticos etc., são todas as manifestações da humanidade que carregam sentido histórico que constroem a identidade de algum grupo ou comunidade. A pergunta que se faz é - por que na presente pesquisa não se trabalha com patrimônios culturais ao invés dos imateriais, sendo que esta é uma categoria completa que não fragmenta as manifestações? De fato, essas separações são subjetivas, entretanto estudar o imaterial em sua individualidade facilita a compreensão das práticas que estão longe da memória em pedra e cal (FONSECA, 2009), pois abre espaço para evidenciar que outras memórias também possuem relevância cultural, ou que existem outras narrativas históricas no Brasil habitando diversos espaços do cotidiano, as quais muitas vezes sofrem tentativas de apagamento, além de colaborar com o Ensino de História, bem como com professores da Educação Básica que buscam compreender o que são esses patrimônios e como abordá-los em suas particularidades.

Com isso explícito, é possível definir o que são os patrimônios imateriais, sendo eles práticas que não necessitam de um local exato para ocorrerem, tampouco se apoiam em bens arquitetônicos ou determinados objetos, cujo suporte são os indivíduos, pois sem o ser humano a cultura imaterial não se realiza, dado que seu significado está no porquê de determinada prática ainda ser executada, no que ela emana, no sentido que dá para a vida de um grupo ou comunidade. É importante compreender que o P.I. não pereniza a história no tempo, isso, mas constrói o sentido do fluxo do tempo, pois a patrimonialização serve para facilitar a existência de determinada manifestação e não garante que ela existirá e terá o mesmo valor para sempre, também não indica que apenas as manifestações registradas possuem valores de orientação cultural. As práticas culturais intangíveis ocorrem a todo instante, nos lugares e com pessoas diversas, fazendo parte da formação de identidade de todos os seres humanos, além de auxiliar na construção da continuidade no tempo.

A educação escolar e o P.I. podem incorporar o Ensino de História no sentido de auxiliar o aluno na compreensão do que é reconhecer o outro. O reconhecimento cultural pode combater a intolerância e o que Rüsen denomina como “*clash of civilizations*”⁴ (Rüsen, 2014, p. 237), por exemplo, quando as diferenças culturais são carregadas com visões assimétricas de qualidade e causam embates ideológicos de identidade. Portanto, o patrimônio imaterial, olhando para o caso brasileiro, é composto por variadas práticas culturais de diversos grupos de sujeitos que possuem

⁴ “Choque de Civilizações” (Rüsen, 2014, p. 237)

grandes diferenças e perspectivas históricas. Nesse sentido, no contexto da sala de aula é possível construir o conhecimento em formas onde o etnocentrismo não seja o normal, “*learn to recognize ourselves in the mirror of this civilization*”⁵ (OAKESHOTT, 1962, p. 304), pois a proposição de um ensino patrimonial focado na imaterialidade é trabalhar com o que é a manifestação, qual o passado das práticas, entender seus significados e símbolos e elaborar um pensamento onde o bem imaterial seja visto como “evidência histórica, e não apenas como simples ilustração” (PINTO, 2019, p. 11), a qual pode ser investigada, de forma que o reconhecimento seja possível, a empatia histórica seja estimulada, e abra espaço para o alunado poder localizar elementos culturais da sua vida, em que contribuindo para que consiga construir sua identidade.

Nesse sentido, nesta pesquisa busca-se nos livros didáticos as formas em que constroem a educação patrimonial para o Ensino de História, e como contribuem na construção do conhecimento e na formação do professor. Em resumo, para a relação entre o Ensino de História e o ensino patrimonial, o livro didático e o P.I. são potenciais.

Esses dois temas se relacionam, pois, de acordo com Schmidt (2020), as práticas culturais e os manuais didáticos podem ser entendidos como elementos da cultura histórica e da cultura escolar, pois, segundo a autora Rüsen entende que a cultura histórica é a forma como as pessoas se manifestam e se expressam no mundo, sendo essas expressões resultadas do passado histórico, do qual se seleciona o que permanece e o que é esquecido, além de unir a pesquisa científica à vida prática.

Pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se, não somente aos artefatos, mas também às ideias, aos signos e aos símbolos, às linguagens e a tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, nas quais esses sujeitos são produto e também produtores de cultura, podendo admitir-se, também, a existência de abordagens categoriais da cultura, tais como a cultura histórica e a cultura escolar. (SCHMIDT, 2020, p. 29)

A cultura escolar⁶, é aquilo que está presente no cotidiano das escolas, sejam objetos, documentos, assim como os manuais didáticos. Estudar os livros didáticos compreendendo que estão inseridos no contexto da cultura histórica é levar em

⁵ “Aprender a nos reconhecer no espelho da civilização” – tradução da autora

⁶ Para Chervel (2016), o estudo do passado escolar pode desvendar os produtos culturais realizados pela instituição escolar, que podem se manifestar dentro e/ou fora da escola, “A cultura escolar, propriamente dita, é toda essa parte da cultura adquirida na escola, que tem na escola não apenas seu modo de difusão, mas também sua origem.” (CHERVEL, 2016, p. 175)

consideração a temporalidade na qual estão inseridos e elaborados. Dessa forma, a investigação dos livros didáticos são fundamentais para se compreender o que está sendo ensinado na escola e o porquê. Portanto, pensar os patrimônios imateriais nos manuais didáticos é investigar a cultura escolar que está sendo formada no contexto de formação de uma cultura histórica, ou seja, qual História esses materiais buscam construir.

Nesta dissertação os patrimônios imateriais, assim como os livros didáticos, são vistos como algo que se transforma a todo o instante. Muitos dos P.I. são bens que ocorrem nos grupos marginalizados da sociedade brasileira, de sujeitos que tiveram sua história apagada pela história oficial, portanto, compreender como os livros didáticos regionais abordam esses bens é refletir sobre como dão voz aos povos que resistem culturalmente, num país que buscou seu esquecimento cultural.

3.1 – Análise de conteúdo

A análise das fontes foi dividida em dois subtópicos, o primeiro, apresentado neste capítulo, é o momento em que as fontes serão apresentadas a partir do Guia de Livros Didáticos de 2016, o caminho realizado foi para compreender o que se pode esperar de cada livro aqui utilizado para a investigação. Além disso, o capítulo traz uma busca acerca dos patrimônios imateriais dentro dos manuais didáticos. O segundo tópico, a ser apresentado no capítulo 4, trará uma análise qualitativa, de forma que os resultados da primeira análise sejam investigados a partir da Educação Histórica e, assim, compreender-se como os livros didáticos regionais podem influenciar em um ensino de história que busque um aprendizado que auxilie o estudante a interpretar o passado e gere novas perspectivas de futuro.

3.2 O patrimônio imaterial nos livros didáticos regionais

A partir da metodologia desenvolvida por Bardin (1977), Puglisi e Franco (2005), a análise de conteúdo foi apropriada para esta investigação, e será utilizada para compreender os patrimônios imateriais nos livros didáticos regionais do PNLD de 2016. Este método serve para que os conteúdos possam ser desvendados e as mensagens “invisíveis” possam ser compreendidas, ou seja, que fique explícita qual a real intenção do material, e que impacto ele pode causar, o que significa as

mensagens etc. Esta metodologia pode ser aplicada em inúmeras áreas de pesquisa como a Psicologia, História, Educação, Comunicação, entre outras. No contexto desta investigação, ajudará a entender como o conteúdo sobre os patrimônios imateriais nos livros didáticos chegam ao alunado e ao professorado em diferentes lugares do Brasil. De acordo com Bardin, para estruturar a análise de conteúdo é necessário seguir alguns procedimentos, quais sejam: “a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação” (BARDIN, 1977, pg. 121). Será explicitado o passo a passo de acordo com a ordem da análise estabelecida por Bardin.

A pré-análise consiste na escolha dos materiais de pesquisa, as hipóteses analíticas que o material oferece após a primeira leitura, e os objetivos que a análise de conteúdo pode proporcionar. Na análise de conteúdo é necessário realizar o que Bardin (1977) chama de “leitura flutuante”, esta é a etapa onde se conhece o material a fim de estabelecer hipóteses emergentes.

Ao selecionar os livros didáticos regionais foi necessário realizar um recorte, pois no PNLD de 2016 32 livros foram aprovados e são materiais datados que, após algum tempo de sua edição, começam a desaparecer. Com isso foi preciso selecionar as obras que seriam analisadas somente após realizar uma busca de quais obras aprovadas seriam encontradas. Os LDRs são bastante parecidos entre si, existindo poucas diferenças em sua organização, as quais se relacionam, principalmente, a regiões, pois os livros podem ser sobre um estado em específico, ou uma região político-administrativa. Além disso, podem possuir diferenças a respeito de como as disciplinas são abordadas. Exemplo disso é o fato de as disciplinas de História e Geografia poderem ser trabalhadas em conjunto ou separadas.

O acervo documental do PNLD da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) possibilitou o acesso a muitos desses materiais, sendo possível realizar um recorte dos quais seriam analisados. A escolha dos materiais teve apenas um critério indispensável - que fossem de regiões distintas do país, pois um dos fatores motivadores é saber como cada LDR contribui para a elaboração de conhecimentos que auxiliem na formação de identidade e pertencimento do alunado. Em conformidade com a metodologia de Bardin, foi necessário selecionar fontes de análise similares, portanto, decidiu-se por analisar cinco livros em que as disciplinas de História e Geografia foram articuladas em conjunto, quais sejam: um referente a região da Amazônia legal (intitulado “Amazônia Legal – História e Geografia”), outro do estado do Maranhão (“Estado do Maranhão”), o terceiro do estado de Minas Gerais

(“Estado de Minas Gerais – a terra, a gente e a história”), o quarto do Rio Grande do Sul (“Estado do Rio Grande do Sul – história, espaço e cidadania”) e o último de São Paulo (“Estado de São Paulo – a terra, o povo e a história”). No edital de 2016 não houve nenhum livro aprovado da região Centro-Oeste.

A maioria dos livros são da Editora Ática, com exceção de duas obras - “Amazônia Legal – História e Geografia”, que é da Editora FTD, e “Estado do Maranhão”, da Editora Scipione, porém as editoras Ática e Scipione constituem uma única editora. O corpus documental foi definido de forma que os materiais possuíssem características similares, obedecendo o critério da homogeneidade (BARDIN, 1977, p. 124). Outro fator foi a opção de analisar apenas os manuais dos professores, pois eles envolvem tanto os conteúdos que o alunado verá em seus materiais, como a forma pela qual o livro sugere que eles sejam articulados pelo professor.

Tabela 1 - Informações dos LDR

Livro	Autores	Editora	Ano
Amazônia Legal	Bianca Amaral, Domingos Ferreira	FTD	2014
Estado do Maranhão	Francisco Coelho Sampaio, Maria Viana	Scipione	2014
Estado de Minas Gerais – a terra, a gente, a história	Francisco M. P. Teixeira	Ática	2014
Estado do Rio Grande do Sul – História, Espaço e Cidadania	Felipe Piletti	Ática	2014
Estado de São Paulo – a terra, o povo, a história	Francisco M. P. Teixeira	Ática	2014

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Os livros didáticos regionais, após a “leitura flutuante”, ofereceram algumas ideias sobre o tipo de ensino que colabora no desenvolvimento do aprendizado em sala de aula. Antes de levantar as hipóteses sobre os resultados obtidos, é necessário

descrever cada LDR.

O livro “Amazônia Legal”, abarca os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e o Maranhão, é um material no qual as disciplinas como mencionado anteriormente, de História e Geografia foram articuladas em conjunto. A obra apresenta quantidade expressiva dos aspectos culturais da região, com tópicos reservados aos patrimônios da região amazônica, em todos os capítulos, demonstrando a presença indígena, bem como, a diferenciação entre as etnias existentes. Além disso, o manual do professor oferece conteúdo explicativo sobre como abordar cada tópico do material.

A obra “Estado do Maranhão”, também possui os componentes curriculares integrados, entretanto o Ensino de História recebe um espaço maior no manual. Desde a primeira leitura pode-se perceber que o material valoriza os aspectos culturais e artísticos do estado, apresentando os grupos que formaram o estado, - indígenas, africanos e portugueses. O material não oferece um ensino patrimonial direto, citando, em alguns momentos, os patrimônios culturais, porém não há conteúdo específico para eles.

O “Estado de Minas Gerais, a terra, a gente, a história”, trata-se de uma obra em que História e Geografia também são trabalhadas de forma integrada. O material didático constrói sua narrativa em torno de uma história ficcional entre um avô e seu neto e, a partir disso, apresenta os conteúdos se pautando em uma perspectiva memorial do estado. No que envolve o ensino patrimonial, o livro oferece conteúdo específico, abordando sua característica diversa, tais como os patrimônios arquitetônicos, naturais e imateriais.

O manual didático denominado “Estado do Rio Grande do Sul – História, Espaço e Cidadania”, trabalha as disciplinas de História e Geografia de forma integrada, cujos pontos principais são a compreensão do espaço que o alunado ocupa e a diversidade cultural. Oferece um volume acentuado de conteúdos sobre a formação populacional, desde a ocupação do estado até as revoltas que se sucederam, ressaltando os aspectos da História nacional inseridos na perspectiva regional. A respeito do ensino patrimonial, o alunado recebe pouco conteúdo específico do assunto, entretanto no livro do professor o material didático oferece alguns direcionamentos, como referências bibliográficas e textos explicativos. Por mais que não haja temas direcionados aos P.I., o LDR apresenta práticas culturais intangíveis, porém não registradas em âmbito nacional, o que demonstra a ocorrência de abordagem sobre a identidade regional.

No LDR “Estado de São Paulo – a terra, o povo, a história”, as disciplinas de História e Geografia são abordadas de forma integrada, além de incluir os aspectos artísticos e culturais da região paulista. Ele aborda as diversas culturas e formas de organização territorial do estado, também apresentando a História nacional relacionada com a História regional. Os conteúdos patrimoniais são mais focados nos bens arquitetônicos, enquanto os bens imateriais surgem em conteúdos gerais das práticas culturais.

Nesse sentido, a partir desses materiais didáticos, a análise de conteúdo em conjunto com a teoria da Educação Histórica tem como objetivos compreender: qual ou quais narrativas históricas são construídas a partir do patrimônio imaterial? O P.I. é entendido e desenvolvido como evidência histórica (PINTO e MOLINA, 2015)? Como o ensino regional é trabalhado a partir dos patrimônios imateriais, é colocado como um processo simbólico e dinâmico da cultura (FERREIRA SANTOS, 2004)? O livro didático do professor, direcionado ao ensino fundamental I oferece informação suficiente para o profissional, considerando que essas aulas são lecionadas por pedagogos e não por licenciados em História? Por fim, qual o efeito que o P.I. pode ter no aprendizado com esses livros didáticos regionais?

Ao estruturar a análise de conteúdo objetivou-se localizar nos livros a quantidade de vezes que as palavras referenciadas nos patrimônios imateriais surgem, as quais são as unidades de registro desta pesquisa, pois, a partir delas e do contexto em que surgem, será possível inferir sobre o conteúdo. As palavras selecionadas foram: “diversidade”, “identidade”, “imaterial”, “patrimônio”, “símbolo”, “tradição” e “popular”. Essas palavras estão ligadas às ideias patrimoniais, pois ao buscar um texto ou livro sobre o tema, certamente o leitor se deparará com elas, contudo essa seleção foi estabelecida de forma que exista sentido entre tais categorias e o P.I. no Ensino de História. Atualmente, existe uma dificuldade em ensinar conceitos demasiados abstratos, e cultura é um desses, pois os alunos entendem que tudo pode ser cultura, mas muitas vezes não compreendem qual é o sentido prático desse “tudo”. De acordo com Pelegrini e Funari (2014), antes de compreender o que são os patrimônios imateriais é preciso mergulhar ao fundo e compreender o que é cultura, pois assim como patrimônios de outras naturezas, cultura é a base do significado da vontade de preservar o passado.

Na obra de Pelegrini e Funari - “O que é Patrimônio Cultural Imaterial” (2014) - , os autores explicam o que são essas práticas, definindo que antes de tudo são manifestações culturais. Cultura, conceitualmente, surge há dois mil anos, passando

por mudanças em seu significado. Inicialmente referia-se ao ato de cultivar, fazer, criar; com o passar dos séculos, de acordo com os autores, Cícero (século I a.C.) “cunhou o mais antigo conceito da nossa cultura, ao mencionar a *cultura animi*, literalmente, a cultura, o cultivo ou culto do próprio espírito ou da alma.” (PELEGRINI. FUNARI, 2014, p. 12). Posteriormente, no século XIX, a cultura se tornou um termo que indicava quem era culto e letrado e quem não era, portanto cultura estava atrelada ao saber erudito. De acordo com os autores, somente no mundo contemporâneo que se passa a olhar a cultura pelo seu viés da diversidade, e à História caberá destrinchar os caminhos que diferentes povos trilharam para desenvolverem suas práticas culturais e significados. Com isto exposto, compreende-se que não há patrimônio (e patrimônio imaterial) sem que a ideia de cultura seja explicada, pois é da cultura, ou melhor, das culturas que é possível entender os significados que os conceitos ligados aos patrimônios possuem.

É na ideia de cultura que nasce o sentido do patrimônio. Os patrimônios são os suportes onde os significados culturais residem, podendo ser suportes arquitetônicos, pinturas, danças, artesanatos, festas entre outros. As culturas são essas práticas plurais que auxiliam os indivíduos a existirem no mundo, se conectarem uns com os outros, se reconhecerem, se perpetuar no tempo, de forma que exista um elo entre o passado, presente e futuro. Com isso, a partir de Pelegrini e Funari (2014) foram elaborados verbetes conceituais das unidades de registros selecionadas.

Diversidade

De acordo com Pelegrini e Funari, a diversidade faz parte dessa categoria patrimonial, pois é no mesmo contexto histórico em que surge a ideia de valorizar as culturas não dominantes, que possuem diferentes formatos, e longe da concepção eurocêntrica, que a imaterialidade cultural se tornou uma realidade. A diversidade surge como forma de desvencilhar da ideia de harmonia e homogeneização cultural.

A diversidade surgiu como uma categoria para explicar essas divergências, de caráter a um só tempo cultural e político. Nesse contexto, as forças que supostamente levariam à homogeneização cultural da humanidade serviram, a seu modo, para demarcar as diferenças. (PELEGRINI. FUNARI, 2014, p. 22)

Identidade

Assim como a diversidade, a ideia de identidade também partilha dessa visão.

Pelegrini e Funari (2014) explicam seu contexto no plural, identidades, por consequência, ao reconhecerem que há um diverso campo de práticas culturais também existem diversas identidades, apontam que um mesmo grupo pode se identificar com diferentes culturas, e pertencerem de diferentes formas a um grupo “x” ou “y”. Assim como a ideia de cultura, a identidade está inserida em processos históricos onde se acumulam e desenvolvem-se experiências, fazendo com que se torne impossível um tipo de identidade engessada no tempo sem interferência de outras culturas.

Imaterial

De acordo com Pelegrini e Funari, o imaterial é algo não tocável, que não possui matéria, intangível, o qual não pode ser medido, contudo ao relacionar cultura e P.I. esse conceito se confunde, pois, por exemplo, um alimento derivado de uma receita possui matéria, é possível de ser tocado, inclusive saboreado, mas Ferreira Santos (2004) trata a imaterialidade como um processo simbólico, entendendo que não se trata daquilo que não possui matéria e, sim, do que existe por trás daquela manifestação cultural, não se trata do resultado, mas sim de como é feito, e de como seu processo tomou forma e ocupa um lugar que oferece sentido à vida de um sujeito ou grupo social. Nesse sentido, o P.I. pode ser compreendido como o conjunto de práticas e saberes que constroem significados, sejam eles tocáveis ou não, podendo ser percebidos como resultado de uma representação cultural.

Patrimônio

A palavra patrimônio pode ser relacionada a diversos sentidos, porém há o consenso que se trata de algo que possui valor. Pelegrini e Funari apontam que os valores dos patrimônios podem ser monetários ou afetivos, e simbólicos. A ideia do patrimônio como preservação cultural surge nos séculos XVIII e XIX, como já explanado anteriormente, serviram para criar sentimentos de unidade cultural onde cada local e grupo possuíssem bens valorativos. Foi com as mudanças na mentalidade dos povos e a percepção da necessidade de defender a diversidade cultural, que o patrimônio passou a servir para salvar memórias e histórias de diferentes povos, evidenciando a diferença cultural ao redor do mundo, pois. “O

patrimônio, antes restrito ao excepcional, aproximou-se cada vez mais, das ações quotidianas, em sua imensa e riquíssima heterogeneidade.” (PELEGRINI. FUNARI, 2014, p. 30).

Símbolo

O conceito de símbolo dentro das ideias do patrimônio imaterial, está ligado aos significados que cada prática possui, pois o “simbólico (*heritage*)” (PELEGRINI. FUNARI, 2014, p. 28) se refere às concepções que tal cultura carrega, apresentando, a partir dos símbolos, os elementos que contam uma História e memória de determinado grupo e ou lugar, portanto, os símbolos estão atrelados aos valores afetivos, sendo representações dos sentidos que determinadas práticas contêm.

Tradição e Popular

Cultura tradicional e cultura popular estão ligadas diretamente à concepção do que são os patrimônios imateriais. De acordo com Pelegrini e Funari, são contrapontos aos bens “de pedra e cal”, pois antes dos bens imateriais se tornarem uma realidade, apenas se tornavam patrimônios os bens simbólicos das elites, tais como monumentos arquitetônicos e obras de artes consagradas. Nesse sentido, a salvaguarda da cultura tradicional e popular ressalta uma das características importantes dessa categoria patrimonial, que é abrir o olhar para outras formas de se manifestar culturalmente no mundo.

A revisão de arquétipos de comportamento e a emergência de novas sensibilidades levou à percepção dos bens culturais como testemunhos do cotidiano e da concretização do insólito, do imaterial. Nessa direção, os fundamentos que norteavam a seleção dos bens e o sentido da preservação propugnada pela Unesco ampliaram-se alcançando não somente monumentos suntuosos representativos do ponto de vista dos poderes hegemônicos, mas também construções mais simples e integradas ao dia a dia das populações (como estações de trem ou mercados públicos) e, mais recentemente, os bens culturais de natureza intangível (como expressões, conhecimentos, práticas e técnicas populares). (PELEGRINI. FUNARI, 2014, p. 35)

3.3 A presença dos conceitos dos patrimônios imateriais nos livros didáticos regionais

A partir de Pelegrini e Funari (2014) foi possível estabelecer conceitualmente unidades de registro, pois as palavras selecionadas indicam aspectos que envolvem a essência do patrimônio imaterial. Na análise dos LDRs, primeiramente as palavras serão localizadas de forma quantitativamente isoladas – foram consideradas as flexões das palavras, como exemplo, a partir de ‘símbolo’ foi codificado palavras da mesma família como ‘simbólico’, ‘simbolismo’ e etc. – para, na sequência, ser possível compreender se surgem ligados aos patrimônios imateriais. A codificação das unidades de registro e contexto, foram realizadas a partir do *software* Atlas.ti⁷.

A tabela 2, ilustra o primeiro momento da análise de conteúdo de acordo com Bardin (1977). O momento da pré-análise demandou a organização dos documentos investigados, como já explicitado. Estes já foram selecionados pelo foco da pesquisa, que é a educação regional e como se elaboram os conteúdos sobre o patrimônio imaterial, como também pela questão que envolve a disponibilidade dos manuais didáticos. Sendo assim, as hipóteses e os objetivos da análise puderam ser traçados.

Os livros didáticos, são objetos de pesquisa desde o século XX, muitas pesquisas apontam a insuficiência que possuem frente aos conteúdos, principalmente no que envolve a perpetuação de histórias oficiais, como também abordagens rasas sobre as diferentes perspectivas históricas. Com isso, os procedimentos adotados através da análise de Bardin (2021) têm como objetivo evidenciar como o P.I. aparece nos livros didáticos e, assim, inferir a respeito da forma que esse tema é elaborado.

Finalizando a pré-análise, estabelece-se os índices, Bardin (1977) explica:

A referência dos índices e a elaboração de indicadores. Se se considerarem os textos uma manifestação que contém índices que a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será o da escolha destes – em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas – e sua organização sistemática em indicadores. (BARDIN, 1977, p. 126)

Portanto, nossos índices são as palavras elaboradas nos verbetes, pois através delas é possível aferir quantas vezes o P.I. está presente nos livros didáticos regionais e, assim, inferir sobre este conteúdo. Através do *software* Atlas.ti, passa-se à segunda parte da análise de conteúdo, a exploração do material, “a fase de análise

⁷ Atlas.ti é um *software* desenvolvido para análise de conteúdo, faz parte dos programas de inteligência QDA (*qualitative data analysis*), é muito utilizado para análises que se guiam pela metodologia da Bardin.

propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas.” (BARDIN, 1977, p. 127). A tabela 2, ilustra os resultados obtidos das unidades de registro.

Tabela 2 - Unidade de Registro

	AM	MA	MG	RS	SP	Totais
Diversidade	21	7	24	16	19	87
Identidade	26	8	17	31	21	103
Imaterial	8	1	3			12
Patrimônio	44	2	9	4	2	61
Popular	21	29	23	30	25	128
Símbolo	4			2		6
Tradição	21	12	13	17	14	77
Totais	145	59	89	100	81	474

Fonte: Desenvolvido através do Atlas.ti, 2022

As unidades de registro são as palavras selecionadas na formulação dos verbetes, quantificadas estão num contexto amplo, então podem ou não fazer parte de conteúdos sobre os patrimônios imateriais, contudo já oferecem alguns apontamentos. A tabela mostra a quantidade de cada palavra nos livros didáticos regionais, a abreviação de cada estado ou região se refere ao seu manual. Com isso, o livro Amazônia Legal (AM) possui a maior quantidade de unidades de registro, em segundo lugar a obra Estado do Rio Grande do Sul (RS), depois o material do Estado de Minas Gerais (MG), em seguida o livro do Estado de São Paulo (SP) e, por último, a obra do Estado do Maranhão (MA). As palavras ‘popular’ e ‘identidade’, de modo geral, são as mais presentes nos manuais, porém podem ser associadas a diferentes temáticas, não apenas aos conteúdos patrimoniais. Já as palavras ‘patrimônio’ e ‘imaterial’, são intimamente associadas à temática aqui investigada, assim, através delas é possível compreender que os livros de RS e SP não abordam os patrimônios imateriais por meio deste conceito. A palavra ‘patrimônio’, mostra que o livro referente à região amazônica oferece bastante espaço para o ensino patrimonial, independentemente da sua natureza. Outro apontamento interessante a ser notado,

a partir dos dados, se refere à palavra ‘símbolo’, pois no verbete esta palavra direciona aos significados que uma prática pode ter na vida dos indivíduos. Por ela surgir poucas vezes, mostra que existe a possibilidade de os manuais didáticos não abordarem as características simbólicas dos patrimônios, ou seja, que são bens que possuem valores afetivos, estéticos etc., que simbolizam aspectos do passado e do presente.

Na sequência, outro procedimento necessário foi estabelecer unidades de contexto - “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 133). Na análise de conteúdo é necessário fragmentar o documento, possibilitando que o tema de pesquisa seja isolado dos demais conteúdos que não serão analisados. A presente pesquisa tem como foco analisar o ensino patrimonial imaterial, portanto foi necessário compreender o que cada unidade de registro dizia respeito. As unidades de contexto são formas de separar o conteúdo por classificações, como Puglisi e Franco aponta - “A Unidade de Contexto podem ser consideradas como “pano de fundo” que imprime significado às Unidades de Análise” (PUGLISI e FRANCO, 2005, pg. 43), ou seja, elas darão significado as unidades de registro, elencando qual trata de cada assunto. Nesta pesquisa foram elaboradas quatro unidades de contextos. A unidade denominada ‘aspectos culturais’, se refere a tudo aquilo que aborda a cultura longe do aspecto patrimonial, podendo ser um saber, uma comemoração, a língua expressada, falada ou escrita, modos de morar, formas econômicas de sustento, ou seja, tudo aquilo que remete a ideia de cultura, sendo a forma que as pessoas se colocam no mundo individual e coletivamente.

A cultura é a resposta que os seres humanos atuantes e sofredores dão a si próprios ao lidarem com a natureza, com o seu próprio mundo social e consigo mesmos e com os outros seres humanos, quando perguntam pelo sentido de sua vida e querem organizá-la de um modo que faça sentido. (RÜSEN, 2014, p. 196)

A segunda unidade, denominada ‘fora de contexto’, envolve as unidades de registro que não abordavam os patrimônios ou manifestações simbólicas da cultura. A terceira chamada de ‘sobre patrimônio’, diz respeito aos patrimônios das diferentes naturezas. É importante ressaltar que se o livro didático apresenta um P.I. sem ressaltar sua imaterialidade, ele está presente nesta unidade de contexto. Por fim, a última unidade é intitulada ‘sobre patrimônio imaterial’, e se apresenta todas as vezes que os manuais abordam especificamente o patrimônio imaterial. Essa categoria é

necessária para análise, pois o alunado ao se deparar com o P.I. precisa compreender o que pode ser a imaterialidade e seus sentidos para sua vida prática.

A tabela 3, indica as quantidades das unidades de contexto:

Tabela 3 - Unidades de Contexto

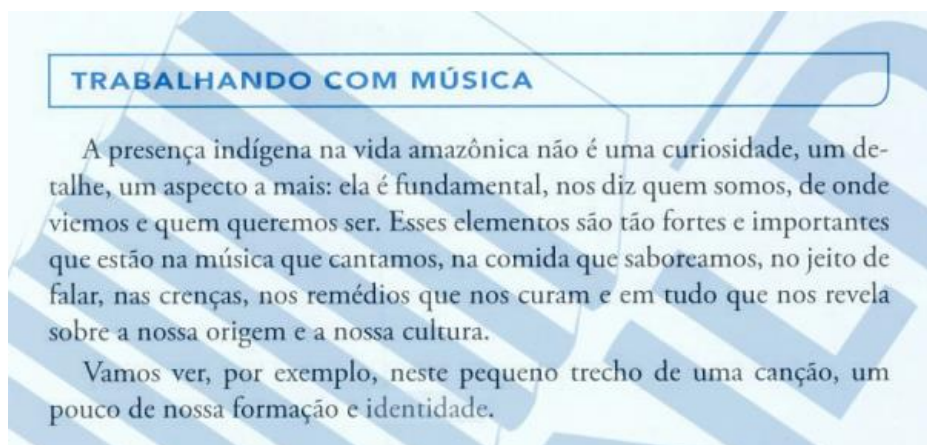
	AM	MA	MG	RS	SP	Totais
Aspectos culturais	69	33	57	78	72	309
Fora de Contexto	15	22	12	17	7	73
Sobre patrimônio	40	2	17	5	2	66
Sobre patrimônio imaterial	21	2	3			26
Totais	145	59	89	100	81	474

Fonte: Desenvolvido através do Atlas.ti, 2022

Ao classificar as unidades de registro dentro das unidades de contexto, pode-se perceber a frequência que os patrimônios imateriais surgem nos livros didáticos, portanto do total de 474 palavras localizadas, apenas 26 se referem aos patrimônios estudados nesta dissertação, sendo que 309 palavras se referem a assuntos culturais gerais, ou que não são apresentados a partir do seu caráter patrimonial, 73 palavras estão fora do contexto cultural ou patrimonial, e 66 estão ligadas aos patrimônios de diferentes naturezas. A partir destes resultados, seguem alguns exemplos que ilustram os critérios de análise das unidades de contexto.

O LDR Amazônia Legal apresenta 69 palavras categorizadas na unidade de contexto 'aspectos culturais'. Essa unidade inclui diversas características das culturas que habitam o Brasil, mesmo algumas sendo patrimônios, não foram incluídas, pois o manual didático não utilizou do ensino patrimonial para construir o conteúdo. A figura 1 mostra a unidade de registro 'identidade', compreendida no contexto cultural.

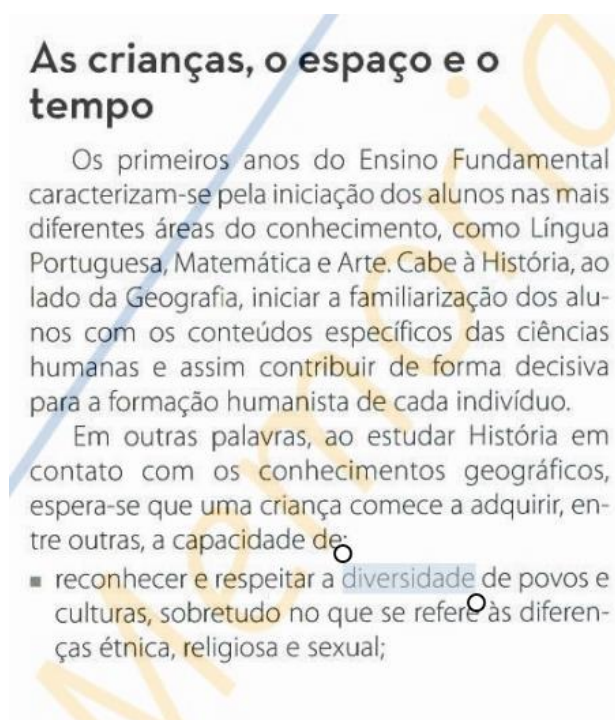
Figura 1 - Amazônia Legal



Fonte: FERREIRA e AMARAL, 2014, p. 42

O material didático Estado do Maranhão contém 33 palavras dentro do contexto 'aspectos culturais'. A figura 2 mostra um excerto retirado do conteúdo destinado ao professor, onde aborda o ensino infantil, explica a importância do Ensino de História para o reconhecimento do outro e da diversidade cultural que existe no mundo. Portanto, a partir da unidade de registro 'diversidade', pode-se inferir que esse contexto se refere às questões culturais.

Figura 2 - Estado do Maranhão



Fonte: SAMPAIO, 2014, p. 183

O livro didático do Estado de Minas Gerais apresenta 12 unidades de registro

classificadas como 'fora de contexto'. Nessa categoria entrou palavras que não se referiam a manifestações artísticas ou produções dos seres humanos para se orientarem e localizarem no tempo. A figura 3 exemplifica essa categoria, apresentando um conteúdo a respeito da geografia do local. Por mais que se saiba sobre a influência que o ambiente geográfico tem acerca das formas de se viver no lugar, ou seja, a cultura, não há nenhuma menção a práticas ou características culturais. Dessa forma se trata de uma unidade de registro compreendida como 'fora de contexto'.

Figura 3 - Estado de Minas Gerais




Fonte: TEIXEIRA, 2014a, p. 167

A obra o Estado do Rio Grande do Sul possui um total de 17 palavras 'fora de contexto'. A figura 4, mostra em destaque a unidade de registro 'popular', que é compreendida longe do contexto cultural e patrimonial por abordar um tema relacionado ao passado político e econômico do Brasil, sendo assim não se relaciona com nosso tema investigado.

Figura 4 - Estado do Rio Grande do Sul

Getúlio Vargas na Presidência

Em seu segundo governo, Vargas adotou uma série de medidas nacionalistas e populares, como o monopólio estatal sobre a exploração do petróleo e o aumento em 100% no salário mínimo. Isso fez com que alguns grupos políticos e econômicos — como grandes empresas estrangeiras e nacionais, grandes jornais e setores das Forças Armadas — passassem a pressioná-lo para que renunciasse à Presidência da República. Sem poder mais resistir a essas pressões, Getúlio Vargas suicidou-se em agosto de 1954.



▲ Na foto, populares no aeroporto Santos Dumont, no Rio de Janeiro, acompanham o embarque do corpo do presidente Getúlio Vargas a São Borja (RS).

185

Fonte: PILETTI, 2014, p. 185

A unidade de contexto ‘sobre patrimônio, aparece 2 vezes no LDR do Estado de São Paulo. Tal categoria se refere aos patrimônios abordados em seu contexto geral. Na grande maioria das vezes, em todos os materiais didáticos, surgem na unidade de registro ‘patrimônio’. No material de São Paulo não foi diferente. Na figura 5 estão ilustradas estas categorias.

Figura 5 - Estado de São Paulo

Patrimônio histórico e cultural

Conjunto de bens históricos e culturais de valor reconhecido para determinado povo, cidade, região ou país, geralmente preservado para o usufruto de todos os cidadãos.



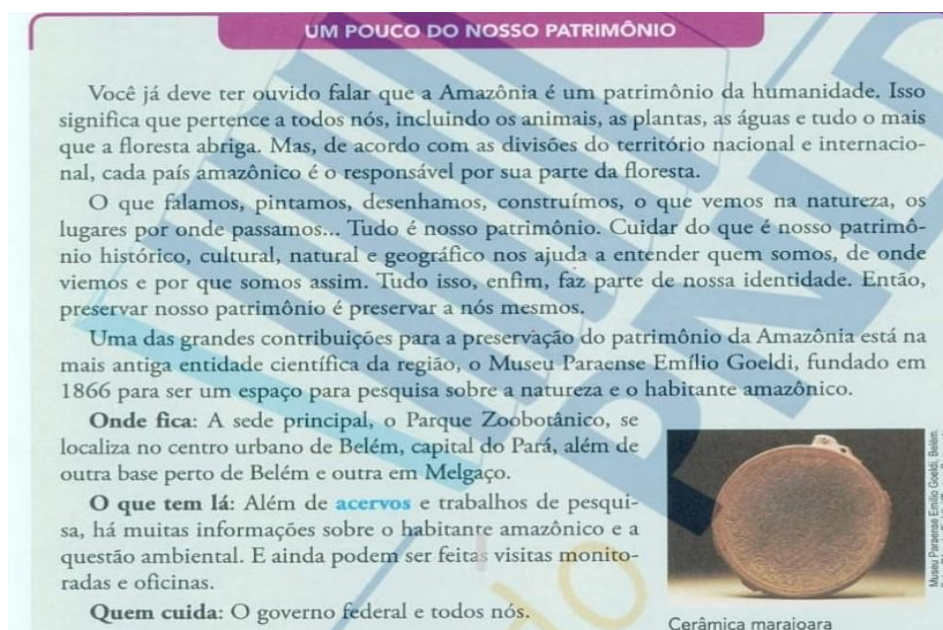
▲ Vista do Pátio do Colégio, em 2014, na cidade de São Paulo.

Fonte: TEIXEIRA, 2014b, p. 187

O LDR Amazônia Legal possui seções reservadas aos patrimônios da região em todas as unidades do material. A seção “Um pouco do nosso patrimônio” trabalha com diversos tipos de bens, e algumas vezes dialoga diretamente com os patrimônios

imateriais e os seus conceitos. Nesse sentido, por conter espaço garantido aos patrimônios no LDR é compreensível o porquê desse material conter números mais elevados de unidades de registro em comparação aos demais. A figura 6 mostra a primeira vez que a seção surge no livro, na qual faz uma introdução mais densa sobre o que são os patrimônios, ao passo que nos demais capítulos, as seções surgem apenas com as informações principais do bem registrado ou tombado.

Figura 6 - Amazônia Legal



Fonte: FERREIRA e AMARAL, 2014, p. 21

As palavras 'patrimônio' e 'identidade' estão diretamente relacionadas, pois dialogam com os verbetes, ao abordarem a questão do patrimônio como uma ideia de posse coletiva e identidade como algo múltiplo. Dessa forma, por corresponderem ao tema estudado foram incluídas na unidade de contexto 'sobre patrimônio'.

O livro didático do Maranhão apresenta duas vezes a unidade de contexto 'sobre patrimônio imaterial'. Esta categoria é aplicada quando os materiais tratam de alguma prática cultural, citando ou trabalhando o conceito da imaterialidade. A figura 7 ilustra o conteúdo do livro que aborda a memória afro-brasileira, na legenda da imagem a categoria aparece junto a unidade de registro 'imaterial'.

Figura 7 - Estado do Maranhão



Fonte: SAMPAIO, 2014, p. 65

O livro Estado de Minas Gerais possui 3 unidades de registro 'imaterial', e 3 unidades de contexto 'sobre patrimônio imaterial', sendo assim é perceptível como esta palavra vem sempre atrelada ao seu contexto patrimonial. A figura 8 ilustra as unidades de contexto. O conteúdo aborda as formas de fazer queijo minas, um saber reconhecido como P.I. de Minas Gerais.

Figura 8 - Estado de Minas Gerais

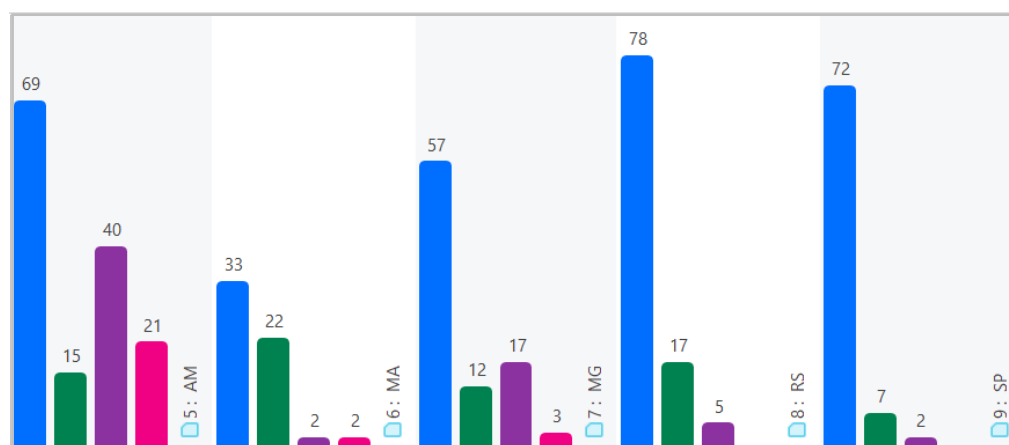


Fonte: TEIXEIRA, 2014a, p. 157

A figura 9 ilustra os dados referentes às unidades de contexto. A partir do gráfico é possível perceber quais livros didáticos regionais apresentam a maior quantidade de categorias referentes ao tema investigado, bem como a percepção de como cada contexto é mais frequente em cada material. É notável a presença do

contexto cultural (na cor azul), pois todos os manuais abordam as unidades de registro próximas das manifestações culturais, seja nas formas de vida, nas diferentes etnias brasileiras, nos modos de organização das comunidades e etc., dessa forma o ensino patrimonial se mostra presente nesses livros. As unidades de registro poucas vezes se mostraram fora de contexto (na cor verde), assim é possível inferir que os verbetes elaborados foram pertinentes ao ensino patrimonial. Já o contexto ‘sobre patrimônio’ (na cor roxa), possui presença mais expressiva nos livros da região amazônica e de Minas Gerais, caindo consideravelmente sua frequência nos demais materiais, indicando que os outros manuais didáticos abordam temas culturais, contudo não oferecem espaço para o ensino patrimonial. Por fim, a categoria ‘sobre patrimônio imaterial’ (na cor rosa), é a que menos aparece em todos os livros, possuindo número expressivo no livro Amazônia Legal, surgindo duas vezes no livro do Maranhão, três vezes na obra de Minas Gerais, e no restante nenhuma, indicando que os patrimônios imateriais podem estar presentes nesses livros didáticos regionais, entretanto não são abordados enquanto sua característica tangível, portanto, esses dados evidenciam a relevância que os livros didáticos dão aos patrimônios imateriais.

Figura 9 - Unidades de Contexto



Fonte: Desenvolvido no Atlas.ti, 2022.

Os dados levantam algumas expectativas sobre os LDRs, mas é preciso analisá-los qualitativamente e, assim, inferir como os livros didáticos utilizam os P.I. no Ensino de História, sendo que, a evidência histórica será o referencial teórico para compreender os conteúdos.

3.4 Os patrimônios imateriais nos livros didáticos regionais

A análise qualitativa se dará através dos P.I. que surgem nos materiais didáticos, os bens serão aqueles que foram registrados pelo IPHAN. Nessa perspectiva segue abaixo as tabelas dos P.I. que estão em cada LDR, com os bens localizados sendo entendidos como Unidade de Registro Temática. Nas tabelas constam qual é o P.I., em qual livro de registro está, e em quais locais dos LDR eles surgem.

Tabela 4 - Amazônia Legal: Unidade de Registro Temática

Amazônia Legal – P.I.						
P.I.	Registro	Texto Principal	Box Informativo	Atividades	Image m	Para o professor
Carimbó	Formas de Expressão	5	1	1		1
Círio de Nossa Senhora de Nazaré	Celebrações	2	1		2	
Complexo Cultural do Boi-Bumbá do Médio Amazonas e Parintins	Celebrações	2	1	1		1
Complexo Cultural Bumba meu Boi do Maranhão	Celebrações		2	1	1	2
Marabaixo	Formas de Expressão	1				

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Tabela 5 - Amazônia Legal: Unidade de Registro Temática Total

Amazônia Legal – Total						
P.I.	Registro	Texto Principal	Box Informativo	Atividades	Image m	Para o professor
5	--	10	5	3	4	4

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

De acordo com o levantamento realizado no LDR Amazônia Legal, alguns apontamentos podem ser evidenciados. Em todo o livro surgem 5 patrimônios imateriais diferentes, distribuídos de forma bastante distinta ao longo da obra, pois

destas 17 vezes os P.I. foram mencionados nos textos principais dos capítulos, 6 vezes em boxes informativos ao longo do manual, 3 vezes em atividades. Além disso, foram encontradas 4 imagens dos P.I. ao longo do livro e 3 incidências de conteúdo específico para o professor foram observadas, lembrando que os LDRs analisados são os manuais do professor.

Tabela 6 - Estado do Maranhão: Unidade de Registro Temática

Estado do Maranhão– P.I.						
P.I.	Registro	Texto Principal	Box Informativo	Atividades	Imagem	Para o professor
Complexo Cultural Bumba meu Boi do Maranhão	Celebrações		2	1	1	2
Tambor de Crioula do Maranhão	Formas de Expressão	1	2	1	1	
Capoeira	Formas de Expressão	1	1	1	1	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Tabela 7 - Estado do Maranhão: Unidade de Registro Temática Total

Estado do Maranhão – Total						
P.I.	Registro	Texto Principal	Box Informativo	Atividades	Imagem	Para o professor
3	--	2	5	3	3	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

No livro Estado do Maranhão, os números caem bastante, pois há 3 patrimônios imateriais no manual didático, sendo mencionados 2 vezes no texto principal, 5 vezes nos boxes informativos, com 3 atividades propostas sobre o tema; Além disso, foram encontradas 3 imagens ao longo do material, com 3 incidências de conteúdo para o professor.

Tabela 8 - Estado de Minas Gerais: Unidade de Registro Temática

Minas Gerais, a terra, a gente, a história em nível local – P.I.						
P.I.	Registro	Texto Principal	Box Informativo	Atividades	Imagem	Para o professor

			vo			r
Modo Artesanal de Fazer Queijo de Minas.	Saberes				2	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Tabela 9 - Estado de Minas Gerais: Unidade de Registro Temática

Minas Gerais, a terra, a gente, a história – Total						
P.I.	Registro	Texto Principal	Box Informativo	Atividades	Imagem	Para o professor
1	--				2	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

No livro Minas Gerais, a terra, a gente, a história, há um P.I. ao longo do LDR, contendo apenas uma imagem a seu respeito e um conteúdo direcionado ao professor.

Tabela 10 - Rio Grande do Sul História, espaço e cidadania: Unidade de Registro Temática Total

Rio Grande do Sul História, espaço e cidadania – Total						
P.I.	Registro	Texto Principal	Box Informativo	Atividades	Imagem	Para o professor
0	--	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Não foi localizado nenhum P.I. registrado pelo IPHAN neste material didático. Este LDR, na busca das unidades de registro e contexto é o segundo livro que mais utiliza conceitos relacionados aos patrimônios, mesmo não apresentando nenhum P.I. registrado pelo IPHAN. Nele, é notável que as unidades 'patrimônio' e 'imaterial' são as que menos surgem, no entanto, as demais unidades de registro se sobressaem, indicando que esta obra didática opta por não utilizar os patrimônios registrados, mas não ignora a questão cultural.

Tabela 11 - São Paulo a terra, o povo, a história: Unidade de Registro Temática

São Paulo a terra, o povo, a história em nível regional – P.I.						
P.I.	Registro	Texto Principal	Box Informativo	Atividades	Imagem	Para o professor
Fandango	Formas de Expressão		1			
Jongo	Formas de Expressão	1			1	
Sistema Agrícola Tradicional de Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira.	Saberes	1		1	1	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Tabela 12 - São Paulo a terra, o povo, a história: Unidade de Registro Temática Total

São Paulo a terra, o povo, a história – Total						
P.I.	Registro	Texto Principal	Box Informativo	Atividades	Imagem	Para o professor
3	--	2	1	1	2	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

O livro São Paulo a terra, o povo, a história, oferece 3 patrimônios imateriais nos conteúdos, sendo que 2 vezes eles surgem em textos principais, 1 vez em box informativos, com 1 atividade sobre P.I., 2 imagens, e apenas uma vez trabalha com informações para auxiliar o professor com estes temas.

Das tabelas elaboradas é possível constatar os tipos de patrimônios imateriais que surgem nos LDRs, visto que, existem quatro livros de registro para os patrimônios imateriais, são eles: Livros de Registro dos Saberes, Livro de Registro das Celebrações, Livro de Registro das Formas de Expressão e Livro de Registro dos Lugares.

I - Livro de Registro dos Saberes, onde serão inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades.

II - Livro de Registro das Celebrações, onde serão inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social. Aqui se evidencia, de maneira mais concreta, a dimensão imaterial dos processos. A

preocupação com o registro das formas para além dos objetos que povoam as celebrações.

III - Livro de Registro das Formas de Expressão, onde serão inscritas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas.

IV - Livro de Registro dos Lugares, onde serão inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas. (FERREIRA SANTOS, M. 2004, p. 142)

A partir dos Livros de Registro, compreende-se do que se trata cada classificação. Nesse sentido, os patrimônios imateriais encontrados nos LDRs foram separados de acordo com as categorias nas quais se enquadram, são elas: Celebrações, Saberes, Formas de Expressão e Lugares. A incidência maior ou menor em determinada categoria pode indicar uma preferência do LDR para trabalhar com os patrimônios imateriais.

Tabela 13 - Livros de Registro e Livros Didáticos Regionais

Categorias P.I / Livros	AM	MA	MG	RS	SP	Total
Celebrações	2	1	0	0	1	4
Saberes	0	0	1	0	0	1
Formas de Expressão	2	2	0	0	2	6
Lugares	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Ao analisar a tabela pode-se perceber que os patrimônios imateriais que mais surgem nos materiais estão registrados no Livro de Registro das Formas de Expressão, seguido pelo Livro das Celebrações e Saberes, e não há nenhum patrimônio no Livro de Registro dos Lugares.

Para saber os significados dos P.I. dentro dos LDRs é preciso analisá-los individualmente de forma qualitativa. Para isso os LDRs serão comparados com os dossiês de inscrição nos Livros de Registro, pois esses documentos oferecem material completo sobre os bens imateriais, desde sua origem até os elementos que compõem cada prática, portanto são fundamentais como fontes de consulta e elaboração do conteúdo.

A partir do levantamento das unidades de registro e temática foi possível

compreender o quanto cada material aborda os patrimônios imateriais. No mapeamento realizado, as unidades de registro temáticas serão analisadas qualitativamente, de forma que os questionamentos realizados no início deste capítulo possam ser respondidos. Para responder qual a narrativa esses P.I. constroem nos LDRs, se são entendidos como processo simbólico e dinâmico da cultura, se o manual do professor oferece conteúdo suficiente para o docente lecionar o tema e qual o efeito o P.I. pode ter no estudante a partir dos LDR.

3.5 O conteúdo nos manuais em relação aos dossiês de registro

Nesta etapa da pesquisa, os P.I. estarão sob análise a partir do que os documentos de registro dessas manifestações culturais dizem e serão comparados com o que os LDRs apresentam. As práticas culturais que estão em um dos livros de registro possuem dossiês que explicam seus sentidos para a comunidade local e nacional, portanto serão as bases comparativas dos LDRs. A análise qualitativa ocorrerá por meio da análise de conteúdo tendo duas frentes de investigação, sendo a primeira referente a como os conceitos da legislação do P.I. surgem nos LDR, e a segunda apresentando como os conteúdos dos dossiês dos P.I. aparecem nos LDR. Assim, busca-se identificar as similaridades e diferenças, divergências e convergências, entre os documentos de registro de cada prática intangível nos LDRs, sendo possível, compreender em qual medida os LDRs consideram a legislação e os documentos oficiais de patrimonialização importantes para construir esse conteúdo no material didático.

A legislação vigente sobre os P.I. é o Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, no qual está explicitado o que é considerado P.I. Neste documento os quatro livros de registro (dos saberes, celebrações, formas de expressão e lugares) são postos em evidência, porém neste momento, interessa o segundo parágrafo do decreto, que diz:

§ 2º A inscrição num dos livros de registro terá sempre como referência a continuidade histórica do bem e sua relevância nacional para a memória, a identidade, e a formação da sociedade brasileira. (BRASIL, 2000)

Esses quatro pontos que o 2º parágrafo apresenta: continuidade histórica, relevância nacional, memória, identidade e formação da sociedade brasileira, são os conceitos principais que esta legislação traz sobre o que deve ser um patrimônio

imaterial. Eles resumem para que serve a proteção dos P.I., pois indicam qual é o significado do reconhecimento cultural por parte do governo. Nessa perspectiva, busca-se localizar nos LDRs se esses conceitos são utilizados quando abordam algum P.I.. Para facilitar a busca, a Tabela 14 elenca quais são os conceitos do Decreto n.º 3551/2000.

Tabela 14 - Conceitos decreto n.º 3.551/2000

Decreto nº 3.551/2000	Continuidade histórica
	Relevância nacional
	Memória
	Identidade
	Formação

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Nessa perspectiva é que as práticas culturais imateriais encontradas nos LDRs e reconhecidas pelo IPHAN estarão sob análise, buscando-se identificar se algum dos conceitos mencionados são utilizados pelos materiais, pois estão intimamente ligados à patrimonialização. O uso desses conceitos pode facilitar a compreensão dos estudantes, seja sobre o significado de algo ser considerado um patrimônio, seja a respeito da função dos governos frente aos patrimônios, a fim de entenderem o porquê da importância desse mecanismo de preservação.

É necessário ressaltar que os bens imateriais registrados pelo IPHAN não definem toda a cultura brasileira, mas apenas o fragmento daquilo que foi selecionado para ser protegido e mantido no tempo. Quando o IPHAN seleciona o bem que entrará no processo de salvaguarda está automaticamente selecionando quais práticas fazem parte da identidade de uma região ou do país e, ao mesmo tempo, escolhendo quais não fazem, quais possuem menos importância ou relevância regional, portanto compreende-se que o processo de registro de um P.I. é também um mecanismo que invisibiliza outras práticas culturais, provocando seu esquecimento. No entanto, a análise através dos dossiês de registro do IPHAN foi tomada como referencial de comparação por fornecer informações completas sobre tais bens culturais e também por serem de fácil acesso, tanto para os docentes quanto para as editoras dos LDRs, permitindo, assim, que o conteúdo pudesse passar por análise comparativa.

Deste modo, a análise de conteúdo se dará de forma comparativa entre a legislação dos P.I. e dos dossiês de registro. Organizado em tópicos, serão comparados os dados referentes aos bens materiais elencados nos LDRs com o mesmo conteúdo evidenciado no dossiê. É importante ressaltar que um tópico pode

dialogar com outros, em maior ou menor grau, pois as características de uma prática como sua história, elementos simbólicos, produção e transmissão são intrínsecos e ocorrem simultaneamente, no entanto a divisão facilitará a compreensão do processo de análise, tornando possível a busca por divergências, convergências ou possíveis erros.

Amazônia Legal

O LDR da região amazônica possui cinco P.Is registrados pelo IPHAN, com todos localizados na terceira unidade chamada “Nosso Lugar”, a qual traz aspectos culturais e geográficos da região amazônica. Tais patrimônios serão analisados à luz dos dossiês de registro elaborados pelo IPHAN. Os bens culturais imateriais analisados são: o Carimbó, o Círio de Nossa Senhora de Nazaré e o Complexo Cultural do Bumba meu Boi do Maranhão. No caso do Complexo Cultural do Boi-Bumbá do Médio Amazonas e Parintins e do Marabaixo, seus dossiês de registros foram realizados após a edição dos LDRs analisados, portanto, não foi possível compará-los.

Carimbó

O LDR traz em seu conteúdo sobre o carimbó referências como a dança, a música, as influências de origem e a patrimonialização por parte do IPHAN, e o relaciona à identidade da região. O carimbó entrou no Livro de Registro das Formas de Expressão em 2014, com seu dossiê (IPHAN, 2014a) publicado no mesmo ano. Trata-se de uma prática cultural ligada ao catolicismo popular e o embate racial no Brasil, com surgimento registrado desde o século XVII.

Figura 10 - Matéria de jornal sobre o Carimbó



Fonte: AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 176

Figura 11 – Atividades sobre o Carimbó

Depois de ler o texto, responda às questões:

- O que significa Iphan?**
Iphan é sigla de Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
- Por que uma dança, como o carimbó, é um patrimônio cultural imaterial?**
Culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas). Mais detalhes, acesse: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?jsessionid=0D101A12E12F4149618D0E8E780D4CD67id=10852&retorno=paginaIphan>>. Acesso em: 24 jun. 2014.
- Como se caracteriza o carimbó?**
A dança reúne elementos culturais dos indígenas, negros e colonizadores europeus.
- Se você pudesse decidir, quais outros festejos amazônicos deviam ser considerados patrimônio cultural imaterial do Brasil? Por quê?**
Resposta pessoal.

Fonte: AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 177

O LDR traz um artigo de jornal para trabalhar a fonte patrimonial imaterial, o qual se refere ao fato de o carimbó tornar-se P.I. nacional pelo IPHAN, possuindo um breve resumo do que é a prática. Em relação ao Decreto nº. 3.551/2000, o livro apresenta o conceito de identidade no conteúdo deste bem. Neste contexto o que se analisa é a forma com a qual a obra trabalha o conceito em si, pois existem outras ideias que podem remeter aos conceitos da legislação, porém é importante que os LDRs trabalhem com os conceitos exatos, pois indica que existe a preocupação do uso de documentos oficiais para trabalhar com o tema. A palavra “identidade” está sendo utilizada pelo LDR na fonte jornalística e no trecho destacado na cor rosa, observa-se que na primeira incidência o conceito está ligado à ideia de unidade nacional, enquanto na segunda vez é explicado que uma dança pode fazer parte da

forma que os indivíduos se reconhecem entre si no lugar que habitam, condizendo, dessa forma, com o que o Decreto n.º 3.551/2000 apresenta. Apesar do trecho trazer o conceito de forma adequada, o material didático comete um erro ao indicar que o carimbó é uma dança, pois o correto seria tratá-lo como uma forma de expressão, dado que além da dança, a música, os instrumentos e a festa, também são aspectos que compõem o carimbó, sendo impossível dissociar um do outro.

Na sequência verifica-se o que deve ser procurado no dossiê desta prática cultural - suas características, origem dessa manifestação e a patrimonialização. Após a leitura da fonte, o alunado deve responder às questões, as quais, no geral, são sugestivas e servem para a localização da resposta no texto, enquanto a segunda questão requer um pouco mais de aprofundamento sobre o que é um P.I., pois a resolução que o livro busca se refere ao conceito de identidade, indicando o site do próprio IPHAN para o professor se aprofundar no tema. A última questão é pessoal, e pede para o estudante refletir sobre os tipos de festejos que conhece e qual é a importância na sua vivência. Deste modo, cada tópico apresentado pelo material didático será comparado através do dossiê (IPHAN, 2014a).

- Características

O LDR inicia o texto apresentando algumas características do carimbó, quando diz: “Quando os batuques começam ninguém consegue ficar parado.” (AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 176) se refere aos tambores carimbós. Em outro exemplo, quando cita que “As mulheres logo se envolvem com as batidas e a cintura começa a se movimentar. Os homens, involuntariamente, mexem os joelhos ou os pés.” (AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 176), descreve características da dança existente nessa manifestação artística. Ao ler esse trecho fica a impressão de que os tambores são o principal elemento deste gênero, o que de fato é, apesar de envolver outros instrumentos de igual importância para a musicalidade.

Além de se constituir como dança, tradição musical e coreográfica, o carimbó compreende ainda outros aspectos da vida social e simbólica de seus reprodutores, que participam de sua definição como expressão ampla e abrangente. Neste bojo, inclui-se também, a composição orquestral notoriamente reconhecida como tradicional dos grupos, formações e conjuntos de carimbó, caracterizada, majoritariamente, pela utilização de dois ou três carimbós (tambores, curimbós), um instrumento de sopro (flauta, sax, clarinete), banjo, milheiros e maracas. (IPHAN, 2014a, p. 36)

O texto continua explicando que é possível encontrar outros instrumentos, porém menos comuns, tais como “triângulo, reco-reco, paus, rufo e tambor de onça.” (IPHAN, 2014a, p.36). No trecho extraído do dossiê (IPHAN, 2014a), é possível perceber que os elementos do carimbó são bem coordenados e organizados, inclusive acompanham uma coreografia que pode variar de região para região. Portanto, no quesito da estética do carimbó, percebe-se que o LDR da Amazônia Legal, ao escolher uma fonte para trabalhar sobre este bem, poderia ter escolhido um material que não fosse reducionista, ou trabalhasse essas características posteriormente.

Sobre a dança, o dossiê (IPHAN, 2014a) explica que há organização, e em alguns lugares existem encenações e coreografias, contudo o LDR sugere que a dança é algo espontâneo. A ressaltar que a organização desta prática cultural é tão importante que, segundo o dossiê (IPHAN, 2014a), em algumas regiões só é permitido participar da dança quem estiver devidamente trajado.

A dança do carimbó possui dinâmica impulsionada pelo baque dos tambores, com passos “miúdos” feitos pelos dançantes, que giram circularmente, como uma dança de roda, sem contato físico direto entre o cavalheiro e a dama, no terreiro ou no salão. (IPHAN, 2014a, p. 31)

Neste trecho, é possível evidenciar uma característica similar com o LDR, sobre a dança ser guiada pelos batucos dos tambores, porém, divergem na questão de como ocorre a dança, pois no dossiê (IPHAN, 2014a) são evidenciadas as tradições que envolvem essa prática.

A indumentária de quem dança carimbó, em geral, é constituída de saia rodada (estampada ou de cor lisa) e camisa branca de cambraia para as mulheres, além de adornos como brincos, pulseiras e anéis. Para os homens, camisa com estampa florida e calça de tecido. Em alguns municípios, sobretudo em Santarém Novo, os homens utilizam terno e gravata.

Os passos do casal durante a dança expressa subjetivamente cumplicidade por meio das performances e da “troca de olhares”, característicos da encenação. (IPHAN, 2014a, p. 31 e 32)

- Origem

No que se relaciona às referências históricas do carimbó, o livro descreve essa prática como “ritmo, que contagia, é uma mistura que sofreu influências do índio, do negro e do europeu – as três raças que tornam única a identidade do povo brasileiro.” (AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 176), indicando que as misturas das três raças

formaram a identidade brasileira. O LDR, neste excerto, reafirma o mito das três raças que ainda é muito utilizado para criar uma falsa ideia de harmonia entre esses grupos, além de promover sua homogeneização. Essa visão também pode ser compreendida como uma perspectiva reducionista do passado, por não querer desmistificar um processo histórico baseado em conflitos e banhos de sangue. O dossiê (IPHAN, 2014a) apresenta o que pode ser considerado como a origem do carimbó, demonstrando que, de fato existe a relação entre os negros e europeus, porém ela está longe de ser harmônica. Para o documento do IPHAN, a forma de expressão está ligada à cultura de matriz africana e à devoção a São Benedito, pois foi a partir de um relato da filha de um famoso tocador de carimbó que a tradição teve início ao negarem a participação dos negros, recém-libertos da escravidão, de uma festa para Nossa Senhora da Piedade. O padre da época prometera aos homens negros que poderiam fazer uma festa posteriormente, com um outro santo que seria levado para eles. Enquanto o novo santo estava a caminho, a população começou a criar instrumentos para a festa, e, ao retornar, o padre trouxera um santo negro, São Benedito:

o que teria provocado grande entusiasmo entre os que ali aguardavam. Ao receberem a imagem de São Benedito, seguiram pelas ruas de Irituia tocando e cantando samba, expressão dos negros da região. O pároco então deu permissão para que passassem a realizar festas em homenagem ao santo, em uma área localizada atrás da Igreja de Nossa Senhora da Piedade, foi então que surgiu a festa de samba associada a São Benedito. (IPHAN, 2014a, p. 75)

Em 1970, este samba passou a ser chamado de carimbó, pois se assemelhava ao carimbó de outros locais próximos, algo apontado pelo dossiê (IPHAN, 2014a), que considera serem o samba e o carimbó práticas muito próximas. Em várias localidades, o carimbó tem uma ligação muito forte a São Benedito, por isso as festas estão ligadas à devoção religiosa. Em comparação com o LDR, percebe-se que por se tratar de um material didático, este deveria ter tido uma preocupação maior no momento de citar o passado, pois não há o mínimo de historicidade, apenas uma síntese ilusória e pacifista, utilizada repetidamente por materiais dessa natureza.

- Patrimonialização

A última parte da fonte jornalística diz respeito ao registro patrimonial feito pelo IPHAN. Neste ponto o LDR apenas cita o IPHAN e o INRC, demonstrando, de forma distante e abstrata para o estudante, o porquê deste registro. As atividades, por sua

vez, visam aprofundar a discussão sobre os significados de uma prática cultural ser um patrimônio e, para isso, pergunta o que significa a sigla IPHAN, questionando a respeito da importância dessa salvaguarda. As respostas que o livro oferece ao professor são restritas e não estimulam a criticidade, contudo a obra indica o site do IPHAN para o aprofundamento do tema. No que se relaciona ao dossiê (IPHAN, 2014a), percebe-se que ao abordar os quesitos patrimoniais, tem-se um viés mais elaborado e voltado à regionalidade, o que se trata de um ponto de vista pertinente para o LDR. O dossiê (IPHAN, 2014a) indica que a salvaguarda do carimbó visa reconhecer as diferentes facetas dessa prática, a compreendendo como símbolo regional que também carrega uma narrativa da região, possuindo importância para o sentimento de pertencimento que envolve o cotidiano.

Sem dúvida o carimbó já há muito se tornou símbolo identitário regional, alusão esta que abrange diferentes camadas sociais, domínios e territorialidades. A Amazônia, a Região Norte e o Pará, em sua trajetória ante a consolidação da ideia de uma História do Brasil, viram-se envolvidos nas vicissitudes relativas à construção de uma narrativa regional. (INRC, 2014, p. 94)

A atividade número um do LDR, não requer nenhuma habilidade interpretativa ou reflexiva, apenas que o alunado copie do texto a informação, ao passo que a segunda atividade solicita uma pesquisa para que seja possível, ao discente, compreender o que é um patrimônio cultural imaterial. A resposta que o LDR deseja é generalista e não aborda a regionalidade, algo que deveria ser o foco do conteúdo. A terceira atividade, por sua vez, poderia ser uma atividade de pesquisa, entretanto pela resposta que oferece ao professor (grafada na cor rosa), observa-se que o objetivo é que o alunado retire a resposta do texto. Verifica-se que nessa questão as características musicais, da dança, da origem e da ligação da prática cultural com São Benedito poderiam ser repostas possíveis, mas não é o que o LDR propõe ao professorado. Por fim, a quarta e última questão pede que o discente reflita acerca das práticas culturais que conhece, e desenvolva o aprendizado que adquiriu a respeito da patrimonialização.

Nas páginas 120, 171 e 172, o material didático volta mencionar o carimbó, porém são apenas menções a essa manifestação cultural. Especificamente, na página 120, a obra indica que quem pratica o carimbó está colaborando para disseminação da cultura da região amazônica. Na página 171, o carimbó é citado, especificamente, como uma prática que ocorre no estado do Acre, enquanto na página 172, a obra

informa que também ocorre no estado do Amapá. Essas três vezes que surgem são apenas citações em que o carimbó não é o foco do conteúdo.

Conclui-se que, em comparação com as informações retiradas do dossiê (IPHAN, 2014a) do carimbó, o LDR é generalista, como dito anteriormente, pois apresenta alguns erros tais como tratar o carimbó como dança, passar a ideia de uma falsa harmonia pós-colonialista, e propor atividades que não permitem, ao alunado, maior reflexão ou pesquisa de informações além do que foi dado no texto base. Por mais que o LDR cite o próprio site do IPHAN, demonstra que as informações, nele presentes, não foram utilizadas na elaboração deste conteúdo. Por fim, a respeito da forma com a qual aborda a fonte jornalística, o LDR não desenvolve nada além de utilizá-la apenas como uma ferramenta ilustrativa de extração de informações.

Círio de Nossa Senhora de Nazaré

O Círio de Nossa Senhora de Nazaré é uma tradição que teve início no Brasil no século XVIII, que reflete a união entre sagrado e profano, em manifestações populares que ocorrem nas ruas de Belém/PA em todos os meses de outubro. Trata-se de um bem registrado no Livro de Registro das Celebrações. O LDR da Amazônia Legal apresenta esse P.I. na terceira unidade, em que aborda os temas referentes às manifestações culturais, o bem é apresentado em três páginas distintas - 121, 171 e 175.

Primeiramente, foi necessário identificar nessas três páginas se o LDR utiliza os conceitos presentes no Decreto nº 3.551/2000. Ao analisar os textos, não houve nenhum conceito utilizado em conformidade com o documento oficial. Na sequência os elementos que surgem no LDR sobre o Círio de Nazaré são: características, organização, história e patrimonialização. A figura abaixo ilustra a primeira menção do LDR ao Círio de Nazaré, na qual abordará os elementos do bem imaterial.

- Características

Figura 12 – Citação sobre o Círio de Nossa Senhora de Nazaré

Toda essa mistura também aparece na religiosidade do povo da Amazônia Legal, que vai ao Círio de Nazaré, frequenta os terreiros de candomblé e participa de outras religiões afro-brasileiras ou de cultos de origem indígena.

A cultura da Amazônia não é constituída somente de elementos do folclore, da cultura popular. O povo da Amazônia manifesta suas tradições e hábitos culturais de muitas maneiras.

A música também é marcada pela diversidade e já ficou conhecida em todo o Brasil. O artesanato da Amazônia Legal viaja o mundo, promovendo o trabalho dos artesãos que pintam, esculpem, desenham suas ideias, suas sensações e seus sentimentos. O teatro leva para os palcos o que escrevem e encenam nossos artistas.

Assim a arte produzida na Amazônia, tão rica e diversa quanto o povo, expressa quem é o povo amazônico, seja na literatura, na música, no teatro, na arquitetura, na pintura, na escultura ou no cinema.



Festa do Círio de Nazaré, em Belém (Pará), 2012. Homenagem a Nossa Senhora de Nazaré, que ocorre em outubro e é considerada uma das maiores procissões católicas do Brasil, reunindo cerca de 2 milhões de pessoas.

COMPREENDENDO O TEXTO

Fonte: AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 121

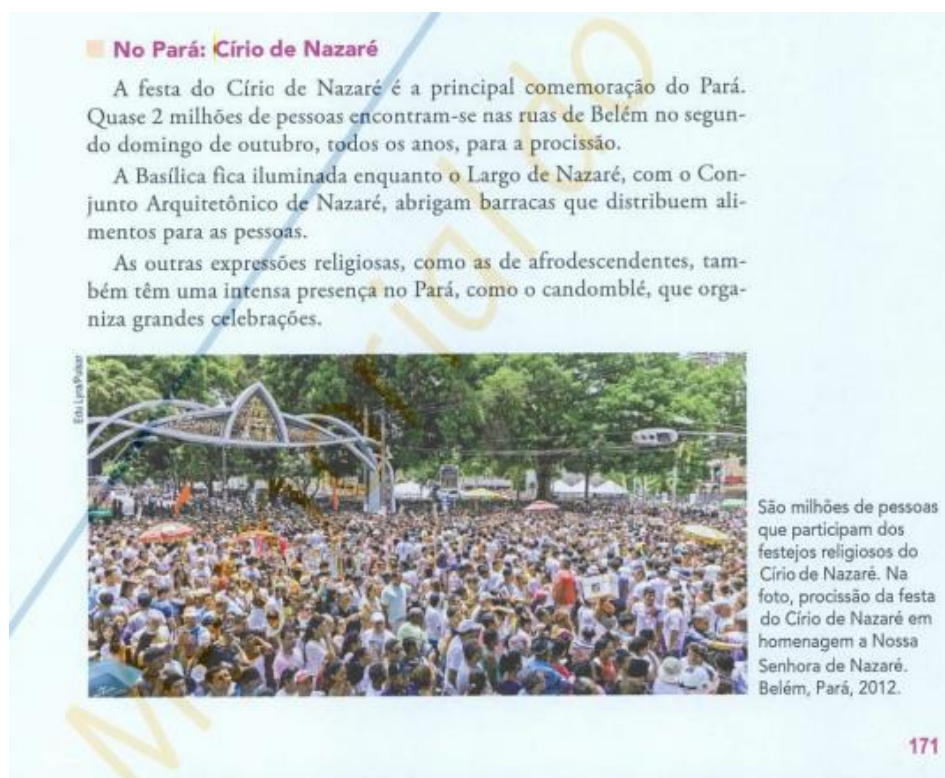
No trecho que cita o Círio, o LDR apresenta uma imagem da celebração referente a uma das procissões que ocorrem durante os 15 dias da “chamada *quadra nazarena*” (IPHAN, 2006a, p. 29), mas o livro não deixa claro a qual procissão se refere, pois nessa quinzena ocorrem três importantes procissões, entretanto é possível supor que seja a procissão do Círio, a principal desta prática cultural. A legenda da imagem informa a datação da fotografia, a época do ano e o local em que acontece a procissão, além da média da quantidade de pessoas presentes no evento. A fotografia em si, mostra a imagem da santa Nossa Senhora de Nazaré dentro da berlinda e inúmeras pessoas ao redor de sua imagem. De acordo com o dossiê elaborado pelo IPHAN a respeito do Círio de Nazaré, a berlinda - local onde a imagem da santa é transportada – é um elemento de extrema importância, pois está intimamente conectada com a corda que, no passado, era utilizada para puxar a berlinda durante a procissão.

A corda puxada pelos devotos é, atualmente, um dos elementos mais característicos do Círio de Nazaré. Inserida na procissão em 1855, para que o povo pudesse ajudar a tirar a berlinda de um atoleiro, hoje ela perdeu seu significado prático original, muito embora o seu aspecto simbólico de sacrifício e aproximação do sagrado tenha permanecido ao longo dos anos. (IPHAN, 2006a, p. 31)

Atualmente, a corda é utilizada pelos devotos que a seguram durante toda a procissão, destruindo-a ao final para que cada um leve um pedaço para si, pois cada pedaço é um símbolo da devoção e da religiosidade que acompanha toda a celebração. A berlinda caminha com a santa por todo o percurso e acompanha a corda com os devotos, é um símbolo de extrema importância para os frequentadores e organizadores do Círio, sendo um dos elementos que se manteve no decorrer da história. O LDR, nesta primeira parte, não aborda esses aspectos, pois opta por introduzir o tema de forma superficial, apenas citando-o e ilustrando-o sem contextualizar e problematizar os elementos da imagem.

A Figura 13 ilustra a segunda vez que o LDR aborda o Círio de Nazaré, com um conteúdo que não é muito diferente da página 121. Verifica-se que o LDR continua a descrever o que é o Círio de forma anedótica.

Figura 13 – Descrição do Círio de Nossa Senhora de Nazaré



Fonte: AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 171

Mais uma vez há a ênfase na quantidade de pessoas que frequenta a celebração, e quando ocorre, no segundo parágrafo deste trecho aborda a Basílica, local onde a imagem original da santa permanece durante todo o ano, e sai apenas

para celebração da descida e subida da santa de Nazaré,

Todas as imagens que participam das celebrações, até mesmo a da procissão principal do Círio, no segundo domingo de outubro, são réplicas da imagem original. Aquela que, segundo a tradição, foi “achada” pelo caboclo Plácido, no ano de 1700, não participa de nenhuma outra cerimônia deste grande ritual religioso, excetuando-se a celebração da descida e a celebração da subida. (IPHAN, 2006a, p. 44)

O LDR apenas cita a Basílica de Nazaré, mas não explica a importância deste local. Pensando no Ensino de História, o manual didático poderia ter trabalhado com a historicidade deste lugar, pois é onde nasceu toda a História da santa e assim, poder-se-ia ressignificá-lo e dar novos sentidos para o estudante sobre a região que vive.

De acordo com o dossiê (IPHAN, 2006a), o Círio de Nazaré possui um mito formador, cuja História narra que a santa de Nazaré foi encontrada por um agricultor às margens do Igarapé Murutucu, que a levou para sua casa e, ao acordar, percebeu que a imagem havia sumido. Ao retornar ao local onde a encontrou, lá estava ela, levou-a novamente para sua casa, e todos os dias a mesma coisa ocorria. A notícia correu a cidade, e logo foi construída uma pequena igreja no local que a santa sempre retornava, com isso inúmeras pessoas passaram a visitá-la e prestar homenagens.

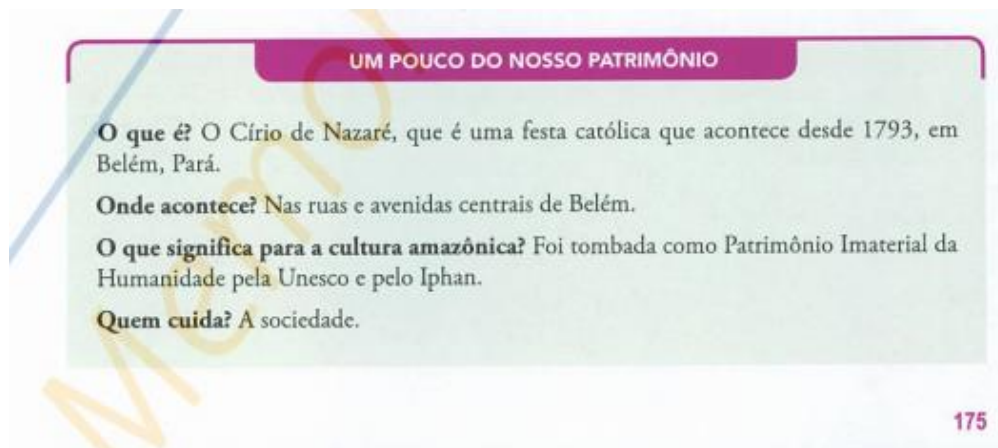
O LDR, como explicado anteriormente, ao citar a Basílica de Nazaré, poderia ter contextualizado a importância deste local para a celebração, contudo o texto segue abordando outras festas religiosas, sem propriamente dizer quais são. No final do trecho, apresenta outra imagem da procissão do Círio de Nazaré, ressaltando na legenda, mais uma vez, a quantidade de pessoas que participam do festejo, e a imagem reafirma esta popularidade. Dessa forma, o texto e a imagem apenas ilustram o tema, não problematizando, tampouco a aproximando do cotidiano do estudante, sem historicizar ou apontar para os aspectos sagrados e profanos que a celebração apresenta.

- História

A terceira vez que o LDR apresenta o Círio de Nazaré é na página 175, com a figura 14 ilustrando esse conteúdo. Nesse excerto, o livro apresenta a celebração como P.I., o box “Um pouco do nosso patrimônio” está presente em todos os capítulos, trazendo conteúdos de diferentes tipos de patrimônios que são da região amazônica.

Além disso, apresenta o que é o patrimônio, onde ocorre, o que significa e quem cuida. No caso em questão, o LDR oferece respostas reduzidas em conteúdo.

Figura 14 – Trecho patrimonial sobre o Círio de Nossa Senhora de Nazaré



Fonte: AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 175

Na pergunta “O que é?”, o LDR poderia oferecer mais informações sobre o Círio, como a quantidade de dias que dura e suas características principais. O dossiê mostra o quão importante os elementos do Círio são para a população paraense, descrevendo que se trata de uma celebração tão relevante quanto o Natal. O Círio dura 15 dias, nos quais há uma série de eventos quase ritualísticos que caracterizam seu valor para a identidade local como, por exemplo, as romarias, as alegorias, a corda, a berlinda, a transladação da imagem, as peregrinações, as diferentes procissões que ocorrem pela região, o arraial, o almoço do Círio, entre outros aspectos. Todos esses, e outros tão importantes quanto, caracterizam o que é essa prática e completam o processo de pertencimento e significado dessa cultura católica popular. Além da questão dos elementos da prática, a História por trás da procissão para santa de Nazaré é uma tradição portuguesa, que se estendeu para a região amazônica com o processo de colonização. O Círio passou a existir em 1793, quando o presidente da província do Pará, Sousa Coutinho, institucionalizou a manifestação.

A primeira “parada na vida” dos paraenses proporcionada pelo Círio de Nazaré ocorreu em 1793. Dois anos antes, o então presidente da Província do Pará, Francisco de Sousa Coutinho, ávido por fomentar o comércio regional paraense, resolveu organizar uma grande feira na qual os produtos agrícolas e extrativistas de toda a província seriam expostos e comercializados. Estrategicamente, Sousa Coutinho determinou que a feira deveria ocorrer no final do segundo semestre de 1793, na mesma época em que os devotos costumavam

homenagear a Virgem de Nazaré. (IPHAN, 2006a, p. 14)

Por conta de a santa já ser uma figura muito importante na região, a adesão à feira foi natural, de acordo com o dossiê (IPHAN, 2006a), pela devoção à ela ser um fenômeno muito comum por parte do povo. Assim, o Estado e a Igreja tiveram como estratégia se unirem para controlar e institucionalizar a prática. Nesse sentido, a historicidade do patrimônio poderia ter sido abordada neste tópico.

Quando o LDR pergunta, “Onde acontece?”, a resposta é restrita somente para o dia da procissão do Círio, deixando de lado a participação de outras localidades que também compõem a celebração, as peregrinações e o traslado da imagem que constituem o Círio. Tais participações caracterizam-se pelo momento de levar réplicas da santa para lugares diferentes, mais distantes do centro, fazendo com que seja possível pessoas de diferentes localidades demonstrarem sua devoção à santa de Nazaré, verificando-se, portanto, que o Círio não se limita apenas ao centro de Belém/PA.

- Patrimonialização

A pergunta e resposta sobre o significado da prática, é vaga e apresenta erro, visto que um bem imaterial não pode ser tombado, pois o tombamento supõe uma preservação de bens materiais que devem manter sua originalidade. Os bens imateriais passam pelo processo de registro, pois o registro compreende que uma prática imaterial não pode ser cristalizada no tempo em virtude de fazer parte do cotidiano dos indivíduos, estando em constante mutação. Além disso, seu significado para a cultura amazônica é muito maior do que ser um patrimônio, pois a importância mora no sentido que essa manifestação tem para as pessoas que frequentam e vivem o Círio.

Não se pode perder de vista que a força da manifestação está na participação popular. São os devotos, os romeiros e os promesseiros os grandes responsáveis pela continuidade da tradição nesses 211 anos. O Círio de Nazaré é um acontecimento que envolve, direta ou indiretamente, toda a população paraense, estendendo ainda sua influência para além dos limites do estado do Pará. (IPHAN, 2006a, p. 77)

Por fim, na questão sobre quem cuida, acaba sendo um pouco generalista, pois, de fato, é a sociedade quem cuida do Círio de Nazaré. No entanto, há diferentes

funções que grupos distintos exercem, como aqueles que organizam a celebração todos os anos, com o Estado oferecendo subsídios para que essa ação continue ocorrendo, e o povo que continue a praticar sua tradição. Nesse sentido, o LDR nesse boxe não ofereceu mais do que já tinha abordado nas páginas anteriores, pois apenas continuou repetindo de outras formas as mesmas informações, e também não suscitou questões para que pudesse haver pesquisas ou maior aprofundamento deste conteúdo.

Mediante o exposto, é possível inferir que o LDR não está em sintonia com o desenvolvido pelo dossiê (IPHAN, 2006a), pois o conteúdo que traz a respeito do Círio de Nossa Senhora de Nazaré reduz a celebração a procissão principal, ignorando os demais elementos dessa tradição. Por se tratar de um grande evento, poderia ter aprofundado na historicidade do bem e suas características, visto que, é possível que muitos alunos já tenham participado ou assistido a alguma programação do Círio. Sendo assim, é notável que o material didático não tenha utilizado as fontes oficiais para construir esse conteúdo, mantendo um ensino raso e generalista.

Complexo Cultural do Boi-Bumbá do Médio Amazonas e Parintins

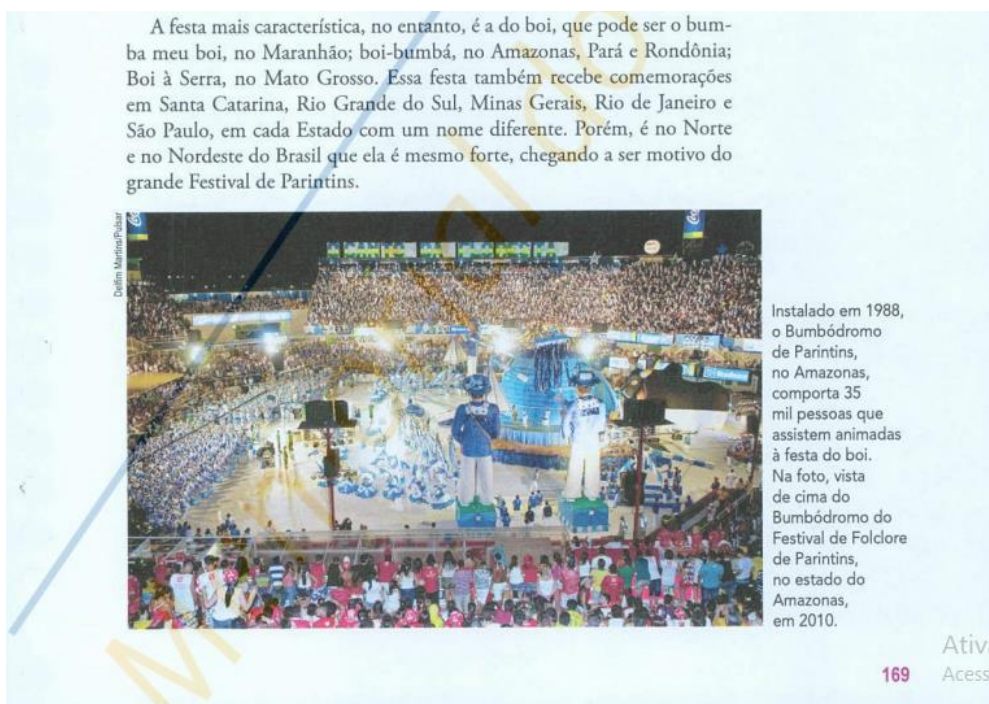
As festas do Boi-Bumbá são muito famosas na região norte do país. O LDR aborda esse tema nas páginas 120 e 170, contudo o dossiê do Complexo Cultural do Boi-Bumbá do Médio Amazonas e Parintins foi publicado somente em 2018, enquanto o livro didático em questão foi publicado antes, em 2014. Nesse sentido, não é possível compará-lo ao dossiê, devido a impossibilidade do material didático ter consultado este material. Apesar da questão temporal, nas Figuras 15 e 16, estão os fragmentos onde essa celebração é citada.

Figura 15 – Fotografia do boi garantido



Fonte: AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 120

Figura 16 – Fotografia do Bumbódromo



Fonte: AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 169

Figura 17 – Conteúdo sobre o festival folclórico de Parintins

Amazonas: Festival Folclórico de Parintins

É considerado o maior festival folclórico do mundo, em que turistas de várias partes do país e de fora vêm assistir.

Ele ocorre no último fim de semana de junho, desde 1965, no bumbódromo, um lugar construído para abrigar o desfile dos bois que disputam o festival: o vermelho Garantido e o azul Caprichoso. São três dias de festa, com cinco horas por dia de desfile onde se vê passar a cultura amazônica: lendas, animais, personagens.



Festival Folclórico de Parintins. Na foto, um pássaro gigante é apresentado durante o desfile dos bois. Foto de 2012.

Mato Grosso: siriri

O siriri é uma dança que simboliza o Mato Grosso e é parecido com o fandango do litoral do Brasil. O nome lembra um inseto que voa em torno da luz e logo morre.

Tem como principais instrumentos a viola de cocho, o mocho e o ganzá. Participam do siriri, crianças, mulheres e homens com passos que pa-

Fonte: AMARAL e FERREIRA, 2014, p 170

Nos textos acima constam apenas quando o festival ocorre, uma breve descrição do festejo e sua importância turística. Portanto, mesmo descrevendo brevemente o festival, não há informação histórica suficiente para que o alunado adquira um conhecimento sobre o bem imaterial, tampouco há alguma explicação acerca da importância simbólica da participação dos bois no evento. Dessa forma, conclui-se que o material didático se mantém apenas no campo do ensino informativo, onde não há espaço para diferentes interpretações históricas.

Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão

As páginas 119, 169, 171 e 173 do LDR abordam o Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão, estado da federação que mesmo não sendo da região norte do país, faz parte da Amazônia Legal, de acordo com o IBGE:

A região é composta por 772 municípios distribuídos da seguinte forma: 52 municípios de Rondônia, 22 municípios do Acre, 62 do Amazonas, 15 de Roraima, 144 do Pará, 16 do Amapá, 139 do Tocantins, 141 do Mato Grosso, bem como, por 181 Municípios do Estado do Maranhão situados ao oeste do Meridiano 44°, dos quais, 21 deles, estão parcialmente integrados na Amazônia Legal. Possui uma superfície aproximada de 5.015.067,75 km², correspondente a cerca de 58,9% do território brasileiro. (IBGE, 2020)

Figura 18 – Menção ao Bumba meu Boi

UNIDADE
3 **O nosso lugar**

Objetivos: construir o conceito de cultura; demonstrar a influência de diferentes grupos humanos na cultura amazônica; identificar as principais manifestações culturais na Amazônia.

CAPÍTULO 17 **UM LUGAR CHEIO DE HISTÓRIAS PARA CONTAR, CANTAR, PINTAR, DANÇAR, DRAMATIZAR...**

A Amazônia Legal é um vasto território, repleto de diversidades e características comuns entre os estados. Neste capítulo, você terá a oportunidade de estudar um pouco sobre a cultura amazônica, mas, ao longo do livro, você irá conhecer patrimônios, músicas e receitas produzidas na Amazônia.

Mas antes é necessário que você entenda bem o que é cultura. Ela envolve, por exemplo, as tradições, os costumes, as artes, as músicas, as crenças, as lendas etc. de um povo. A cultura também se refere à culinária, às danças, às brincadeiras, à língua.

A cultura não é imutável, pois os povos, por várias razões, se encontram e se misturam, dando origem a novas culturas. Nessa mistura, nenhum povo é mais importante ou mais sábio que o outro.

Quando os europeus chegaram ao Brasil, quiseram impor sua cultura aos povos indígenas – que aqui viviam – e africanos – que trouxeram como escravos, mas não conseguiram apagar as marcas desses povos. O que se viu foi uma mistura dessas três culturas – europeia, africana e indígena – moldando os estados da Amazônia Legal e de todo o Brasil, como uma nação, nossa identidade.

Um grande contingente de africanos escravizados foi levado para o Maranhão colonial e imperial e transmitiu, no novo local, formas de expressar suas manifestações artísticas e culturais. O Bumba meu Boi, o Tambor de Crioula e, mais recentemente, o *reggae*, estilo musical de origem jamaicana, são alguns exemplos.

Os africanos vieram em grande quantidade para o Maranhão colonial e imperial e trouxeram, com eles, entre outras formas de expressar seu modo de ver o mundo, o “Bumba meu Boi” e o “Tambor de Crioula” e, mais recentemente, o *reggae*, estilo musical de origem jamaicana que tanta gente vem ver, ouvir e dançar.

A vinda dos nordestinos para o trabalho nos seringais do Acre, Amazonas, Roraima, Rondônia e Pará também contribuiu para a formação da cultura amazônica.

Fonte: AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 119

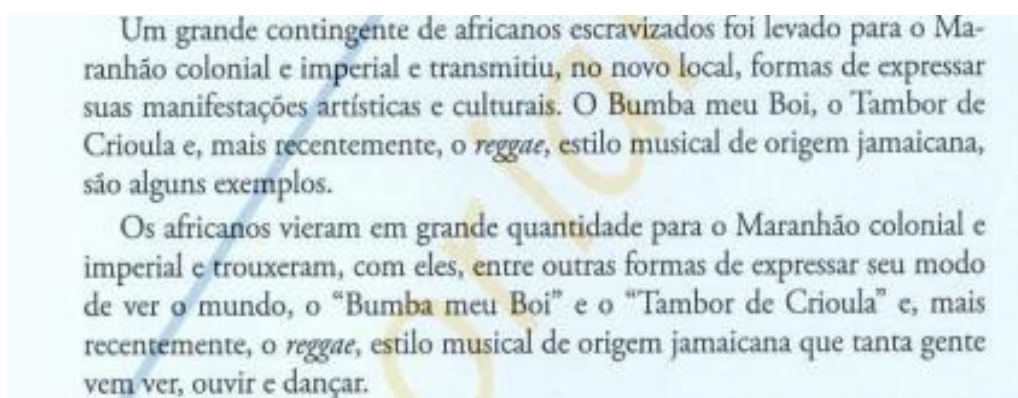
Esse texto do LDR introduz a terceira unidade, sendo que todos os P.I. encontrados no material nele estão presentes, além do Bumba-meu-boi que é mencionado como exemplo. Nesse sentido, este material didático será analisado de acordo com o Decreto n.º 3.551/2000 e o dossiê elaborado pelo IPHAN, em 2011. Observa-se, no LDR, que dois conceitos utilizados na legislação orientadora sobre os P.I. estão presentes - identidade e formação. O texto explica brevemente o que é cultura, no caso o quarto parágrafo apresenta o conceito de identidade demonstrando que, para construir essa ideia houve uma mistura cultural entre os povos negros, indígenas e brancos do país. Neste caso, o conceito dialoga com o Decreto 3.551/2000, pois indica que a colonização no Brasil é responsável por muitas práticas culturais formadoras da identidade nacional e regional. O sétimo parágrafo traz o conceito de formação, o qual diz respeito às formas que os indivíduos se organizam para construir as manifestações culturais de diversas naturezas. O LDR aborda a questão da migração nordestina para o norte do país, explicando que esse movimento

populacional foi responsável pelas trocas culturais dessas regiões, portanto este conceito também está de acordo com a legislação brasileira dos P.I.

Os temas apresentados pelo LDR, são: transmissão, características regionais e História. No que se relaciona ao P.I. - o Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão - é digno de nota o erro que o LDR apresenta nos quinto e sexto parágrafos, que trazem a mesma informação, ou seja, praticamente se repetem.

- Transmissão

Figura 19 – Relação do Bumba meu Boi com o continente africano



Fonte: AMARAL e FERREIRA, 2014, p 119

O livro didático relaciona o Bumba meu Boi, o Tambor de Crioula e o Reggae ao continente africano, sendo possível notar que esses parágrafos são problemáticos, pois relacionam tais práticas culturais à África, de forma genérica e vaga, portanto, além de se repetirem ainda trazem informações sem aprofundamento. No que concerne ao bem imaterial em questão, em comparação com o Dossiê (IPHAN, 2011a), a prática do Bumba-meu-boi não possui um consenso quanto a sua origem, pois existem pesquisas que indicam que ela foi trazida pelos portugueses, e outras que demonstram que o boi como totem no Brasil veio com os africanos, tendo origem com os povos bantos, da África. O consenso reside na compreensão a respeito do culto ao boi ser uma prática difundida ao redor do mundo, desde povos da Antiguidade até o contexto histórico contemporâneo. Portanto, o LDR sugere que o Bumba-meu-boi veio com os africanos escravizados, mas de acordo com o Dossiê (IPHAN, 2011a)

da prática, não existe consenso quanto a sua origem.

- Características regionais

Na página 169, o LDR aborda a questão da regionalidade do Bumba-meu-boi, informando que em diferentes estados da federação o boi é cultuado e recebe nomes diferentes. O texto é apenas informativo, entretanto, de acordo com o Dossiê (IPHAN, 2011a) os variados nomes que o festejo pode receber não alteram os significados da prática, nem sua origem, pois todas as festas ao boi no Brasil representam o nascimento, a vida e a morte do animal, porém há uma similaridade maior na prática do festejo nas regiões Norte e Nordeste se comparado aos estados ao Sul do país.

Norte e Sul posicionam-se em extremos opostos com relação à estrutura básica do folguedo. Doralécio Soares explicita que “No Nordeste, o Bumba-meu-boi tem apresentação mais dramática. No Sul, o brasileiro, sendo menos místico, apresenta uma brincadeira de Boi mais graciosa, com coreografia mais alegre (...)”. (1978:05). A citação do autor nos remete à realização de ritos de purificação e renovação na brincadeira da região Norte e do Estado do Maranhão que aproxima o boi bumbá amazônico do Bumba-meu-boi maranhense. (IPHAN, 2011a, p. 20)

Figura 20 – Características da festa do Bumba meu Boi

A festa mais característica, no entanto, é a do boi, que pode ser o bumba meu boi, no Maranhão; boi-bumbá, no Amazonas, Pará e Rondônia; Boi à Serra, no Mato Grosso. Essa festa também recebe comemorações em Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, em cada Estado com um nome diferente. Porém, é no Norte e no Nordeste do Brasil que ela é mesmo forte, chegando a ser motivo do grande Festival de Parintins.

Fonte: AMARAL e FERREIRA, 2014, p 169

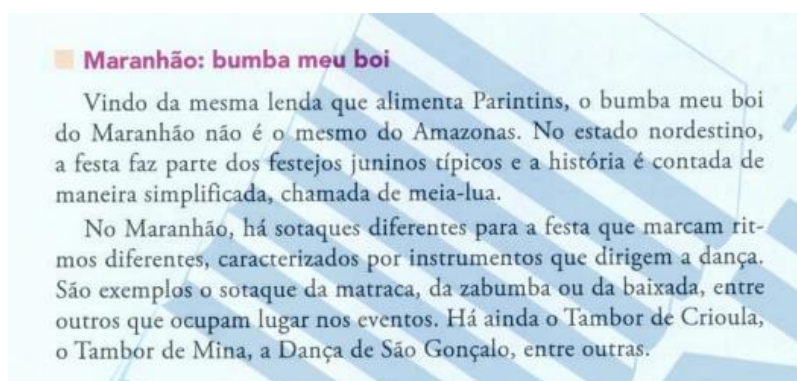
Deste modo, observa-se que o texto que o LDR apresenta está em conformidade com o que o Dossiê descreve a respeito das variações do Bumba-meu-boi em outros estados.

Na Figura 21, o trecho em questão, mencionado no LDR, aborda o Bumba-meu-boi do Maranhão, explicando que essa manifestação cultural deriva da mesma lenda que o Boi-bumbá do Norte do país (lenda apresentada na página 173 do material didático), a qual faz parte de um dos momentos centrais da brincadeira e do festejo com o boi, podendo sofrer alterações no enredo e nos personagens, dependendo do local e grupo que a encena. O importante da História é o seu significado, como dito

anteriormente, pois o Bumba-meu-boi é uma prática simbólica que trata da vida e da morte, essência que independe do formato cênico formado, não se perde.

Como celebração do ciclo vital, o Bumba-meu-boi revela laços com a doutrina cristã. Vida, morte e ressurreição constituem, no Bumba-meu-boi, a essência desse bem cultural, corporificada em seus rituais, sobretudo no batismo, que representa o renascimento, o despertar para a vida; e na morte do Boi, celebrada como o fim, pressuposto para a ressurreição, um rito de renovação em que, ao tomar vinho, simbolizando o sangue do boi, todos entram em comunhão em meio à grande festa do encerramento do ciclo da brincadeira. (IPHAN, 2011a, p. 75)

Figura 21 – Descrição do Bumba meu Boi no Maranhão



Fonte: AMARAL e FERREIRA, 2014, p 171

O LDR aborda que a encenação do auto do boi no estado do Maranhão ocorre de maneira mais simplificada e é chamada de meia-lua, entretanto no Dossiê (IPHAN, 2011a) não existe tal afirmação. A prática ocorre em diferentes localidades do estado, e em cada uma dessas possui características próprias, entretanto, de acordo com o Dossiê (IPHAN, 2011a), a brincadeira do Pará e do Amazonas possui 18 personagens, enquanto a do Maranhão, conta com 34, sendo que a brincadeira com mais personagens é a de Pernambuco, que contabiliza 44. As variações que existem da brincadeira de acordo com a região e grupo que a realiza são enfatizadas no Dossiê (IPHAN, 2011a), pois, dessa forma, percebe-se que a regionalidade dentro de um estado ou região, não é levada em consideração pelo LDR.

Ao consultar o Dossiê (IPHAN, 2011a) não foi possível localizar a informação sobre o que ele chama de “meia-lua”, mas ao pesquisar na ferramenta de busca online, *Google*, a mesma informação pode ser encontrada no site do *Wikipédia*: “O atual modelo de apresentação dos bois não narra mais toda a história do 'auto', que deu lugar à chamada 'meia-lua', de enredos simplificados.” (WIKIPÉDIA, 2022).

Evidenciando que o LDR não busca informações nos documentos oficiais sobre as práticas culturais imateriais.

O material didático também cita os sotaques do Bumba-meu-boi, pois, de acordo com o Dossiê (IPHAN, 2011a), no Maranhão existem cinco sotaques distintos. Tais diferenças estão intimamente ligadas ao espaço geográfico ao qual cada grupo pertence, além de serem associados a uma das três etnias - negra, indígena ou branca - sendo que os sotaques de herança africana são mais antigos que os de origem branca. Os sotaques são os ritmos de cada grupo, diferindo-se não apenas pelos instrumentos, como o LDR afirma, mas também por possuírem características distintas na brincadeira, e cada sotaque confecciona um boi distinto. O Tambor de Crioula, Tambor de Mina e a Dança de São Gonçalo, são práticas culturais em que a brincadeira do boi pode ser incluída. O Dossiê (IPHAN, 2011a), aborda especialmente o Tambor de Mina, pois este está ligado ao Boi de Terreiro, que é uma das diferentes formas que o Bumba-meu-boi é celebrado. O Boi de Terreiro está conectado com a religiosidade de herança africana, e ocorre quando as entidades pedem que a festa do boi aconteça, portanto, além da sua relevância no catolicismo, o Bumba-meu-boi exerce presença em religiões como o Tambor de Mina.

o Tambor de Mina é a manifestação da religião afro-brasileira mais conhecida no Norte do Brasil. Nela são cultuadas e recebidas, em transe, entidades espirituais africanas (voduns e orixás) e entidades espirituais conhecidas pelos negros no Brasil (gentis e caboclos). É nesse espaço religioso que se institui a relação entre as entidades espirituais e os brincantes do Bumba-meu-boi. (IPHAN, 2011a, p. 84)

Comparando as informações que o LDR oferece e que o dossiê (IPHAN, 2011a) traz, percebe-se que mais uma vez este livro didático permanece com explicações simplificadas, abordando temas ricos que poderiam gerar diversos questionamentos, contudo, não possui profundidade. O livro didático, no que envolve o Bumba-meu-boi, mostra querer abordar diversas características da prática, mas não desenvolve o conteúdo, apenas cita-o sem criticidade ou questionamentos.

- História

A Figura 22, mostra a última página em que o Bumba-meu-boi é trabalhado pelo LDR. Neste conteúdo é abordada a lenda que envolve a celebração, sendo assim, pode ser considerada uma fonte de análise. No trecho introdutório, o LDR afirma que a festa tem origem no Nordeste, e logo passa a ocorrer na região

amazônica, após discorrer sobre a lenda, coloca três questões para o alunado responder.

A lenda é compreendida como fonte histórica, pois carrega diversos significados que vão da História do bem imaterial até seu simbolismo. O nome da atividade é “Além da Lenda”, logo supõe-se que o material didático se aprofundará neste conteúdo já abordado em outros momentos da unidade. No enunciado, ao trazer a informação da origem poderia ter aprofundado o tema, contextualizando-o historicamente, pois a celebração do Bumba-meu-boi foi difundida no Norte do país, quando os nordestinos passaram a migrar para essa região, principalmente pelo avanço do Ciclo da Borracha, no final do século XIX e início do XX. Dessa forma, as relações de trabalho moldaram as características das relações entre trabalho, classe e religião que envolvem o auto do boi. A relação entre a História do país e a forma que o Bumba-meu-boi surge, é fundamental para atribuir sentido para a identidade da região, pois uma prática cultural não forma a identidade dos indivíduos simplesmente porque ela ocorre no lugar, mas sim, por conta da relação que ela estabelece com a História e o lugar em que se formou.

Sem o elemento histórico, o LDR prossegue com a atividade sobre a lenda que envolve o auto do boi. Essa lenda possui diversas versões com mais ou menos participantes, contudo, os personagens que surgem neste excerto são os principais da encenação, como o Pai Francisco, a Mãe Catirina, o fazendeiro (amo do boi), o Pajé, índios, e o boi (chamam-no de miolo, é a pessoa que fica dentro do boi). Cada um possui papel específico e fundamental para a peça, e as relações sociais que envolvem a trama estão associadas ao passado em que a celebração se formou.

Figura 22 – Lenda do Bumba meu Boi

ALÉM DA LENDA

O boi-bumbá, ou bumba meu boi, tem origem no Nordeste, mas hoje também faz parte da cultura amazônica. Possui várias maneiras de festejar, enfeitar, cantar, vestir, dançar e contar essa história.

Leia a lenda, passada de geração em geração, que conta como era a vida dos trabalhadores das grandes fazendas no Norte e no Nordeste do Brasil.

O boi-bumbá

Contam que, há muito tempo, no Nordeste, havia um grande fazendeiro, dono de uma imensa boiada, que controlava seu rebanho e suas terras com mão de ferro. Havia um boi de que ele mais gostava e para esse boi todo cuidado e atenção eram redobrados. Era um boi dançarino que, ao som do batuque, dançava e rodava entre as pessoas.

Quem cuidava dos bois do fazendeiro era Pai Francisco, um escravo que vivia na fazenda com sua mulher, a Mãe Catirina. Ela estava grávida e, como sabemos, a vida dos escravos não era fácil. Faltava comida, o trabalho era duro.

Com a gravidez, Mãe Catirina teve um desejo perigoso: queria comer língua de boi, mas os escravos eram proibidos de comer carne de boi. Além disso, não podia ser de qualquer boi: tinha de ser do boi preferido do patrão.

O que fazer? Dizem que se não realizamos o desejo de uma grávida, o filho nasce com a cara daquilo que ela desejou. Já pensou: um bebê com cara de língua de boi? Claro que isso é outra lenda!

Pai Francisco decidiu atender ao desejo de Mãe Catirina e matou o boi e arrancou-lhe a língua, que virou um belo cozido devorado pela esposa.

Não demorou o fazendeiro descobrir tudo e mandar prender Pai Francisco. Antes disso, ele se refugiou nas matas e pediu ajuda aos índios. O pajé fez um ritual de três dias e três noites para fazer o boi voltar à vida. Foi o que aconteceu: o boi reviveu e voltou a dançar para a alegria de todos.

Depois de ler sobre a lenda do boi-bumbá, responda às questões a seguir:

1. Você já ouviu ou leu essa lenda? Era assim a versão que você conhecia?

Resposta pessoal.

2. O que há na lenda que nos mostra como era a vida dos escravos nas fazendas?

O trabalho é muito duro e há falta de comida.

3. Como a presença indígena na cultura brasileira pode ser percebida na lenda? Com a intervenção do pajé trazendo o boi à vida.

Fonte: AMARAL e FERREIRA, 2014, p 173

O dossiê (IPHAN, 2011a), explica quem são os personagens e quais são suas características marcantes. De acordo com o documento, Pai Francisco é um escravo da fazenda e “Representa o cômico que rouba e/ou mata o boi, intencionalmente ou por acidente.” (IPHAN, 2011a, p. 151), a Mãe Catirina também é escrava da fazenda, e atua de forma exagerada; o amo do boi ou o fazendeiro, de acordo com o Dossiê (IPHAN, 2011a), é o que conduz a festa, sendo um dos personagens centrais da peça e da musicalidade; o Pajé é quem ressuscita o boi, podendo ser um médico ou curador, independentemente da versão, essa é a figura que traz vida ao boi; os índios participam da dança e, de acordo com o documento, estão presentes em todos os estilos da celebração; e o boi, e o miolo (a pessoa que está dando vida ao boi, que o faz dançar e brincar), o Dossiê (IPHAN, 2011a), explica que normalmente quem está

dentro do animal é um pagador de promessa feito para algum santo ou entidade. Dessa forma, o momento de interpretar a lenda se caracteriza pela comédia, a conexão religiosa, e os rituais pagãos e profanos.

O LDR, ao apresentar a lenda, estimula que o aluno reflita se a conhece de forma que se apresenta no material didático ou outra versão, este questionamento faz com o que o alunado compreenda que diferentes versões fazem parte da mesma celebração, e que a regionalidade pode ter impacto direto na forma que a festa ocorre, sendo assim, a questão dialoga com o dossiê deste bem imaterial, pois aborda a diversidade do Bumba meu boi. As outras duas questões pedem para o alunado pensar sobre o papel que os escravos e os indígenas ocupam na encenação. Tais questões poderiam gerar uma reflexão bastante rica, se fossem acompanhadas do contexto histórico de quando o Bumba meu boi surgiu no Brasil, pois ao trabalhar com a historicidade da prática, o alunado poderia inferir sobre os significados desses personagens.

O Bumba meu boi, no Maranhão, é uma prática que se propagou a partir dos povos negros que realizavam as brincadeiras e perturbavam as elites locais, pois seus primeiros registros são de publicações em jornais que caracterizam prática como uma “brincadeira de arruaceiros” (IPHAN, 2011a, p. 23), além disso, sempre foi caracterizada pelos temas de enredos que criticavam o cotidiano, o que gerava maior desconforto na elite branca maranhense.

Os estudos clássicos sobre folclore no Brasil desenvolvidos até a primeira metade do século XX por Mário de Andrade, Silvio Romero, Luiz da Câmara Cascudo e Arthur Ramos já destacavam o Bumba-meu-boi como manifestação expressiva da cultura brasileira, ressaltando a renovação temática responsável pelo seu vigor e permanência, seu caráter de revista, sua consagração “como um poderoso elemento ‘unanimizador’ dos indivíduos como metáfora da nacionalidade” e sua definição como teatro popular nacional. (IPHAN, 2011a, p. 23)

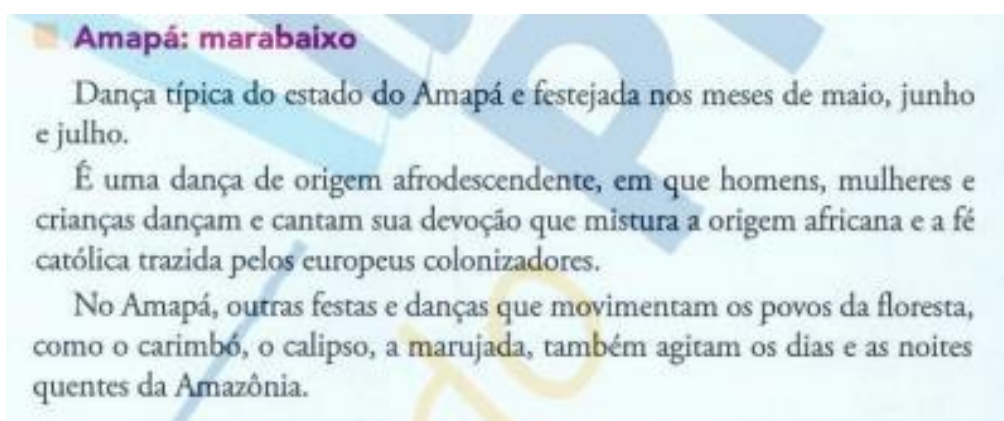
Dessa forma, o Bumba meu boi, a partir das encenações, toadas e sotaques, representa o povo que pede aos santos e entidades por melhores situações de vida, a partir do nascimento do boi a brincadeira se inicia, com sua morte e ressurreição representam a fé no divino, e, ao final, a morte do boi pela mão dos brincantes marca seu caráter profano de beber e comer do boi para absorver suas bênçãos. Esta é uma celebração plural, enaltecedora das diferentes religiões que se instalaram no país, além de representar as relações sociais conflituosas. Em comparação ao que o LDR

traz e o que o Dossiê (IPHAN, 2011a) apresenta dos temas, percebe-se que o material didático não quer que o alunado interprete, mas localize as respostas no texto, copiando-o também, trabalhando com as ideias prévias do estudante, mas sem auxilia no aprofundamento, sendo assim, o P.I. do Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão, é ensinado de forma alegórica e sem aprofundamento histórico, de forma que possa ser atribuído novos sentidos para a identidade regional do estudante.

Marabaixo

O Marabaixo, registrado no estado do Amapá, é uma forma de expressão caracterizada pela dança e música, que está ligada a cultura afro-brasileira, remontando ao passado colonial da escravidão no país. Muitas vezes ocorre conectado à religiosidade, principalmente ao catolicismo popular. Seu nome, de acordo com o Dossiê (IPHAN, 2018), está relacionado às pessoas trazidas do continente africano para se tornarem escravas no Brasil, ao vir nos navios em péssimas condições sanitárias, muitos morriam na viagem e eram jogados ao mar, portanto seu nome lembra a situação histórica desses povos e as formas de manterem suas raízes culturais.

Figura 23 – Descrição do Marabaixo



Fonte: AMARAL e FERREIRA, 2014, p 172

Este bem imaterial foi inscrito no Livro de Registro das Formas de Expressão em 2018, portanto, como seu dossiê é do mesmo ano, não é possível comparar o conteúdo do LDR com o documento de registro desenvolvido pelo IPHAN. No entanto, acima a Figura 24 ilustra como o material didático aborda esse patrimônio nacional

imaterial. O capítulo 24 do livro apresenta diversas festas da região amazônica, e o Marabaixo aparece no material, num trecho em que é citado quando ocorre a festividade, quem participa, sua origem e a finalidade religiosa. Entretanto, o LDR apresenta a festividade do Marabaixo em uma única página, portanto, conclui-se que a obra, mais uma vez, não se aprofunda no tema, tampouco busca um desenvolvimento crítico no alunado, informando, de forma superficial, o que é essa prática cultural.

Conclusão – Amazônia Legal

Os três P.I. analisados - Carimbó, Círio de Nossa Senhora de Nazaré e Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão - mostram que, embora o LDR destine uma unidade para abordar as diferentes práticas culturais da região, oferece um conteúdo superficial. Como um todo, o material didático não mostra ter utilizado os dossiês de registro para construir o conteúdo, pois as informações que traz são bastante simplistas e, por vezes, estão em sites genéricos de pesquisa, comprometendo a confiabilidade deste material de uso escolar. Entretanto, os conceitos presentes no Decreto n.º 3.551/2000 que surgem no LDR, são utilizados adequadamente e se aproximam da ideia do bem imaterial como representativo da identidade brasileira, embora poderiam ter sido utilizadas com maior frequência.

Estado do Maranhão

No LDR Estado do Maranhão, os P.I. não estão concentrados em apenas uma unidade, surgindo distantes um do outro, tratam-se de três bens culturais imateriais - o Complexo Cultural do Bumba meu Boi do Maranhão, o Tambor de Crioula do Maranhão, e a Capoeira – no caso esta prática é um bem nacional, ou seja, pertence a todos os estados do Brasil. O P.I. Tambor de Crioula, não foi analisado a partir do seu dossiê, pois a publicação deste documento é posterior a do LDR em análise.

Complexo Cultural do Bumba meu Boi do Maranhão

O P.I. do Bumba meu Boi surge no LDR do Maranhão, sendo uma prática bastante significativa que possui força e presença em todo o estado do Maranhão. Ao analisar o conteúdo, nenhum conceito está presente no Decreto n.º. 3.551/2000 foi

encontrado nas páginas analisadas.

No material didático, o patrimônio foi citado quatro vezes (páginas 69, 90, 168 e 192), com os seguintes temas encontrados no LDR: relação com o lugar, lenda e sotaques.

A primeira vez que aparece (na página 69), o patrimônio é citado na legenda de uma fotografia, com um texto que acompanha a imagem tratando dos quilombolas da região maranhense. No texto em questão, não há nenhum conceito que se relacione com a legislação dos P.I..

- Relação com o lugar

Figura 24 – Comunidades quilombolas e a relação com o Bumba meu Boi



Fonte: SAMPAIO e VIANA, 2014, p. 69

O texto relaciona a prática do Bumba meu Boi às comunidades quilombolas, por ser a primeira vez que menciona a prática cultural no material didático, induz o alunado a pensar que é uma prática de origem afro-brasileira. No Dossiê do IPHAN (2011), o patrimônio do Complexo Cultural do Bumba meu Boi pode ter tido sua origem em diversas localidades, as mais recentes indicam que o culto com a figura do boi no

centro tem seus primeiros registros com os povos banto, no continente africano.

Na segunda metade do Século XIX surgiram as primeiras preocupações em identificar a origem das expressões culturais populares com Celso de Magalhães e Silvio Romero, que afirmavam ser de procedência portuguesa o repertório narrativo brasileiro. Essas reflexões tangem diretamente o Bumba-meu-boi, considerado como uma dessas formas narrativas. Na contramão desses autores, Nina Rodrigues, precursor dos estudos de negros no Brasil, sustenta serem povos totêmicos os africanos trazidos para cá e, apoiado nessa tese, afirma serem as festas populares e o folclore sobrevivências totêmicas do velho continente, destacando os povos bantus e sudaneses como representantes dessa prática. (IPHAN, 2011a, p. 15)

O LDR, ao apresentar a fotografia com a legenda relacionada, poderia introduzir um pouco da História da prática do Bumba meu Boi, de forma que houvesse sentido na informação trazida. A fonte serve para ilustrar a vida das comunidades quilombolas, com isso o alunado pode compreender que o Bumba meu Boi faz parte da identidade afro-brasileira, e o município de Viana é citado no Dossiê (IPHAN, 2011a) como local importante no processo de registro desse patrimônio, porém o LDR não propõe nenhuma atividade relacionada a esta manifestação cultural, nem ao lugar onde ela ocorre, apenas cita sem contextualizá-la.

O LDR, no quinto capítulo, na página 90, novamente aborda o Complexo Cultural do Bumba meu Boi, porém neste excerto o foco do tema é o bem imaterial. O conteúdo gira em torno do tema da lenda e dos sotaques. O capítulo, em que este conteúdo está inserido, aborda questões sobre o povoamento da região e o Bumba meu Boi surge conectado ao tópico da relação do povo maranhense com a criação de gado.

Figura 25 – Conteúdo sobre o Bumba meu Boi

Passado Presente

Bumba meu boi

O bumba meu boi é uma das principais festas populares do Maranhão.

O enredo da encenação do bumba meu boi tem muitas variantes. A mais conhecida narra a história de Catirina e pai Francisco. Catirina está grávida e sente desejo de comer a língua do boi mais formoso da fazenda. Seu marido, pai Francisco, é estimulado pela mulher a matar o boi. Quando fica sabendo da morte do animal, o fazendeiro prepara-se para punir pai Francisco. Nesse momento entra em cena o pajé, que consegue ressuscitar o boi. Pai Francisco é perdoado e a festa continua.

O bumba meu boi é uma festa popular que acontece em vários estados brasileiros, mas apenas no Maranhão a festa tem três variações.

Boi de matraca: em que são usados instrumentos de percussão, como matracas e maracás.

Boi de orquestra: é acompanhada por instrumentos de orquestra, como clarinetas e flautas, além de tambores e maracás.

Boi de zabumba: na qual se destaca o som de tambores e pandeirinhos.



▲ Bumba meu boi de Guimarães, MA. Criado nos engenhos da Vila São José de Guimarães, esse grupo se apresenta com o estilo "sotaque de zabumba". Foto de 2013.

Vamos fazer uma dramatização

- Em grupo e com a orientação do professor façam a dramatização do bumba meu boi. Antes de iniciar os ensaios, decidam quem serão os personagens Catirina, pai Francisco, o dono do boi, o boi e o pajé. Vocês podem usar instrumentos musicais feitos com sucata, como chocalhos e tambores, para a festa final, quando todos comemoram a ressurreição do boi.

Esta atividade pode ser realizada em parceria com o professor de Arte.

Fonte: SAMPAIO e VIANA, 2014, p 90

- Lenda

A lenda que acompanha o Bumba meu Boi, descrita no LDR de forma resumida,

condiz com o apresentado pelo Dossiê (IPHAN, 2011a). Envolve os personagens principais e mais comuns da encenação. Na atividade apresentada ao final da página, o material didático propõe que o professor organize com o alunado uma dramatização que, além da performance cênica, também inclui a musical. Trata-se de uma abordagem interessante, pois os alunos podem se apropriar da prática e imprimir suas próprias identidades nela, fazendo com que fiquem mais imersos neste conteúdo. Todavia, o LDR não utiliza a História para deixar esse conteúdo mais completo, portanto o aluno não compreenderá a prática como algo significativo na sua História e em seu cotidiano. Ao recriar a encenação, os alunos precisam compreender os símbolos de cada personagem e das relações entre eles, pois, se não houver essa problematização, a atividade não é capaz de gerar reflexão e progressão do pensamento histórico. Portanto, o LDR traz aspectos similares ao Dossiê (IPHAN, 2011a), mas não o utiliza para construir um pensamento histórico.

- Sotaques

Os sotaques, como explicado anteriormente no LDR da Amazônia, são os ritmos que acompanham o festejo do Bumba meu Boi. O LDR do Maranhão indica que há 3 sotaques diferentes no estado, embora no Dossiê (IPHAN, 2011a) foram registrados 5 sotaques.

A classificação mais difundida dos grupos divide o Bumba-meu-boi em cinco sotaques: de Zabumba ou de Guimarães, da Ilha ou de Matraca, da Baixada ou de Pindaré, de Costa-de-mão ou de Cururupu e de Orquestra. (IPHAN, 2011a, p. 103)

No LDR, não constam os sotaques de Pindaré e o de Cururupu. Nas descrições de cada sotaque, o material didático evidencia apenas os instrumentos, não incluindo as roupas e indumentárias que caracteriza cada um, de acordo com o Dossiê (IPHAN, 2011a), são aspectos que compõem cada ritmo. A localidade de cada sotaque também é relevante, pois em cada região do Maranhão se formou uma maneira diferente de festejar o Bumba meu Boi, portanto cada um possui elementos que constroem a identidade e História local.

Cada sotaque tem uma história, traços característicos e símbolos próprios que não se confundem com os demais: um instrumento ou ritmo musical, um adereço, uma coreografia, um personagem ou, mais amplamente, um modo característico de brincar que implica o

cumprimento de certas tradições e preceitos. Participar de um determinado sotaque significa, portanto, dispor de um repertório simbólico estabelecido para construir e marcar relações de identidade e diferença, aliança e rivalidade, num universo multifacetado como o do Bumba-meu-boi do Maranhão. Por outro lado, significa também uma escolha dentre as várias possibilidades de realização de uma brincadeira que permite a expressão de múltiplas mensagens selecionadas a partir de um acervo comum e, em certa medida, único. (IPHAN, 2011a, p. 103)

Junto com as descrições instrumentais dos sotaques, o LDR traz fotografia de um grupo do município de Guimarães/MA, o qual este grupo se apresenta no sotaque de Zabumba que, de acordo com o Dossiê (IPHAN, 2011a), é o predominante desta região e foi reconhecido como o sotaque mais antigo do Maranhão, caracterizado por toadas que abordam a vida rural, “sotaques de Zabumba e Costa-de-mão também têm suas toadas marcadas pelo uso de expressões relacionadas ao ambiente rural como ‘gado reprodutor, comprar boi, lida com o gado, novilho superior, murrada do gado e raça de gado’” (IPHAN, 2011a, p. 174). Assim, ao abordar um sotaque específico, o LDR poderia ter se aprofundado nas características deste grupo, inclusive tratando de sua historicidade, pois trata-se de um sotaque que viveu o início da prática, tendo sido proibido pelas autoridades locais por conta do seu caráter conflituoso. O dossiê, explica

A história do Bumba-meu-boi na primeira metade do Século XX é caracterizada pela rivalidade entre os Bumbas, pelo controle da polícia ao folguedo e pelo início da migração de Bois dos sotaques de Guimarães e da Baixada para São Luís. (IPHAN, 2011a, p. 46)

Estes conflitos contam a História da prática e do local. Ao mencionar esse sotaque, o LDR poderia ter escolhido inúmeros aspectos históricos para se aprofundar, pela razão de o sotaque ter sobrevivido as proibições, principalmente o boi de Zabumba. Por ser um dos mais antigos sotaques, os conflitos entre outros grupos e ainda se manter no presente, se torna uma fonte histórica regional rica e pertinente ao conteúdo do material didático. Além disso, pode-se pensar em outros sotaques em seu aspecto social como, por exemplo, o sotaque de Orquestra, que é um ritmo mais jovem, com instrumentos de “sopro e corda (saxofone, clarinetes, flautas, trombone, banjos), e com acompanhamento de zabumbas, tambores-onça e tarol.” (IPHAN, 2011a, p. 109), de acordo com Dossiê (IPHAN, 2011a), é um sotaque mais aberto às mudanças, por essa razão, têm crescido exponencialmente.

Na Figura 25, ao trazer o boi como formador de identidade a partir das práticas

culturais, o LDR pede ao docente que desenvolva a peça, pensando na questão do passado-presente, ou seja, das culturas como um bem que atravessa o tempo com sentido identitário e de pertencimento ainda vivo. Nas duas últimas páginas (168 e 192), o LDR fornece uma bibliografia complementar no material do aluno, e no material do professor aborda a questão da atividade da encenação do Bumba meu Boi.

Nesse sentido, o LDR apresenta o Bumba meu Boi em comparação com o Dossiê de registro (IPHAN, 2011a), abordando o tema de forma superficial, apresentando diversas características da prática, porém sem se aprofundar em sua História ou significados. Assim, se torna um ensino raso que não gera questionamentos ou reconhecimento cultural, além de não o relacionar propriamente com os aspectos históricos, econômicos e sociais da região. No que se relaciona aos conceitos patrimoniais da legislação, o LDR não utiliza nenhum, tampouco cita que o Bumba meu Boi do Maranhão é um P.I, indicando, dessa forma, que o ensino patrimonial não é o foco deste material didático.

Tambor de Crioula

O Tambor de Crioula, é um P.I. registrado no ano de 2007, contudo seu dossiê disponível para consulta pelo IPHAN tem a publicação no ano de 2016, sendo assim, não há possibilidade de comparação entre os documentos.

O texto que aparece o Tambor de Crioula está no capítulo 4 - “Orgulho de ser Afrodescendente” - no qual são abordados temas sociais, econômicos, geográficos, históricos e culturais do povo afrodescendente no Brasil. O último tema deste capítulo é o Tambor de Crioula, em cujo texto existem os seguintes aspectos sobre o bem imaterial: origem, transmissão e as características da prática. Ao ler o conteúdo, compreende-se que o LDR continua a seguir com o mesmo formato de ensino, meramente informativo, não apresentando a historicidade da prática, nem a relacionando com os demais conteúdos do capítulo.

Figura 26 – Conteúdo sobre o Tambor de Crioula

CULTURA DA NOSSA TERRA

Tambor de crioula

O tambor de crioula é uma manifestação cultural que se originou entre os africanos e seus descendentes no Maranhão. É uma tradição que passa de mãe para filha, pois só as mulheres participam dela.

Há inúmeras variações dessa prática, mas geralmente as mulheres fazem uma roda e começam a dançar ao som dos tambores. Em determinado momento, uma mulher vai para o meio da roda e dança sozinha até escolher outra para substituí-la no centro da roda.



▲ Grupo durante apresentação do Tambor de Crioula, no circuito Madre Deus do carnaval, em São Luiz. Foto de 2013.

Registrando o CONHECIMENTO

Você já participou de alguma manifestação cultural de origem africana? Pode ser de alguma atividade mencionada neste capítulo, como comer algum prato típico, participar de um bloco afro no Carnaval, visitar algum museu ou terreiro de tambor de mina ou assistir a uma apresentação de tambor de crioula. Caso tenha participado, faça um desenho com legenda para ilustrar essa experiência. Se você nunca teve essa oportunidade, ou não se lembra, escolha uma das manifestações culturais mostradas neste capítulo e a partir dela crie seu desenho.

Faça um mural com os desenhos dos alunos.

Fonte: SAMPAIO e VIANA, 2014, p. 75

A fotografia utilizada pelo LDR ilustra toda a prática do Tambor de Crioula, contendo diversos aspectos da prática cultural que poderiam entrar em discussão, contudo o material didático utiliza a imagem apenas para ilustrar o texto apresentado. Há na fotografia possibilidades para se discutir sobre as mudanças que o Tambor de Crioula passou até ser inserido institucionalmente na sociedade, a partir da análise das vestimentas, configuração da dança, dos músicos, das dançarinas e, principalmente, do local onde ocorre. Com este tipo de uso das fontes o aluno

compreenderia como um bem cultural se modifica no tempo, e como pode ser apropriado para se tornar um instrumento de turismo. Também há possibilidade para abordar temas sobre a escravidão, racismo, resistência cultural, e também do ensino patrimonial.

No final do texto no LDR, há uma atividade que envolve todo o conteúdo do capítulo, cuja orientação é que o aluno desenhe alguma prática estudada ou por ele vivida, no entanto a atividade não dá espaço para a reflexão histórica, mesmo porque o LDR não oferece conteúdo histórico, apenas anedotas, sem problematizações. Também não há orientações para que o professor se aprofunde no tema, portanto, o material didático não oferece subsídios para o desenvolvimento da aprendizagem histórica.

Capoeira

O último P.I. do LDR do estado do Maranhão é a capoeira, aparece nas páginas 129, 169 e 197. As páginas 169 e 197 são referências bibliográficas para aprofundamento do conteúdo, ao passo que a página 129 apresenta conteúdo e atividade para o alunado. A Roda de Capoeira e o Ofício dos mestres de Capoeira, foram registrados como P.I. no ano de 2008, tratando-se de um bem de abrangência nacional, ou seja, pertencente a todos os estados do Brasil, cujo primeiro dossiê foi publicado em 2007, e em 2014 ocorreu a publicação de uma nova edição.

No LDR sobre a capoeira não há nenhuma palavra utilizada pela legislação brasileira dos P.I. para construir o tema, tampouco foi citado que a prática é um P.I. nacional. Na página 129, o material didático aborda os seguintes temas sobre a capoeira: origem, História, características da prática e regionalidade. O Dossiê (IPHAN, 2014b), foi utilizado como base comparativa deste material, nele sendo buscado os mesmos aspectos abordados pelo LDR.

Figura 27 – Conteúdo sobre a Capoeira

CULTURA DA NOSSA TERRA

A capoeira

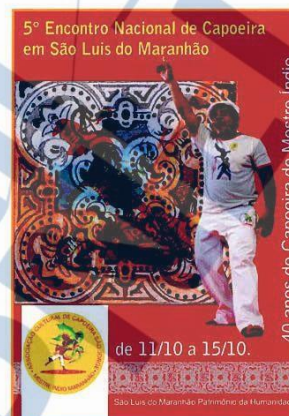
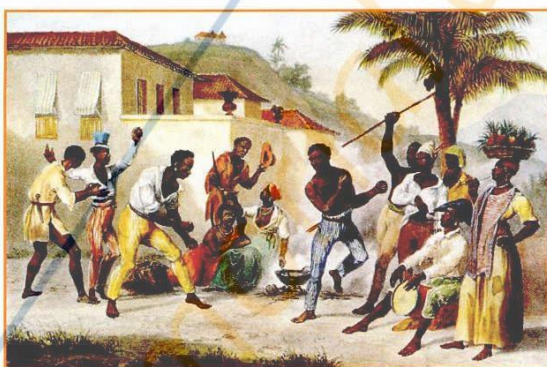
Nos dias atuais, a capoeira é muito conhecida em diferentes cidades do Maranhão e muitos encontros e festivais acontecem em vários lugares do estado.

Não se sabe muito bem o lugar onde a capoeira nasceu. Mas não há dúvida de que ela é de origem africana. Alguns pesquisadores dizem que ela veio da África, junto com os negros, no tempo em que havia escravidão no Brasil. Outras pessoas afirmam que a capoeira nasceu nas senzalas.

Os negros escravizados teriam desenvolvido a capoeira para se defender. Por isso, nas primeiras décadas do século XX, as pessoas que jogavam capoeira nas cidades eram presas e punidas. A libertação da escravatura ocorreu em 1888, mas a capoeira só foi permitida muitos anos depois, com a lei de 1937. A partir dessa data, a capoeira passou a ser considerada “esporte nacional”.

A capoeira é praticada em roda. As pessoas se reúnem num círculo, cantam e batem palmas no ritmo do berimbau. No centro da roda acontece a luta entre dois capoeiristas.

O berimbau é um instrumento com apenas uma corda, que ao ser tocada, comanda o ritmo dos atabaques, do pandeiro, do reco-reco e do canto dos participantes.



▲ Cartaz do 5º Encontro Nacional de Capoeira, realizado em São Luís, em outubro de 2013.

- Você já assistiu a uma roda de capoeira? Conte sua experiência para os colegas. Caso não tenha participado ainda, ouça o que os colegas de turma sabem a esse respeito. Depois, façam um mural com desenhos para ilustrar o que foi compartilhado.

Fonte: SAMPAIO e VIANA, 2014, p 129

O material didático traz um conteúdo resumido, porém com informações centrais sobre a História da prática, como verifica-se no décimo capítulo - “O Maranhão durante o Segundo Império” - abordando o Brasil no Segundo Império, trabalhando as relações de trabalho, o trabalho escravo, a Proclamação da República, e o Brasil republicano, sendo que a última parte deste capítulo é o texto sobre a capoeira, com o alunado tendo acesso a um contexto histórico sobre o objeto abordado. Nesse sentido, verifica-se que as informações apresentadas possuem

sentido frente ao trabalhado anterior. A seguir, foi elencado cada aspecto que o LDR aborda e a comparação com o dossiê (IPHAN, 2014b).

- Origem

De acordo com o LDR, não é possível dizer ao certo onde a capoeira surgiu e como chegou ao Brasil. As duas possibilidades que o material apresenta são: ter vindo do continente africano junto com os negros escravizados” ou ter nascido nas senzalas no Brasil. O Dossiê (IPHAN, 2014b), aponta que das possibilidades de estudo, as perspectivas são: da prática ter vindo da África, dela ter se desenvolvido nos quilombos; ou ser uma prática de origem indígena. Dentre essas perspectivas de análise, a versão que possui mais evidências é a de que a capoeira tenha vindo do continente africano, pois “estudos recentes tenham comprovado a existência de danças guerreiras similares à capoeira, não apenas na África Central, mas em outros países que fizeram parte da diáspora negra” (IPHAN, 2014b, p. 19). Nesse sentido, há indícios de que a capoeira é uma prática que possui raízes africanas, além do fato dela ter sido mais presente nos estados portuários. O dossiê (IPHAN, 2014b) reforça que, mesmo tendo vindo de outro continente, ela adquiriu formatos específicos no Brasil.

- História

No quesito histórico da capoeira, o LDR diz, “Os negros escravizados teriam desenvolvido a capoeira para se defender. Por isso, nas primeiras décadas do século XX, as pessoas que jogavam capoeira nas cidades eram presas e punidas” (SAMPAIO e VIANA, 2014, p. 129), a afirmação reduz a prática, enquanto no Dossiê (IPHAN, 2014b), o documento aponta que a capoeira além de ser uma luta, é também uma dança e um jogo, bastante conectado com a religiosidade e as tradições afro-brasileiras, portanto não se resume apenas ao seu lado combativo. Sua proibição foi motivada não apenas pelos negros escravizados poderem se defender, mas também como forma de apagamento da cultura negra.

O Dossiê (IPHAN, 2014b) fez o inventário da capoeira baseado no Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA) e Recife (PE), porque eram regiões portuárias, onde muitos escravos viviam e a prática pôde ser identificada com maior volume documental. Cada cidade teve características e relações diferentes com a vivência da

capoeira, por exemplo no Rio de Janeiro, ao ser criminalizada, foi mais perseguida que em outras cidades (IPHAN, 2014b, p. 91). O Dossiê (IPHAN, 2014b) explica que a capoeira estava ligada com a vida e o trabalho nas cidades, e suas práticas ocorriam nas ruas, terreiros e quintais, sendo proibida pouco tempo depois da abolição dos escravos. O documento de registro explica que uma das razões da proibição foi a tentativa de embranquecer as cidades, além das questões de violência que surgiam constantemente nos jornais da época, denunciando os capoeiristas.

O LDR aponta características pertinentes, capazes de gerar debates em sala de aula e aprofundamento no estudo da História do Brasil, pois abre a possibilidade da discussão do porquê a capoeira passou a ser proibida após a libertação dos escravos, pois antes disso era tão imersa na sociedade que inclusive capoeiristas foram levados como soldados para a Guerra do Paraguai, em 1864. Nesse sentido, conclui-se que o material didático permite discussões significativas, ainda que elas não sejam incentivadas em sua narrativa.

Na questão da capoeira como esporte nacional, o Dossiê (IPHAN, 2014b) se aprofunda a partir das narrativas de mestres de capoeira, como o mestre Bimba, que foi uma figura importante na descriminalização da capoeira e abertura das academias da prática. O LDR mostra que houve uma pesquisa preocupada em apresentar os aspectos relevantes da capoeira, abordando, no quesito histórico, diversos temas, porém sem se aprofundar em nenhum. Ao colocar a litografia de Johann Moritz Rugendas, poder-se-ia trabalhar com esta fonte de forma que fosse possível analisar o contexto de sua produção, as características que a pintura traz, entre outros aspectos, no entanto a imagem ilustra o conteúdo sem reflexão. De forma geral verifica-se, porém, que muito do que o LDR apresenta, está presente no Dossiê (IPHAN, 2014b) de registro.

- Características

As características que o LDR traz se relacionam com a musicalidade e ritmo da capoeira. Evidencia a roda em si, o berimbau, atabaques, pandeiro, o reco-reco e os cantos. O Dossiê (IPHAN, 2014b) possui tópicos específicos para cada uma dessas características, pois elas participam do universo simbólico da capoeira, com a roda e o berimbau sendo elementos centrais na prática. As rodas são ambientes de ensino, aprendizado, e também são ritualísticas.

as rodas permanecem como espaços não apenas do jogo, mas também do aprendizado. Afinal, quando se joga também se aprende e, além disso, alguns mestres ainda mantêm o antigo hábito de passar lições durante o ritual. (IPHAN, 2014b, p. 91)

O berimbau indica o ritmo dos outros instrumentos, além de possuir configurações próprias que se desenvolveram no país. Com relação ao reco-reco, o Dossiê (IPHAN, 2014b) explica de qual material é feito e como se toca. Por fim, os cantos são parte essencial das rodas, normalmente os jogos se iniciam com os cânticos e ladainhas, os quais fazem parte do universo ritualístico da capoeira “louvando a memória dos mestres antigos, saudando Deus e santos católicos, orixás, figuras lendárias, ou ainda os casos de perseguição aos capoeiristas.” (IPHAN, 2014, p. 98)

Conclui-se, portanto, que quando se pensa nas características das rodas de capoeira, o LDR em comparação com o Dossiê de registro (IPHAN, 2014b), consegue resumir e incluir os aspectos mais importantes.

- Regionalidade

O último aspecto que surge no LDR trata-se da regionalidade. O material didático apresenta uma imagem de um cartaz com os seguintes dizeres - “Cartaz do 5º encontro Nacional de Capoeira, realizado em São Luiz, em outubro de 2013” (SAMPAIO e VIANA, 2014, p. 129) - o qual foi incluído para o aluno compreender que a capoeira está presente no Maranhão. No caso do dossiê de registro da capoeira (IPHAN, 2014b), a pesquisa foi realizada nos estados do Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco, portanto que não há nenhuma evidência específica do Maranhão, apenas diz que há registros da prática em todo o país, sendo importante frisar que a capoeira é P.I. nacional e também mundial pela UNESCO, contudo a questão patrimonial não está presente neste conteúdo.

Dessa forma, analisando o conteúdo sobre a capoeira no LDR em comparação com o Dossiê (IPHAN, 2014b), é possível perceber que o material didático teve preocupação em utilizar informações confiáveis, pois os dois possuem semelhanças entre si. A atividade no final da página, mais uma vez pede um desenvolvimento do aprendizado de forma apenas ilustrativa, portanto mesmo que o LDR apresente um conteúdo conciso, não os articula para gerar um aprendizado histórico efetivo, apenas deposita informações no alunado sem as devidas problematizações.

Conclusão - Estado do Maranhão

O material didático em questão apresenta três P.I., sendo que dois puderam ser analisados a partir dos dossiês de registro. Com isso infere-se que o LDR, na maioria das vezes, apresenta um conteúdo coerente com os dossiês. Ao propor a abordagem do tema inclui as características principais de cada bem, mesmo que de forma resumida. Entretanto, as atividades propostas para cada patrimônio são ilustrativas e não desenvolvem o pensamento histórico. No que envolve os conceitos da legislação brasileira, nenhum conceito é utilizado ao abordar os patrimônios.

Estado de Minas Gerais

O LDR do Estado de Minas Gerais (TEIXEIRA, 2014a), apresenta apenas um P.I. - o Modo Artesanal de Fazer Queijo Minas - que aparece nas páginas 104 e 157. Na página 104 (Capítulo 11 - “Lavoura, Indústria e Comércio”), aborda questões sobre comércio e produção em Minas Gerais, enquanto na página 157 (Capítulo 15 - “O Centro-Oeste e o Triângulo Mineiro”), trabalha as características geográficas, históricas e culturais da região Centro-oeste e o Triângulo Mineiro.

Modo Artesanal de Fazer Queijo Minas

Os temas encontrados no LDR a respeito do queijo mineiro, são relativos à História, origem, relação patrimonial e as características desse saber. Como ferramenta de análise, o Dossiê (IPHAN, 2006b) mostra que o Modo Artesanal de Fazer Queijo Minas é um P.I. desde junho de 2008, inscrito no Livro de Registro dos Saberes. A seguir, está a imagem do trecho da página 104, onde o “Queijo de Minas” é citado.

Figura 28 – Conteúdo sobre a cultura pecuária mineira

Leite e café

“Queijo de Minas” (ou “queijo branco”), “pão de queijo” e “doce de leite” são produtos tipicamente mineiros, conhecidos e apreciados no Brasil inteiro. São produtos derivados do leite, ligados a uma tradição agropecuária que vem de longe, com profundas raízes em Minas Gerais: a tradição de criar gado bovino e suíno e dele tirar tudo o que pode ser aproveitado como alimento (carne, leite, banha e couro) e como matéria-prima para a fabricação de peças de vestuário, calçados e instrumentos de trabalho (couro, chifre).

Essa tradição teve início com a criação de gado (bois, vacas, porcos) e de animais de carga e transporte (cavalos, burros, mulas) para abastecer as vilas da mineração de ouro. Com o tempo, a lavoura e a criação espalharam-se por quase todo o território mineiro e tornaram-se atividades econômicas importantes: produziram carne, leite e cereais em quantidade suficiente para abastecer a população mineira e ainda vender para fora.

No fim do século XIX, Minas Gerais tinha o segundo maior rebanho bovino do país, perdendo apenas para o Rio Grande do Sul. No começo do século XX, Minas ocupava a primeira posição. Hoje, apesar da grande expansão da criação de gado nos estados do Centro-Oeste, o rebanho mineiro ainda é o segundo maior do Brasil, depois do estado do Mato Grosso do Sul.

Fonte: TEIXEIRA, 2014a, p 104

O foco do texto não é sobre os modos de fazer o queijo tradicional de Minas Gerais, pois está abordando a relação que os mineiros estabeleceram com o gado e animais de transporte. O material didático atribuiu o início da tradição agropecuária à História aurífera deste estado, além de fazer um paralelo com o presente, mostrando que ainda hoje essa cultura se faz existir. Assim, serão analisados os aspectos desse saber, descritos no LDR, a partir do dossiê de registro do bem imaterial (IPHAN, 2006).

- História

Na página 104, o LDR, traz para o aluno um pouco da tradição e História da agropecuária no estado de Minas Gerais. No primeiro parágrafo faz uma apresentação breve, mostrando que na região se aproveita tudo desses animais. Tal relação não existe no Dossiê (IPHAN, 2006b).

Na sequência abordará a História desta tradição, como explicado anteriormente, relacionando a exploração das minas com o início da inserção desses animais no cotidiano dos mineiros que, aos poucos, foram adquirindo outras funcionalidades. De acordo com o documento de registro do bem imaterial (IPHAN, 2006b), há que se atentar para não propagar as ideias da cultura agropecuária ter crescido após a decadência do ouro na região, pois o queijo mineiro não está vinculado apenas a esta relação, mas sim, principalmente, da migração portuguesa e vinda da cultura ibérica da região da Serra da Estrela em Portugal. Tal região possui uma forte ligação com o queijo artesanal, sendo que suas formas de fazê-lo possuem

poucas diferenças dos queijos de Minas Gerais, portanto, a História deste patrimônio está ligada com a colonização portuguesa e não à decadência do ouro na região.

Antes de mais, é necessário contrapor à idéia tradicional das interpretações históricas dos ciclos econômicos na região – que interpretam a produção agropecuária como decorrência natural da queda da produção aurífera – a interpretação mais aderida aos achados documentais históricos de que a economia mineira no período colonial era muito mais complexa e rica e não se restringia à mineração. (IPHAN, 2006b, p. 19)

Por fim, o LDR explica como a criação de gado é relevante para o estado. Dessa forma, percebe-se que o material didático, neste momento, não se aprofundou na questão do queijo de Minas Gerais em si, mas sim na questão da agropecuária. A imagem, a seguir, ilustra a página 157, com uma fotografia e legenda sobre os modos de fazer queijo artesanal de Minas Gerais.

Figura 29 – Fotografia da produção do queijo mineiro



Fonte: TEIXEIRA, 2014a, p 157

Na parte escrita em azul, direcionada ao professor, o LDR sugere um documentário para que o docente se aprofunde no tema. Na sequência apresenta uma fotografia da produção do queijo artesanal, e uma legenda que conta a origem, as características do queijo e seu status patrimonial.

- Origem

O material didático aborda que o queijo artesanal mineiro é um saber trazido pelos imigrantes portugueses, no entanto, por se tratar de uma lenda não houve espaço para trabalhar a região de Portugal que produzia e produz este tipo de queijo, tampouco as diferenças que têm entre os países, pois, de acordo com o Dossiê (IPHAN, 2006b), a tradição do queijo artesanal da Serra da Estrela, em Portugal, ainda é um símbolo da História portuguesa, e as formas de fazê-lo, como por exemplo, com os animais pastando pelas montanhas, coagulação do leite e a cura do queijo, com algumas diferenças de utensílios e ingredientes, são elementos que se mantiveram na tradição mineira de se fazer queijo. Dessa forma, o livro didático não se aprofunda na experiência histórica desta tradição.

- Patrimônio Imaterial

O material didático cita o queijo como patrimônio, contudo sugere que o patrimônio é apenas o queijo da Serra da canastra, diferindo do Dossiê (IPHAN, 2006b), pois o registro patrimonial deste bem se refere a região do Serro, a Serra da Canastra e o Alto da Paranaíba. Cada localidade possui características próprias na produção do queijo, o que faz com que existam diferenças no sabor e nas formas de fazer.

Este conteúdo está inserido no capítulo sobre a região Sudeste de Minas Gerais. Nele foram apresentados diversos patrimônios da região, de diferentes naturezas, contudo não explica o significado de um bem se tornar P.I., apenas cita a ação de salvaguarda sem explicar para que funcionam e como ocorrem. Além disso, o LDR enfatiza o queijo como patrimônio, diferentemente do Dossiê (IPHAN, 2006b), que evidencia o processo, as formas de fazer, a identidade que emana e as relações sociais e econômicas que se constroem em volta desse saber.

- Características

No que envolve as características que o LDR aborda sobre o queijo, será analisada a fotografia utilizada pelo material. Há na imagem uma pessoa com roupas de trabalho, remetendo à higiene, mas também queijos empilhados, e outros em formas para serem curados.

De acordo com o Dossiê (IPHAN, 2006b), originalmente as bancadas que se colocavam os queijos para curarem eram de madeira, contudo, por questões de

higiene, e também para a adequação aos formatos da indústria, hoje em dia os queijos são colocados ou em bancadas de pedra de ardósia, ou em formas de plástico, assim como na fotografia do material didático. A questão da roupa que o trabalhador utiliza também traz à tona questões sanitárias da produção do queijo. Atualmente, a produção do queijo artesanal, vinda do ambiente e da cultura rural, precisa se adequar às demandas sanitárias de segurança, fazendo com que se precise modificar os aspectos desse saber.

Dessa forma, o material didático utiliza essa fotografia, mas não constrói nenhum pensamento ou problematização. Seria possível abordar questões sobre o saber rural e os formatos contemporâneos de produção, de forma que o aluno pudesse refletir sobre as mudanças e permanências que ocorrem em torno dessa prática cultural, além dos interesses econômicos que cerceiam e ameaçam o queijo artesanal de Minas Gerais.

Conclusão – Estado de Minas Gerais

A partir da análise, não foi localizado nenhum conceito presente na legislação do P.I. no conteúdo sobre o Modo Artesanal de Fazer Queijo Minas. Em comparação com o Dossiê de registro (IPHAN, 2006b), o material didático não se aprofunda no tema e comete erros como relacionar a cultura agropecuária à exploração das minas, e também em indicar que o queijo considerado P.I. é apenas o da Serra da Canastra, reafirmando, assim, estereótipos, sem abordar as particularidades regionais do estado.

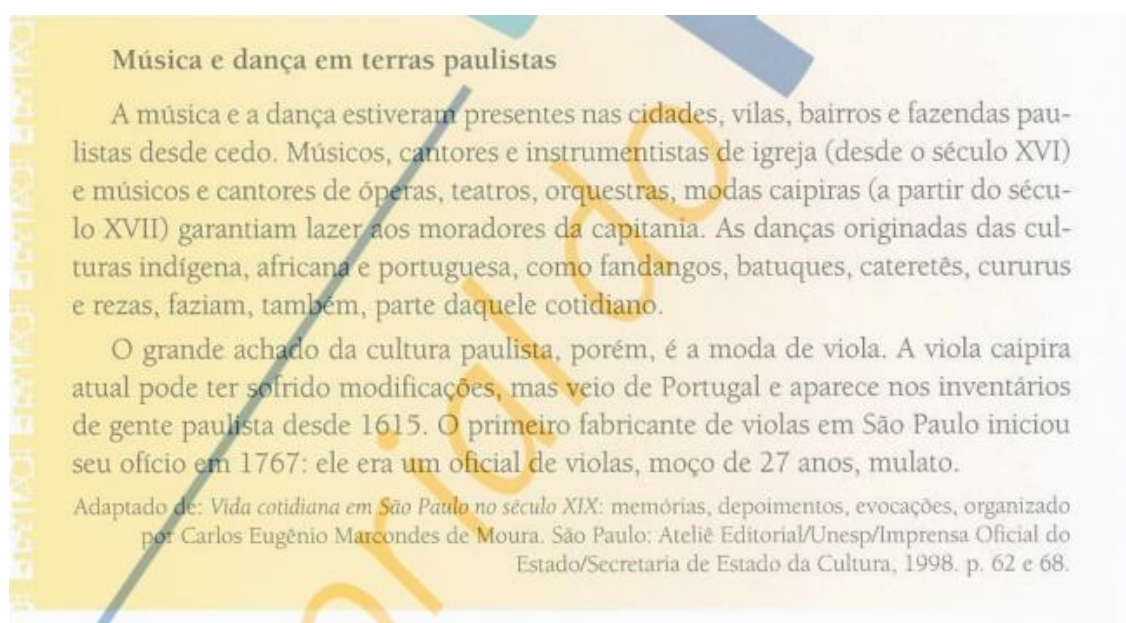
Estado de São Paulo

O LDR do Estado de São Paulo (TEIXEIRA, 2014b) apresenta três P.I. registrados pelo IPHAN, são eles: o Fandango Caiçara, Jongo do Sudeste e o Sistema Agrícola Tradicional de Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira. O Jongo e o Fandango estão inscritos no Livro de Registro das Formas de Expressão, respectivamente, nos anos de 2005 e 2012. Já o Sistema Agrícola Tradicional de Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira, foi inscrito no Livro de Registro dos Saberes em 2018, portanto este não será analisado a partir do dossiê de registro, pois o documento foi elaborado posteriormente ao LDR.

Fandango Caiçara

Esse P.I. é citado pelo material didático na página 93 e está localizado no oitavo capítulo - “Uma capitania empobrecida” - que aborda as características da vida nas cidades paulistas. Ao final deste capítulo, o fandango caiçara está relacionado com as manifestações artísticas e o cotidiano cultural paulista. Nesse sentido, o LDR afirma que as práticas culturais do início da capitania paulista estavam relacionadas com a religiosidade.

Figura 30 – Menção ao fandango



Fonte: TEIXEIRA, 2014b, p 93

Como a figura mostra, o fandango surge para exemplificar as diferentes danças que existem no estado e de onde vieram. Dessa forma, o conteúdo aborda a origem da prática cultural e sua relação com São Paulo. Em comparação com o Decreto n.º 3.551/2000, não há nenhum conceito dos P.I. no conteúdo relacionado ao fandango no LDR.

O Dossiê de registro do fandango caiçara (IPHAN, 2011b) é um documento que descreve todo o universo do bem cultural, porém será posto em comparação apenas sua origem e a História que mantém com o estado paulista

- Origem

O LDR relaciona a música e dança com o lazer do cotidiano paulista a partir do século XVI. De acordo com o Dossiê (IPHAN, 2011b), o fandango originou-se da cultura mediterrânea, chegando ao Brasil através dos portugueses - “No caso do Brasil, teve sua origem portuguesa (provavelmente açoriana) amalgamada com outras matrizes culturais formadoras das culturas regionais de norte a sul.” (IPHAN, 2011b, p. 34). O fandango caiçara está presente, principalmente, no litoral sul de São Paulo, sendo, então, uma cultura tipicamente caiçara e rural, entretanto também é presente em outras regiões e estados, tomando características típicas de cada lugar. De acordo com o documento de registro (IPHAN, 2011b), os primeiros registros do fandango no Brasil são do século XVIII.

A comparação entre o Dossiê (IPHAN, 2011b) e o LDR (TEIXEIRA, 2014b), neste conteúdo, evidencia como o material didático utiliza de temas históricos e trata-os genericamente, sem aprofundamento, pois neste trecho o LDR cita o fandango no meio de outras manifestações, sem propriamente desenvolver o tema relacionando-o ao restante das informações. O material didático se aproxima das informações contidas no Dossiê (IPHAN, 2011b) ao citar práticas que são de origem portuguesa, e também ao relacioná-la às práticas de lazer do estado de São Paulo, contudo não traz nenhum saber histórico específico ao fandango, dessa forma o ensino construído pelo material didático, no que envolve este bem imaterial, é superficial e genérico.

Jongo do Sudeste

O Jongo do Sudeste aparece no LDR, na página 123 (Capítulo 11 - “Escravos e Imigrantes”), que aborda questões históricas, geográficas e culturais dessa população no estado de São Paulo. A página em questão apresenta a resistência dos escravos e, para isso, exemplifica com o jongo, porém este trecho não apresenta nenhum conceito presente no Decreto nº. 3.551/2000.

Os temas identificados para comparação com o Dossiê de inventário do bem imaterial (IPHAN, 2007) são referentes à História da prática, regionalidade e às características (dança, instrumentos, cantos).

Figura 31 – Conteúdo sobre o Jongo do Sudeste

Os escravizados resistem

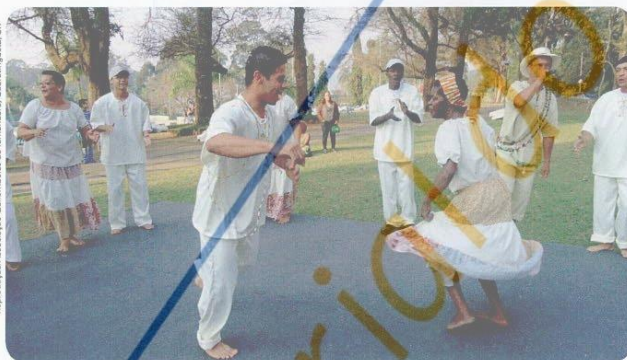
As fazendas de café, sobretudo as mais antigas, do Vale do Paraíba e da região de Campinas, tinham outra importante instalação ao lado dos casarões, dos terreiros e das oficinas: as senzalas.

As senzalas eram as habitações onde os escravos dormiam e descansavam todas as noites para voltar ao trabalho nas primeiras horas do dia seguinte.

A presença das senzalas e os castigos cruéis impostos aos escravos negros e mulatos tornavam essas fazendas de café parecidas com os engenhos do nordeste brasileiro. Parecidas inclusive nas formas de resistência dos escravos contra a sociedade que os escravizava.

Aqui também eles procuravam formas de manter vivas suas crenças e costumes. Alguns preservaram, na clandestinidade, suas religiões e cultos de origem. Outros se converteram ao catolicismo, mas incorporaram celebrações inspiradas nas tradições de suas terras de origem.

Muitas manifestações culturais existem até hoje, como o jongo, praticado em algumas comunidades afrodescendentes do Vale do Paraíba paulista e carioca e da região de Campinas.



Reprodução/Associação Quilombolas do Tamandaré, Guaratinguetá, SP.

Apresentação de jongo da Associação Quilombolas do Tamandaré, de Guaratinguetá, São Paulo, na capital paulista. Fotografia de 2011.

Ao som dos tambores e de outros instrumentos, a comunidade dança e canta versos cifrados, como em um jogo de adivinhas. Esses versos falam sobre os antepassados e sobre a situação em que eles viviam durante a escravidão.

Na época da escravidão, a linguagem cifrada era importante para que os senhores de terra e os capatazes não compreendessem informações trocadas entre os negros escravizados.

Também em São Paulo os negros escravizados buscavam meios de ganhar a liberdade, fugindo das fazendas e formando quilombos, alguns dos quais ainda sobrevivem na forma de comunidades. Essas comunidades lutam por seus direitos sobre as terras em que vivem há gerações.



Fonte: TEIXEIRA, 2014b, p 123

- História

O jongo, no LDR, está descrito como uma prática intimamente ligada ao cotidiano escravocrata, onde a repressão e o sofrimento fizeram surgir diferentes formatos de resistência, no que envolve o Dossiê (IPHAN, 2007), tal afirmação é verídica, pois o jongo é um bem imaterial de matriz africana. O Dossiê (IPHAN, 2007)

aponta que a origem desta prática vem dos povos bantos na África. A partir do trecho abaixo, extraído do Dossiê, nota-se que o LDR utilizou este documento para construir este conteúdo.

O jongo é uma forma de louvação aos antepassados, consolidação de tradições e afirmação de identidades. Ele tem raízes nos saberes, ritos e crenças dos povos africanos, principalmente os de língua bantu. São sugestivos dessas origens o profundo respeito aos ancestrais, a valorização dos enigmas cantados e o elemento coreográfico da umbigada. No Brasil, o jongo se consolidou entre os escravos que trabalhavam nas lavouras de café e cana-de-açúcar, no Sudeste brasileiro, principalmente no vale do rio Paraíba do Sul. Nos tempos da escravidão, a poesia metafórica do jongo permitiu que os praticantes da dança se comunicassem por meio de pontos que os capatazes e senhores não conseguiam compreender. Sempre esteve, assim, em uma dimensão marginal, em que os negros falam de si, de sua comunidade, por meio da crônica e da linguagem cifrada. (IPHAN, 2007, p. 14)

A prática, de acordo com o Dossiê (IPHAN, 2007), mostra que o jongo está intimamente ligado à religiosidade umbandista, porém, atualmente, ela pode ocorrer de forma separada. Por vezes, ela surge ligada aos santos católicos, como São Benedito ou Nossa Senhora do Rosário, demonstrando que a prática está conectada com a cultura negra. No quesito histórico, o LDR, apresenta conteúdo convergente com o Dossiê (IPHAN, 2007).

- Regionalidade

O LDR afirma que o jongo está presente na região do Vale do Paraíba paulista e carioca, e na região de Campinas (interior de São Paulo). No Dossiê (IPHAN, 2007), pode ser encontrado tendo como referência a região do Vale do Paraíba, pois é a localidade na qual estão concentrados os grupos de jongo, porém com relação à região de Campinas/SP, não há nenhuma referência.

O material didático utiliza uma fotografia para ilustrar o jongo, na qual se observam dois solistas dançando à frente, tendo num segundo plano os outros participantes da roda, inclusive um deles cantando o “ponto”, utilizando um microfone. A fotografia é de um grupo da cidade de Guaratinguetá, em São Paulo, da Associação Quilombola do Tamandaré. O grupo faz parte dos que participaram do processo de inventário e registro pelo IPHAN. O documento elaborado pelo órgão ressalta a importância desse e de outros grupos que foram escolhidos para o processo de registro, evidenciando o desafio de se manterem vivos no século XXI.

No processo de modernização da sociedade brasileira, ao longo do século passado, muitos saberes tradicionais foram rechaçados, principalmente quando associados às práticas culturais e religiosas dos trabalhadores negros. Antes ainda, quando esses trabalhadores eram escravos nas fazendas do vale cafeeiro, suas formas de expressão haviam sido objeto de repressão direta, alternada com tolerância supervisionada. (IPHAN, 2007, p. 21)

Nesse sentido, o LDR, ao utilizar a imagem do grupo de Tamandaré, dialoga com a pesquisa do órgão de registro patrimonial, demonstrando que possivelmente utilizou o material como consulta. Entretanto, o material didático não aborda a questão patrimonial dentro desta prática, e também não a relaciona como forma de resistência no passado e presente, deixando a imagem e o texto apenas como ilustrativos.

- Características

A imagem apresentada pelo LDR também ilustra alguns aspectos da prática cultural. O jongo, de acordo com o Dossiê (IPHAN, 2007), ocorre no formato circular com solistas, ao centro, dançando, e um cantor realizando os pontos. Na imagem não há instrumentos, contudo o material didático ressalta a presença dos tambores. Dessa forma, o jongo se apresenta como uma prática cultural de origem africana, onde sua configuração também se constrói em roda.

Os tambores são citados pelo material didático, entretanto, no Dossiê (IPHAN, 2007) representam importante significado, pois cada grupo e região possuem diferentes formas de utilizar o tambor, indicando a relação ancestral e memorialista dos povos bantus.

(...) A tese de um vínculo genético entre as danças de umbigada no Brasil e os batuques testemunhados na região de Angola e do Congo. Ali os viajantes viram tanto a dança em roda, com umbigada do par solista, como a dança em fileiras opostas. Carneiro inclinou-se, pois, pela idéia de expressões artísticas bantu-descendentes, o que encontra reforço nas conexões sistemáticas entre jongo e umbanda, nas evidências de culto dos ancestrais, nos enigmas cantados. (IPHAN, 2007, p. 48)

Os cantos possuem grande importância dentro do jongo, pois podem ser realizados pelos participantes da roda ou pelo solista, dependendo do grupo em que ocorre a prática. Chamam de ponto os cantos realizados na roda, que podem ser respondidos pelo restante do grupo ou pelo próprio solista, que lhe dá continuidade.

Os pontos muitas vezes estão associados à umbanda ou aos santos católicos, entretanto, a umbanda se faz mais presente nessa prática cultural. O LDR cita o jogo de adivinhas na cantoria, o que o Dossiê (IPHAN, 2007) chama de enigma. Ambos abordam o ponto como uma forma dos escravos na senzala praticarem o jongo, dessa forma conseguiam se comunicar uns com os outros sem serem compreendidos - “Essa é uma das dimensões mais relevantes da memória dos jongueiros: a liberdade de expressão conquistada por seus antepassados, nas condições mais adversas, graças à sábia manipulação das palavras. ” (IPHAN, 2007, p. 58). Sendo assim, o ponto é uma cantoria em versos onde há pergunta e resposta, as palavras possuem significados metafóricos ou estão em outra língua de origem africana. Além deste contexto, os cantos, para os jongueiros, possuem um caráter fantástico, onde a religiosidade e o misticismo se misturam.

O LDR apresenta o contexto histórico que formou o jongo e alguns dos significados dos seus elementos, informações que condizem com o Dossiê (IPHAN, 2007), portanto o livro didático, neste conteúdo, doa material para que o alunado compreenda como as manifestações artísticas podem ser símbolos do passado e ainda transmitir significados para a vida no presente, articulando os sentidos de memória e identidade que atravessam e se transformam no tempo.

Sistema Agrícola Tradicional de Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira

O Sistema Agrícola Tradicional de Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira, é um P.I. desde 2018, tendo sido inscrito no Livro de Registro dos Saberes. Seu Dossiê foi publicado no ano de 2017, assim, por ser posterior ao ano de publicação do material didático de São Paulo, não é possível comparar seu conteúdo com o Dossiê. Sendo assim, será apresentado apenas onde o bem imaterial surge no LDR e como sugere trabalhá-lo.

Figura 32 – Menção a comunidade quilombola do Vale do Ribeira

Cafundó, Caçandoca...

Os africanos escravizados e seus descendentes no Brasil sempre buscaram lutar pela liberdade e preservar suas identidades sociais e culturais — línguas, saberes, histórias, costumes, crenças, cerimônias, danças, festas, etc.

Uma das formas foi a fuga das fazendas e a criação de comunidades livres nas matas ou na vizinhança de povoados. Essas comunidades, chamadas de quilombos, se organizavam para serem capazes de se sustentar. Havia muitos quilombos, especialmente nas regiões onde era maior o número de escravos, como no Nordeste açucareiro e em Minas Gerais.

Em São Paulo, conforme cresceu a população escravizada, cresceu também o número de comunidades quilombolas. Algumas delas mantêm-se ativas até hoje. É o caso de comunidades como a do Cafundó, em Salto de Pirapora, na região de Sorocaba, a de Caçandoca, em Ubatuba, no litoral norte do estado, e a de Ivaporunduva, no Vale do Ribeira (sul do estado). Mais de trinta outras comunidades quilombolas no estado lutam pelo reconhecimento do direito às terras que ocupam há tanto tempo e pela continuidade de suas tradições.

A maioria dos habitantes das comunidades remanescentes de quilombos é descendente de pessoas escravizadas. Essas comunidades se formaram não só a partir das fugas empreendidas pelos antigos escravizados, mas também a partir de heranças, doações, compras e recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado.



▲ Moradias no quilombo Pedro Cubas, localizado a 34 km da cidade de Eldorado, em São Paulo. Segundo o Instituto Socioambiental, a roça é a principal atividade de subsistência dos moradores dessa comunidade quilombola. Foto de 2013.

O texto do boxe cita três comunidades de antigos escravos de São Paulo. Mas sabemos hoje que, no estado, foram organizados muitos outros quilombos, grandes e pequenos, afastados e próximos das vilas e cidades. Aliás, é comum que os bairros ou as fazendas existentes entre as cidades mais velhas do estado recebam o nome de algum quilombo. Vamos ver se na cidade ou região em que você mora existiu ou existe uma comunidade quilombola? Com a ajuda do professor, vamos procurar informações em livros, revistas e jornais. Com o material recolhido vamos montar um painel sobre o que achamos a respeito dessas comunidades: quem fazia ou faz parte delas, sua forma de vida, seus costumes, suas festas, sua culinária, etc.

Nesta atividade de levantamento e sistematização de dados para a montagem de um painel com características de reportagem e de pesquisa histórica, é importante orientar e roteirizar o trabalho de acordo com as circunstâncias e a disponibilidade local de material, visitas, entrevistas, etc.

Fonte: TEIXEIRA, 2014b, p 124

O texto em questão aborda a formação de diversos quilombos no estado de São Paulo, citando o Vale do Ribeira como exemplo, com a fotografia e legenda se referindo a esta região. A legenda evidencia que a principal atividade exercida pela comunidade quilombola é o trabalho na roça. A atividade que acompanha o texto pede que os alunos e professor criem um mural com informações das formas de vida das comunidades quilombolas. No trecho em azul, o autor do material didático orienta o

professor a evidenciar aspectos históricos das comunidades, com isso pode se perceber que existe uma preocupação histórica do LDR ao trabalhar com este conteúdo.

Conclusão – Estado de São Paulo

O LDR do estado de São Paulo, de maneira geral, mostra que existe uma preocupação teórica na abordagem com os P.I.. No conteúdo do Fandango Caiçara e do Sistema Agrícola Tradicional de Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira, o material não traz informações equivocadas, mas não se aprofunda nos patrimônios, utilizando-os apenas para exemplificar o tema. Já o Jongo do Sudeste é apresentado dentro do seu contexto histórico e condiz com seu dossiê de registro, contudo seu caráter patrimonial não é evidenciado, deixando uma lacuna neste conteúdo. Também nenhuma atividade é requerida dentro do conteúdo do jongo, portanto, o alunado dificilmente se apropriará desta cultura.

Conclusão – Livros didáticos regionais: uma síntese

Ao analisar os P.I., comparando-os com os dossiês de registro de cada bem, foi possível perceber que os materiais didáticos operam da mesma forma, com o patrimônio servindo para ilustrar um contexto maior, surgindo como um aspecto lúdico do conteúdo. Muitas vezes a historicidade dos bens são resumidas, de forma que se tornam genéricas e vagas. Os aspectos que envolvem a memória e identidade regional são completamente esquecidos. As atividades, na grande maioria das vezes, não requerem nenhum tipo de reflexão, o que não auxilia os alunos no desenvolvimento da consciência histórica a partir do estudo dos patrimônios.

Portanto, é possível inferir que existe um padrão seguido pelas editoras dos LDR analisados, ou seja, os P.I. estão num segundo plano, pois surgem acompanhados de alguma fotografia que não será problematizada, um texto curto que descreve as características gerais da prática cultural e, em algumas vezes, a um breve contexto histórico.

No que envolve o Decreto n.º 3.551/2000, apenas o livro da região amazônica (AMARAL e FERREIRA, 2014), utilizou os conceitos presentes na legislação. Por fim, os LDR citam características presentes nos dossiês, entretanto, por apresentá-las de forma superficial, por vezes as informações são distorcidas, o que acaba por reafirmar

estereótipos ou até mesmo construir ideias errôneas dos bens imateriais.

Capítulo 4. O Patrimônio Imaterial como Evidência Histórica

O conceito de Evidência Histórica norteia esta investigação. Busca-se entender em que medida o LDR auxilia o público escolar a compreender os usos da História, e como as fontes patrimoniais imateriais surgem neste tipo de manual didático. Antes de adentrar neste conceito é importante explicitar as bases teóricas da Educação Histórica e como foi desenvolvida, utilizada e como será aplicada nesta análise.

No Reino Unido, na década de 1960, as pesquisas iniciadas “por pesquisadores como Dennis Shemilt, Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby, concentraram seus esforços em estudos a respeito da possibilidade de progressão do pensamento histórico nos alunos.” (ALVES, 2013, p. 59). Como resultado dos estudos, esses pesquisadores chegaram à conclusão de que o aprendizado histórico dos alunos não está relacionado com a idade, pois um aluno jovem pode ter uma compreensão da História mais sofisticada do que um aluno dos anos finais, sendo que a diferença entre os dois não está na faixa etária, mas sim na forma em que a História foi ensinada e aprendida. Nesse sentido, os métodos de ensino devem objetivar que os estudantes reflitam e interpretem o passado, e não apenas o recebam como fórmulas prontas, mas compreendam que a História faz parte de um processo e está em constante movimento.

Baseados em pressupostos epistemológicos oriundos, inicialmente, da Filosofia da História anglo-saxã, esses pesquisadores construíram uma metodologia que privilegiava a análise de dados seguindo um modelo conceitual envolvendo diferentes níveis de compreensão, explicação, interpretação de fontes e percepção crítica de diversas narrativas históricas. Tal modelo conceitual foi constituído por parâmetros analíticos que levaram à conclusão de que a progressão do pensamento histórico dos alunos não está diretamente vinculada à idade ou seriação escolar. Antes, é determinada pelo adquirir de habilidades metodológicas que permitem a maturação do raciocínio histórico na avaliação de evidências que comprovem suas interpretações a respeito de uma determinada demanda histórica. (ALVES, 2013, p. 60)

A partir das pesquisas e projetos realizados no Reino Unido, a Educação Histórica se tornou uma linha teórica-metodológica que discute a aprendizagem histórica e se espalhou em diferentes países como Portugal, Espanha, Canadá, Espanha, entre outros. De acordo com Alves (2013), a Educação Histórica se difere

da Didática da História alemã quando busca construir o aprendizado histórico dentro da escola, a partir de conceitos que auxiliam os alunos e professores a serem capazes de ler e interpretar a História, desenvolvendo a literacia histórica. No caso da Didática da História alemã, o ponto de partida é a pesquisa científica, que, quando adaptada para o uso escolar, se torna capaz de desenvolver nos alunos a compreensão de como a História atua em suas vidas e os ajuda a tomar decisões que dialoguem com o passado experienciado e o futuro desejado, ou seja, a consciência histórica.

A partir do exposto, nesta pesquisa, a Educação Histórica dialoga com nossos pressupostos, pois ao analisar materiais didáticos é possível avaliar a qualidade das fontes, no caso, os patrimônios imateriais, na perspectiva de auxiliar o alunado na interpretação das manifestações culturais no tempo. Dos diversos conceitos que este campo de investigação voltado ao Ensino de História utiliza para desenvolver a consciência histórica, aqui os patrimônios imateriais serão compreendidos como evidência histórica potencial (BARCA e SIMÃO, 2011, p. 67). Dessa forma, identificadas as fontes, busca-se identificar o tipo de evidência que os conteúdos podem gerar nos estudantes, ou seja, como possibilitam a elaboração de inferências e quais são os impactos desse ensino no aprendizado histórico. Para tanto, é necessário que o conceito e os tipos de evidência histórica sejam explicados.

4.1 Educação Histórica e o ensino regional patrimonial

As pesquisas derivadas da Educação Histórica possuem como pressupostos a utilização de diferentes metodologias de ensino para desenvolver a literacia histórica, que é a capacidade de ler e interpretar o passado, presente e futuro. Nesta investigação analisaremos como os P.I. são abordados pelos LDR na perspectiva da Educação Histórica, ou seja, como os manuais proporcionam uma progressão do pensamento histórico em sua relação com a Educação Patrimonial.

O campo de investigação da Educação Histórica estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização, e tem como princípio que as intervenções didáticas significativas na aprendizagem histórica exigem o conhecimento das ideias históricas de alunos e professores, tendo como referência principal a própria epistemologia da História. (GERMINARI e BARBOSA, 2013, p. 743)

As formas de se analisar a aprendizagem histórica no alunado tem sido cada vez mais variada. Algumas pesquisas envolvem os conceitos de segunda ordem

(meta-históricos) relativos ao pensamento histórico, ou seja, ao raciocínio e a lógica histórica que direcionam a uma compreensão mais complexa da História, ao passo que outras investigam os conceitos substantivos que, de acordo com Cainelli (2019), são aqueles conceitos que auxiliam os alunos a elaborarem as ideias meta-históricas, cuja função “concentra-se em reflexões sobre os conceitos históricos, envolve noções gerais (revolução, imigrações...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: histórias nacionais, regionais e locais).” (GERMINARI, 2012, p. 56). Esses dois tipos de conceitos auxiliam no desenvolvimento progressivo da consciência histórica. Nas pesquisas dentro desta linha teórica, busca-se identificar como o alunado compreende as fontes, narrativas, perspectivas, evidências históricas, além de investigar a qualificação da construção da consciência histórica nestes indivíduos.

Na presente pesquisa, será utilizado o conceito de segunda ordem chamado "evidência histórica" para avaliar como os LDRs abordam os P.I., compreendendo os patrimônios como conceitos substantivos. O ensino patrimonial, de qualquer natureza, auxilia na compreensão da cultura histórica, pois esses bens mostram como as práticas culturais atravessam o tempo e como dão significado para a vida no presente.

Para o alunado desenvolver a consciência histórica precisa entender que o passado não é algo que já passou e não possui relação com o presente. Pelo contrário, o intuito da Educação Histórica é que os estudantes percebam que fazem parte da História e suas decisões e pensamentos podem ser influenciados por este conhecimento. Nesse sentido, compreende-se que o patrimônio abre espaço para que esse aprendizado seja estimulado, se for trabalhado de forma não limitadora e tradicional.

Fronza (2016), investiga os patrimônios a partir da memória histórica como possibilidade de ser inserido no Ensino de História. Aponta que no Brasil, a memória histórica construída buscou enaltecer grupos da elite, promovendo o apagamento da memória dos grupos prejudicados pela colonização. Com isso existe a necessidade de aprofundar o Ensino de História em uma perspectiva que evidencie este apagamento e coloque luz sobre a memória popular.

A memória histórica forjada nos currículos de história brasileiros está vinculada ao fato de que no ensino secundário dois séculos de tradição estruturam os conteúdos históricos onde a prática histórica escolar foi e é influenciada pela produção historiográfica, pelos documentos legais, pela formação dos professores e pela produção de materiais

didáticos. (FRONZA, 2016, p. 173)

Dessa forma, o autor explica que o Ensino de História no Brasil por muito tempo perpetuou o ensino eurocêntrico, exaltando heróis nacionais, e continuou com uma História linear e cronológica, de forma que o alunado não desenvolvesse um pensamento histórico com sentido para a práxis. Mesmo com diversos avanços tomados em âmbito curricular na Educação Básica há muito que ser feito e analisado, pois muitas dessas concepções da História ainda continuam presentes no contexto escolar.

Com isto explícito, o patrimônio imaterial, dentro do Ensino de História, pode ser uma ferramenta que apresente as diferentes perspectivas da cultura histórica brasileira, pois nesses patrimônios a cultura popular está no centro dos estudos, existindo potencial para compreender a formação do país em diferentes âmbitos. De igual forma, ao relacionar o ensino patrimonial com a História Regional, existe a possibilidade de contribuir para suprir algumas carências de orientação nos estudantes, como, por exemplo, questões relacionadas à identidade, pertencimento e a compreensão sobre os usos da História. Muitas das pesquisas em Educação Históricas analisam as narrativas que o alunado e o professorado constroem em torno de algum conteúdo da História, contudo, na presente pesquisa a investigação pretende compreender como o livro didático, a partir de sua abordagem a respeito do patrimônio imaterial, pode contribuir com a aprendizagem histórica em sala de aula e, no desenvolvimento do uso de fontes como evidência histórica.

Para compreender se os LDRs auxiliam na progressão do conhecimento histórico de alunos e professores, o método de análise adotado é a concepção de evidência (BARCA e SIMÃO, 2011). Entende-se que este método seja o mais adequado para esta pesquisa, pois por não estar trabalhando com as respostas do alunado sobre as atividades que os LDR contêm, a análise se pautará em como os livros auxiliam no Ensino de História, se objetivam, de alguma forma, colaborar com a compreensão sobre o fluxo do tempo e em como os estudantes podem se apropriar disso. Nesse sentido, os conteúdos nos LDRs precisam cumprir com alguns requisitos para que os patrimônios imateriais neles presentes possam ser compreendidos como evidências potenciais.

4.2 - Evidência Histórica

De acordo com as autoras, Isabel Barca e Ana Catarina Simão (2011), a evidência histórica é a forma como os historiadores constroem o pensamento científico da História. As evidências podem ser tudo aquilo que o passado emana, e no presente geram questionamentos acerca do que ficou. A evidência é a forma de se pensar historicamente, por isso, as autoras afirmam que toda fonte pode ser uma evidência, mas apenas uma fonte sem questionamentos que levem à inferência não pode ser considerada como tal, porque, assim, “Deixa de ser o historiador a submeter-se às fontes e passam estas a submeter-se ao historiador” (BARCA e SIMÃO, 2011, p. 67)

O historiador Collingwood, de acordo com Pinto (2011), defendia que a História era realizada a partir das inferências sobre as fontes, portanto, o historiador ao escolher suas fontes deve questioná-las, pois, assim, a partir da interpretação pode refletir sobre o passado investigado: “[...] para este autor, o pensamento histórico é a atividade da imaginação, utilizando o presente como evidência do seu passado” (PINTO, 2011, p. 49). A autora chama a atenção sobre as diferentes interpretações que podem haver sobre uma mesma fonte, nesse sentido a subjetividade do historiador também entra em jogo no momento das inferências históricas, mas deve se considerar que escrever sobre o passado não é um simples movimento de interpretar fontes, antes é preciso seguir os critérios da racionalidade histórica ao trabalhar com as evidências, pois, dessa forma, essa escrita é considerada legítima: “Por isso, na linha de Collingwood, argumenta que, quando as descrições históricas são bem suportadas pela evidência, é razoável acreditar-se que sejam provavelmente verdadeiras.” (PINTO, 2011, p. 51).

Partindo do pressuposto da evidência, as pesquisas realizadas no Reino Unido por Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alaric Dickinson, na linha da Educação Histórica, testaram como este conceito pode auxiliar o alunado na elaboração do pensamento histórico referente aos conceitos substantivos. O projeto, “*Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14 (CHATA)*” (1996), teve como principal objetivo compreender como os estudantes conseguem interpretar fontes históricas e, a partir delas, extraírem informações. A pesquisa envolveu estudantes de sete a quatorze anos de idade, e constatou que os mais jovens poderiam apresentar concepções mais elaboradas do pensamento histórico na comparação com os mais velhos, fazendo com que as limitações de aprendizado estabelecidas pelo construtivismo fossem

descartadas. Como resultado, os pesquisadores encontraram seis níveis diferentes de como alunas e alunos utilizam as evidências históricas, que vão desde o uso da evidência como cópia do passado até a evidência em contexto, ou seja, que é entendida dentro do seu contexto de produção e envolve diferentes perspectivas históricas.

Das pesquisas e experiências na Educação Histórica, um dos pontos principais é auxiliar os alunos a desenvolverem um pensamento no qual “compreendam o que as mensagens dizem, querem dizer e porquê, que se entenda o que está por trás das suas afirmações, através de seu cruzamento e assim se entenda melhor o passado” (BARCA e SIMÃO, 2011, p. 74), ou seja, o aprendizado, a partir das evidências, auxiliam na formação de um pensamento mais elaborado sobre o passado, ao compararem fontes em cruzamento, os alunos e alunas podem desenvolver um pensamento cada vez mais crítico sobre as informações que recebem, além de compreenderem que a História não é um conhecimento fixo e imutável. Para tanto, é necessário que além de receberem fontes e transformarem-nas em evidências, os estudantes necessitem de algum conhecimento sobre o contexto histórico que os documentos tratam. As autoras explicam que quando as fontes são apresentadas, a partir das respostas das análises feitas por alunos ou professores, é possível identificar seis tipos de evidências que dizem respeito ao grau de pensamento histórico que esses indivíduos podem estar desenvolvendo, e indicando, por consequência, como os alunos têm construído consciência histórica.

Os tipos de evidência apresentados pelas autoras são: evidência como “cópia do passado”, como “informação”, “testemunho”, “prova”, “restrita” e “em contexto”.

A evidência como cópia do passado, refere-se a quando o aluno compreende a fonte histórica como algo do qual irá apenas retirar informações já expostas, sem fazer questionamentos - “os alunos ‘retiram’ informações avulsas, por vezes sem nexos, copiadas da fonte” (BARCA e SIMÃO, 2011, p. 69). Nesse tipo de pensamento, o estudante compreende a História como algo a ser relatado, não interpretado e construído. De acordo com as autoras, nessa classificação, os alunos acreditam que as fontes por si só contam o que ocorreu.

A evidência como informação, é compreendida quando o aluno busca na fonte histórica a melhor informação que relate aquele passado. Assim como no nível anterior, ele não faz questionamentos, enxergando a fonte como a História em si, e seu pensamento é dividido na dualidade entre certo e errado, bom e ruim etc. - “Assim, o papel do historiador é descobrir as fontes certas e contá-las. O passado é tratado

como algo fixo, descoberto ou conhecido por alguma autoridade (fonte primária, manual, livro ou professor).” (BARCA e SIMÃO, 2011, p. 69) - porém se diferem da evidência como cópia, pois enxergam um problema e buscam nas fontes, retirar excertos que possam resolver a problemática.

Na evidência como testemunho, os alunos também buscam extrair informações das evidências potenciais, mas diferentemente dos níveis anteriores, eles começam a perceber que na escrita da História existe um método para escrever sobre o passado. Acreditam que o passado é narrado por pessoas que viveram na época e o papel do historiador é, portanto, encontrar a melhor fonte.

A provisoriedade da explicação está relacionada com a quantidade de informação conhecida. Os alunos reproduzem a informação, mas não geram inferências genuínas a partir das fontes – não é conhecimento histórico construído (embora pareça), mas simples reprodução. (BARCA e SIMÃO, 2011, p. 70)

A evidência como prova, de acordo com Barca e Simão (2011), é a interpretação da evidência potencial, não havendo inferência, assim o estudante é capaz de ler a fonte, contudo não a analisa com base na historicidade. Para esse aluno - “O papel do historiador é elaborar sua versão retificando afirmações verdadeiras de diferentes relatos, criticar fontes e somar evidência.” (BARCA e SIMÃO, 2011, p. 71)

As autoras explicam que a evidência restrita, por sua vez, é aquela em que os alunos podem inferir a partir das evidências, levando em consideração o contexto que a fonte apresenta, pois já percebem que a História é construída por indivíduos com particularidades, portanto conseguem trabalhar a História de forma mais subjetiva e profunda, mas no limite da fonte.

Por fim, na evidência em contexto, o aluno consegue elaborar respostas mais profundas sobre o contexto histórico, pois além da historicidade do conteúdo da evidência potencial, analisa seu contexto de produção compreendendo que uma evidência proporciona diferentes perspectivas de análise.

Emerge a consciência dos contextos: variam os lugares e o tempo em que se interpreta o passado. Diferentes narrativas são resultado de questões diferentes e teorias diferentes que os historiadores usam no estudo da realidade histórica. (BARCA e SIMÃO, 2011, p. 71)

As tipologias apresentadas são utilizadas na análise de interpretação de

respostas de alunos e professores sobre os usos das evidências potenciais, ou fontes históricas. Nesta pesquisa, a análise não abordará como o livro é utilizado, mas sim o que ele apresenta, ou seja, se os seus conteúdos acerca dos patrimônios imateriais possibilitam o desenvolvimento do uso de fontes como evidências históricas, para tanto, os LDRs precisam apresentar conteúdos e atividades que auxiliem no desenvolvimento do tipo de evidência em contexto.

Helena Pinto e Sebastián Molina Puche (2015), analisaram livros didáticos de ciências sociais de Portugal e da Espanha, buscando nos manuais quantificar e qualificar o ensino patrimonial na perspectiva da Educação Histórica. Com este objetivo, após quantificarem as palavras que surgem relacionadas aos patrimônios, procuraram compreender os usos dos patrimônios nos manuais didáticos, os quais não podem, no entender dos autores, preconizarem um ensino passivo.

Respetar, valorar, reconocer la importancia... el patrimonio parece tener, como principal finalidad educativa formar en valores “pasivos” (respeto, aprecio, estima), pero no se le considera como un elemento con entidad suficiente para ser analizado per se o como instrumento para la enseñanza de la historia o la ciudadanía. (PINTO e MOLINA, 2015, p. 117)

Portanto, na perspectiva da presente pesquisa, o conceito de evidência histórica auxiliará a compreender se os LDR auxiliam na construção da aprendizagem histórica a partir dos P.I.? Lembrando que um livro didático possui limitações, mas pode abrir caminhos para um ensino reflexivo e progressivo. Levando isso em consideração para esta pesquisa foi necessário adaptar as categorias (compreendidas como níveis), pois os LDRs podem estimular um tipo de pensamento, mas não é possível categorizá-los de maneira exata. Dessa forma, Pinto (2011) aponta em sua tese as fases que cada categoria envolve, ou seja, os níveis “como cópia do passado” e “como informação”, fazem parte do primeiro estágio do aprendizado histórico, pois os estudantes entendem as fontes como objetos que entregam informações completas e acabadas. As categorias “como testemunho” e “como prova” são o segundo estágio, no qual os alunos compreendem as fontes como um ofício onde “os historiadores colam ‘verdades’ e no nível 4 essas ‘verdades’ são testemunhos ‘credíveis’ (PINTO, 2011, p. 78). Por fim, no quinto e sextos níveis, há uma compreensão mais elaborada da escrita da História e da interpretação das fontes, as categorias “restrita” e “em contexto” mostram que os estudantes conseguem captar mais detalhes das fontes, como sua produção, perspectivas, a subjetividade do

historiador etc.

[...] “o terceiro salto ocorre entre os dois últimos níveis, pois consideram que os historiadores em vez de produzirem afirmações colando informações dos arquivos, constroem os seus relatos interrogando as fontes, fazendo inferências e tirando conclusões.” (PINTO. 2011, p. 78)

A partir desta divisão, os LDRs serão classificados em um dos três estágios de compreensão histórica. Dessa forma um conteúdo referente a um P.I. se direciona para um dos três estágios, pois além de se analisar como os alunos elaboram as evidências históricas, é necessário que exista uma base sobre o tema, para que, assim, possam desenvolvê-lo. Nesse sentido, além do conteúdo que os LDRs apresentam é preciso estar atento às perguntas que fazem aos estudantes, visto que “É o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determina o valor que poderá ter para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão.” (PINTO. 2011, p. 59).

4.3 - Evidência Histórica nos Patrimônios Imateriais dos LDRs

Para compreender os P.I. dentro dos materiais didáticos nesta pesquisa, foi necessário transitar em duas camadas da análise qualitativa. A primeira delas, apresentada no capítulo 3, buscou entender como os LDR se apropriam dos documentos oficiais disponíveis para a construção dos conteúdos. A segunda camada de análise, objeto deste capítulo, está inserida no campo da Educação Histórica, pretendendo-se compreender em que medida esses mesmos conteúdos analisados podem contribuir para um Ensino de História que promova a relação da experiência histórica do estudante com perspectivas de futuro, ou seja, se orientando no tempo.

A Educação Histórica tem como foco a compreensão a respeito da progressão do saber histórico nos estudantes, neste campo as análises qualitativas buscam desvendar como os alunos aprendem História e como melhor constroem a consciência histórica, para isso investigam a partir dos conceitos de segunda ordem (meta-históricos) e substantivos. Nesse sentido, a análise da sequência está pautada no conceito de evidência histórica, a partir das pesquisas de Ana Catarina Simão (2015), cujas categorias de análise correspondem às necessidades aqui apresentadas.

As categorias de análise da evidência histórica, trabalhadas por Simão (2015), serão utilizadas para compreender em que medida as atividades sobre os P.I., presentes nos materiais didáticos selecionados, buscam desenvolver um ensino patrimonial na direção da consciência histórica, ou seja, quais categorias de evidência os LDR estimulam a partir dos conteúdos e atividades.

Simão (2015), utiliza seis categorias de evidência histórica, quais sejam: evidência como cópia do passado, evidência como informação, evidência como testemunho, evidência como prova, evidência restrita, ou evidência histórica em contexto. Em sua pesquisa, a autora analisou as respostas do alunado a partir da interpretação de duas fontes históricas que abordavam o mesmo fato histórico em perspectivas diferentes, com o fim de analisar como os alunos trabalham com fontes, interpretam o passado, e compreendem os conteúdos, bem como o ofício do historiador.

Na presente pesquisa, não serão respostas elaboradas pelos estudantes que estarão sob análise, mas quais as potencialidades que um livro didático pode ter ao trabalhar com patrimônios intangíveis para a aprendizagem histórica, na perspectiva da evidência histórica. Em vista disso, por considerar os P.I. as fontes históricas, ou evidências potenciais, as categorias de análise consideradas serão as categorias de evidência utilizadas pela autora (SIMÃO, 2015), a tabela abaixo relaciona categorias.

Tabela 15 - Categorias de patrimônios imateriais como evidência histórica

Categorias	Tipos de evidência histórica
Patrimônio Imaterial como Evidência Superficial	Evidência como cópia do passado / como informação
Patrimônio Imaterial como Evidência Emergente	Evidência como testemunho / como prova
Patrimônio Imaterial como Evidência Elaborada	Evidência restrita / em contexto

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A categoria, *Patrimônio Imaterial como Evidência Superficial*, se refere aos tipos de evidência como cópia do passado ou como informação. Nesse sentido, indicará que o P.I. no livro didático não apresenta a historicidade do bem, tampouco o diferencia do passado, fazendo com que o alunado não consiga perceber o processo histórico nas mudanças e permanências das manifestações culturais. As informações sobre os P.I. nos LDRs aparecem avulsas do contexto histórico, não apresentando uma metodologia no trabalho com as fontes. Além dessas questões, no que envolve o tratamento com as fontes, o bem imaterial serve para ilustrar e doar informações,

portanto, não há espaço nem estímulo para o raciocínio histórico (SIMÃO, 2015, p. 190).

Nos LDRs, foi possível classificar oito P.I. como evidências superficiais. Os patrimônios classificados nessa categoria apresentam características similares, independentemente da editora que publicou o material didático, pois a forma pela qual desenvolvem conteúdos patrimoniais, na maioria das vezes, se limita a ilustrar o tema do capítulo, servindo como um objeto de curiosidade, não como objeto de estudo. O LDR Amazônia Legal (AMARAL e FERREIRA, 2014), destina dois capítulos às manifestações culturais e os P.I., contudo, mesmo sendo o livro que mais apresenta patrimônios intangíveis, é o livro que apresenta a maior incidência de bens classificados como evidências superficiais, pois a historicidade dos bens se limita a poucas frases generalizadoras, imagens ilustrativas que não são utilizadas para o desenvolvimento do conteúdo, as atividades buscam apenas que o aluno copie os textos do livro ou da *internet*, ou seja, o conteúdo não provoca reflexões acerca do fluxo do tempo, dando a ideia de um passado fixo. Os demais LDR, quando abordam os P.I. nesta categoria, mantém esta lógica conteudista.

O conteúdo sobre o carimbó (ilustrado nas figuras 10 e 11), no LDR da Amazônia Legal no capítulo 24 “Dia de Festa” (AMARAL e FERREIRA, 2015, p. 169), este capítulo aborda as festas típicas desta região. O carimbó, é apresentado no LDR a partir de uma fonte jornalística, esta matéria de jornal – como já apresentado na análise de conteúdo – é meramente descritiva e não apresenta a historicidade da prática, a única referência ao passado é: “O ritmo, que contagia, é uma mistura que sofreu influências do índio, do negro e do europeu – as três raças que tornam única a identidade do povo brasileiro.” (AMARAL e FERREIRA, 2015, p. 176), este trecho além de generalizador, acaba por não diferenciar o passado do presente, o que pode confundir o aluno, pois não diferencia as relações sociais dentro do tempo histórico. O restante do excerto jornalístico, aborda as questões patrimoniais do carimbó, contudo não explica o que significam, dessa forma as informações ficam avulsas, mesmo porque, não há contexto histórico.

As figuras 12, 13 e 14, ilustram onde o P.I. do Círio de Nossa Senhora de Nazaré surge no material didático. Faz parte do capítulo 17 “Um lugar cheio de histórias para contar, cantar, pintar, dançar, dramatizar...” (AMARAL e FERREIRA, 2015, p. 119), e do capítulo 24 “É dia de Festa” (AMARAL e FERREIRA, 2015, p.169). Na figura 12, apresenta um parágrafo sobre a festividade e uma fonte imagética, o parágrafo cita a prática relacionando-a a religiosidade, no texto que antecede o trecho

e o que segue após ele, não apresenta nenhum contexto histórico, apenas informações avulsas que não evidenciam sua metodologia. A imagem, uma fotografia da santa homenageada em meio aos fiéis, não é utilizada como material de estudo, apenas ilustra as informações, e a legenda também não oferece conteúdo pautado na metodologia do ensino de história, novamente, são informações avulsas longe de qualquer historicidade.

A figura 13, contém um tópico onde explica sobre o Círio de Nossa Senhora de Nazaré. Além do texto, também há uma imagem que retrata a multidão que participa da procissão. Neste texto, mais uma vez não trabalha a historicidade do bem imaterial, ele se limita a descrever a festa. A fonte imagética também não envolve conteúdo histórico, serve para ilustrar a prática cultural. Sendo assim, o conteúdo sobre este patrimônio continua informativo e ilustrativo, que não possui uma metodologia pautada no raciocínio histórico.

A figura 14, apresenta um box específico no trabalho com fontes patrimoniais. O box “Um pouco do nosso patrimônio”, descreve o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, nele há informações sobre a data de origem da prática cultural, onde ocorre, o que significa, e quem cuida. Como apresentado na análise de conteúdo, as informações apresentadas não se aprofundam na história do patrimônio e nos seus significados, visto que o significado que o LDR apresenta se refere ao fato do bem ser um patrimônio, quando na verdade a relevância está no porquê de ser registrado, ou seja, no seu valor histórico, simbólico e memorial. Deste modo, o material didático aborda essa prática imaterial sem historicidade e com informações avulsas, portanto, é compreendida como um *patrimônio imaterial como evidência superficial*.

O P.I. do boi-bumbá do Médio Amazonas e Parintins, não pôde passar pela análise de conteúdo pelo fato da sua data de registro ser posterior a publicação do LDR. Entretanto, é possível analisar qualitativamente seu conteúdo histórico. As figuras 15, 16 e 17, retratam onde esse bem imaterial surge no LDR. Também, presentes nos capítulos 17 (AMARAL e FERREIRA, 2015, p. 119), e 24 (AMARAL e FERREIRA, 2015, p.169).

Na figura 15, a imagem do festival de Parintins, serve para ilustrar o texto que a antecede, o qual aborda a diversidade da cultura brasileira:

Quando os europeus chegaram ao Brasil, quiseram impor sua cultura aos povos indígenas - que aqui viviam - e africanos - que trouxeram como escravos, mas não conseguiram apagar as marcas desses povos. O que se viu foi uma mistura dessas três culturas - europeia,

africana e indígena - moldando os estados da Amazônia Legal e de todo o Brasil, como uma nação, nossa identidade. (AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 119)

Nesse texto, o LDR não apresenta um contexto histórico profundo, contudo apresenta uma lógica pautada na construção do conhecimento histórico. O P.I., serve para ilustrar a interpretação do material didático sobre a formação cultural do país. Na figura 16, o P.I. está em um texto descritivo, e acompanha uma fonte imagética do Bumbódromo de Parintins, a imagem também segue o padrão descritivo, sem aprofundamento histórico ou metodológico, o tema segue na página da figura 17, o texto e imagem são apenas descritivos e seguem o padrão do conteúdo anterior. O tema patrimonial não possui historicidade, mesmo a primeira fonte imagética estando relacionada ao texto que aborda a formação cultural brasileira. O texto oferece acesso direto ao passado, e não apresenta outros pontos de vista (SIMÃO, 2015), dessa forma, é possível classificar esse P.I. no LDR como superficial, pelo fato do complexo cultural do boi-bumbá do Médio Amazonas e Parintins servir como apoio para ilustrar essa interpretação, e as demais vezes que surge são apenas informativas e não apresentam contexto histórico.

O marabaixo (ilustrado na figura 23), no LDR da Amazônia Legal (AMARAL e FERREIRA, 2014), que se encontra no tópico do capítulo 24 - “É dia de Festa” (AMARAL e FERREIRA, 2014, p.169) - está como um exemplo de festas da região amazônica, mais especificamente da cultura amapaense. O trecho descreve os meses em que ocorre a festa e aborda as influências culturais dessa dança - “É uma dança de origem afrodescendente, em que homens, mulheres e crianças dançam e cantam sua devoção que mistura a origem africana e a fé católica trazida pelos europeus colonizadores.” (AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 172) - única frase que traz algum tipo de contexto histórico do patrimônio, no entanto surge de forma avulsa e informativa. Analisando este capítulo do LDR da Amazônia Legal como um todo, observa-se que ele não oferece, ao aluno, conhecimento suficiente para que compreenda o significado da mistura entre as religiões afrodescendentes e europeia. Além disso, nesta frase o LDR, trata o Marabaixo como um passado fixo e congelado ao não abordar suas características atuais, tampouco suas transformações ao longo dos anos e os significados que a dança tinha e adquiriu no presente.

O Tambor de Crioula, P.I. presente no LDR do Estado do Maranhão (SAMPAIO e VIANA, 2014), ilustrado na figura 26, também foi classificado nesta categoria. Este livro não possui um capítulo específico para as manifestações culturais, as quais estão

presentes no final dos capítulos, fechando os temas. O Tambor de Crioula, está localizado no capítulo 4 - “Orgulho de ser afrodescendente” (SAMPAIO e VIANA, 2014, p. 65), no tópico “Cultura da nossa terra” (SAMPAIO e VIANA, 2014, p. 75), que explica o que é a prática, conectando-a com a História dos povos afrodescendentes no Brasil, previamente abordada pelo capítulo. Ao conectar os dois temas, o LDR utiliza o P.I. para ilustrar a cultura dessa população, o texto descreve brevemente como é a prática e é acompanhado de uma fotografia. Na sequência, o LDR apresenta uma atividade para ser elaborada em sala de aula:

Você já participou de alguma manifestação cultural de origem africana? Pode ser de alguma atividade mencionada neste capítulo, como comer algum prato típico, participar de um bloco afro no Carnaval, visitar algum museu ou terreiro de tambor de mina ou assistir a uma apresentação de tambor de crioula. Caso tenha participado, faça um desenho com legenda para ilustrar essa experiência. Se você nunca teve essa oportunidade, ou não se lembra, escolha uma das manifestações culturais mostradas neste capítulo e a partir dela crie seu desenho. Faça um mural com os desenhos dos alunos. (SAMPAIO e VIANA, 2014, p. 75)

A atividade reafirma o caráter ilustrativo que o LDR mantém, pois não possibilita que o aluno infira sobre as fontes, nem mesmo interprete-as. Ao pedir que o aluno crie um desenho a respeito do que já viu ou estudou o LDR não estimula a reflexão do tema. O aprendizado, a partir das criações artísticas, pode fazer com que o aluno desenvolva um raciocínio histórico quando questionado sobre mudanças, permanências, diferenças e similaridades daquilo que foi ensinado na escola e do vivenciado, entretanto o LDR não cria esse tipo de questionamento, pois pede apenas que o aluno ilustre o que viu ou o que aprendeu, sem refletir sobre o passado e o presente.

O modo artesanal de fazer queijo de Minas, aparece duas vezes no LDR de Minas Gerais, na primeira surge descontextualizado do seu caráter patrimonial, o foco reside no contexto econômico da produção do leite, localizado no capítulo 11 “Lavoura, indústria e comércio” (TEIXEIRA, 2014^a, p. 103). Ilustrado na figura 28, o tema gira em torno do leite e do café, ao abordar o leite o LDR dá foco para essa tradição e de forma breve a historiciza, porém não oferece muitas informações, ou outras fontes para interpretarem as informações, após o conteúdo é seguido de uma atividade, nela, o aluno precisa realizar uma brincadeira com os demais estudantes, devem escrever todos os produtos que conhecem que são derivados do leite, é sugerido ao professor, ao fim da brincadeira, para pesquisarem uma receita de doce.

O conteúdo e a atividade, surgem de maneira avulsa no livro e a parte que envolve a história é superficial, dificultando ao alunado a compreensão deste passado. A atividade, tem característica ilustrativa e sem preocupação com o conhecimento histórico.

A segunda vez, na figura 29, o LDR aborda o modo de fazer queijo de Minas e seu aspecto patrimonial. Está na unidade 4 “As minas são muitas” (TEIXEIRA, 2014a, p. 124), essa unidade vai abordar cada região do estado em seu aspecto cultural, histórico e geográfico. O P.I. surge em uma imagem atual da produção de queijo minas, a informação sobre o bem está na legenda, que diz:

O queijo canastra, produzido há mais de duzentos anos nessa região de Minas, tem sabor característico, forte e picante. Fabricado artesanalmente segundo receita trazida por imigrantes portugueses, o queijo canastra é patrimônio cultural imaterial brasileiro, título concedido em 2008 pelo Iphan, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Na foto, produção do queijo em Sacramento. Foto de 2013. (TEIXEIRA, 2014a, p. 157)

As informações são genéricas e não abordam o passado desse saber de forma profunda, não explica ao aluno o significado de ser um patrimônio intangível e não pede para que reflita em cima da imagem apresentada. Para o professor, há a sugestão para aprofundamento no tema trata-se de um documentário sobre os modos de fazer queijo minas. O LDR aborda o queijo específico da Serra da Canastra, dando a ideia de que apenas o queijo desta região é patrimonializado, contudo o registro do queijo é feito através de diversos lugares, dessa forma o material didático distorce as informações sobre este patrimônio. Desse modo, o LDR oferece informações vagas sendo compreendidas como ilustrativas e informativas, também, não há nas informações do bem diferenciando-o com o passado. Em vista disso, este P.I. é utilizado como uma ilustração do passado, ou seja, é entendido um patrimônio imaterial como evidência superficial.

O fandango, ilustrado na figura 30, está presente no capítulo 8 “Uma capitania empobrecida” (TEIXEIRA, 2014B, p. 85), descreve aspectos da formação das cidades paulistas e como as pessoas levavam a vida socialmente no estado. O LDR, coloca foco sobre as práticas religiosas como forma de lazer, o fandango aparece em um box informativo sobre dança, a única informação sobre ele é que fazia parte do cotidiano em São Paulo graças às culturas africana, indígena e portuguesa. Depois do box

informativo, há um questionário.

Retomando o que foi discutido no início do capítulo, escreva uma carta tentando convencer um amigo a conhecer a cidade em que você mora. Para essa tarefa, considere as perguntas:

Que lugares de importância histórica da cidade ele poderia visitar?

Que festividades e feiras típicas da cidade seria interessante mostrar a seu amigo?

Ha alguma comida típica da cidade? Como ela é? Sabe-se qual é a origem dela?

Há alguma música típica da cidade? Ela faz parte da história do local? (TEIXEIRA, 2014b, p. 93)

As questões dialogam com o conhecimento sobre cultura e patrimônio, contudo buscam um conhecimento informativo e não é pautado no desenvolvimento da consciência histórica, pois não há espaço para mudança de pensamento, de comparação com o passado e o presente, ou um pensamento perspectivado para o futuro. Sendo assim, em conjunto com o box informativo – que cita o fandango vagamente – e a atividade, compreende-se esse patrimônio como superficial, visto que as informações são avulsas e não apresentam metodologia pautada no conhecimento histórico.

O sistema agrícola tradicional de comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira, diz respeito ao conhecimento adquirido através das gerações da organização agrícola que as comunidades quilombolas do Vale do Ribeira desenvolveram e continuam a exercer. O conteúdo no LDR do Estado de São Paulo, está ilustrado na figura 32 (TEIXEIRA, 2014b, p. 124), aborda a formação dos quilombos, onde estão e quem são as pessoas que moram nessas comunidades atualmente. A comunidade quilombola do Vale do Ribeira, é citada como exemplo de quilombos que existem no estado de São Paulo, o LDR utiliza uma fotografia do distrito de Eldorado (pertencente a região do Vale do Ribeira) para ilustrar as comunidades, na legenda é descrito que a produção de roça é o meio principal de sustento dos quilombos. Dessa forma, o LDR não aborda especificamente o P.I., contudo mesmo que de forma indireta, ele está presente.

A atividade, que fecha o tópico sobre a resistência dos escravos e as heranças

deixadas, pede ao aluno para realizar uma pesquisa sobre a região em que mora, de forma que descubra se ela foi ou é um quilombo. Esta atividade possui uma preocupação com o conhecimento histórico, pois ao propor a pesquisa sobre a comunidade local envolve a regionalidade e seus diferentes contextos históricos, ou seja, é capaz de gerar um desenvolvimento da consciência histórica. Entretanto, o que está em análise é o P.I., nesse sentido o LDR não aprofunda nos conhecimentos desenvolvidos nessa região, não traz a historicidade do bem e ele serve como ilustração de um fato histórico (SIMÃO, 2015), para ilustrar o contexto das comunidades quilombolas no estado de São Paulo, por isso é compreendido como *patrimônio imaterial como evidência superficial*.

A partir dos exemplos, infere-se que os patrimônios imateriais como evidência superficial aparecem nos LDR sem qualquer contexto histórico, sendo utilizados como meras curiosidades, não servindo para compreender os sentidos que as culturas carregam. A Tabela 16 mostra os P.I. e em quais livros estão, enquanto a Tabela 17 contém os índices totais desta categoria.

Tabela 16 - Patrimônios Imateriais como Evidência Superficial por LDR

AM	MA	MG	SP
Carimbó	Tambor de Crioula	Modo Artesanal de Fazer Queijo de Minas	Fandango
Círio de Nossa Senhora de Nazaré	—	—	Sistema Agrícola Tradicional de Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira.
Complexo Cultural do Boi-Bumbá do Médio Amazonas e Parintins	—		—

Marabaixo	—		
-----------	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Tabela 17 - Total Patrimônio Imaterial como Evidência Superficial

	AM	MA	MG	SP	Totais	
P.I. como Evidência Superficial	4	1	1	2	8	61,54%

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A categoria - *Patrimônio Imaterial como Evidência Emergente* - caracteriza-se pelos conteúdos onde há um estudo da História mais aprofundado, nessa categoria os LDR desenvolvem a concepção de evidência histórica como testemunho ou como prova. Para gerar esses tipos de evidência, o material didático precisa trazer conteúdos que apresentem uma “lógica racional” (SIMÃO, 2015, p. 193) sobre a fonte, porém sem ser pautada, ainda, em sua historicidade. Os patrimônios servem como provas de determinado fato histórico, portanto, a evidência ilustra a interpretação, o conhecimento histórico apresentado é engessado no tempo. Além disso, os conteúdos apenas reproduzem informações, não geram inferências, e entendem a História como memória, valorizando, assim, o agente histórico (SIMÃO, 2015, p.192). Em outras palavras, a categoria emergente descreve um conteúdo que começa a valorizar alguns aspectos do conhecimento histórico, mas ainda constrói um ensino pautado na reprodução e interpretação das informações, sem estimular a inferência.

Nos LDRs, um total de três P.I. foram classificados como emergentes, pois apresentam uma preocupação maior com o contexto histórico, servindo como provas dos temas articulados pelo material didático.

Nos dois capítulos em que os P.I. estão no LDR da Amazônia Legal (AMARAL e FERREIRA, 2014), ao final de cada um há questões sobre os temas expostos, no entanto, por conta de as atividades não estarem atreladas a nenhum patrimônio específico, optou-se por analisá-las posteriormente, pois são as sínteses de ambos os capítulos.

O tópico se chama “Compreendendo o Texto” (página 121) e traz sete questões referentes ao capítulo 17. A primeira delas pede ao aluno que explique o que é cultura - “O que significa cultura? Caso não saiba, procure no dicionário e explique com suas

próprias palavras.” (AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 121). Esta questão não apresenta uma metodologia clara, pois ao trabalhar com um capítulo repleto de aspectos culturais da região, o LDR sugere ao aluno que busque a informação no dicionário, reafirmando um Ensino de História pautado na cópia e não na reflexão.

Figura 33 - Questões do capítulo 17 (AM)

reunindo cerca de 2 milhões de pessoas.

COMPREENDENDO O TEXTO

1. O que significa cultura? Caso não saiba, procure no dicionário e explique com suas próprias palavras. Cultura é um conjunto de elementos que incluem o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo convívio das pessoas em uma comunidade.
2. Você já dançou ou viu alguma das danças citadas no texto? Se sim, como são, por exemplo, os instrumentos e as roupas utilizados? Se não, pesquise sobre uma das danças.
Resposta pessoal.
3. Se alguém lhe pedisse para citar algo que represente o estado onde você mora, o que você diria? Por quê?
Resposta pessoal.
4. Existem espaços para atividades culturais perto de onde você mora? Você costuma frequentá-los?
Resposta pessoal.
5. Quais são as artes citadas no texto?
A música, a dança, o artesanato e o teatro.
6. Das linguagens da arte citadas, com qual você tem mais afinidade?
Resposta pessoal.
7. Que tal produzir uma obra de arte usando a linguagem que você escolheu? Peça ajuda ao professor se achar necessário. Depois de feita a obra de arte, organize uma exposição na escola para você e seus colegas exporem os trabalhos.

121

Fonte: AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 121

A terceira questão - “Se alguém lhe pedisse para citar algo que represente o estado onde você mora, o que você diria? Por quê?” (AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 121) - se estivesse acompanhada do contexto histórico e historicidade das práticas culturais, poderia gerar uma reflexão mais elaborada acerca da experiência histórica, entretanto, como neste capítulo o LDR não oferece tal conteúdo, a atividade requer um pensamento ilustrativo e informativo. As demais atividades buscam informações avulsas do contexto histórico, abordando a vida cotidiana sem conexão com o pensamento histórico.

O tópico “Compreendendo o Texto”, da página 172, referente ao capítulo 24 (AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 169), o LDR mantém a metodologia, ou seja, o aluno não precisa refletir acerca da História para responder as atividades.

Figura 34 - Questões do capítulo 24 (AM)

COMPREENDENDO O TEXTO

Depois de ler o texto, responda às questões:
Respostas pessoais.

1. Como é o Carnaval no lugar onde você mora? Parece-se com algum dos exemplos citados no texto?
2. Você já participou de algumas das festas características da cultura amazônica? Como foi?
3. Se você nunca teve essa oportunidade, qual delas você gostaria de conhecer e participar? Por quê?
4. Além das festas tradicionais, com seus ritmos e músicas, a cultura da Amazônia Legal recebe influências de muitos outros lugares e povos. A televisão, o rádio e a internet trazem o mundo todo para a Amazônia. Quais outros ritmos e danças você conhece? Como é que se dança e se canta? De onde eles vêm?
5. Será que para conhecer e admirar outros ritmos e culturas nós devemos esquecer ou desprezar os ritmos tradicionais? Se recebemos contribuições novas o tempo todo e o mundo não para de mudar e de inventar, como podemos conhecer um pouco de tudo sem perder a nossa identidade cultural?
O aluno poderá enfatizar a internet, a leitura, o cinema e a TV.

172

Fonte: AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 172

A quinta questão se difere das demais, pois apresenta um estímulo à reflexão:

Será que para conhecer e admirar outros ritmos e culturas nós devemos esquecer ou desprezar os ritmos tradicionais? Se recebemos contribuições novas o tempo todo e o mundo não para de mudar e de inventar, como podemos conhecer um pouco de tudo sem perder a nossa identidade cultural? (AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 172)

Esta questão pode levar o aluno a refletir sobre as mudanças no tempo, por exemplo, ou como as pessoas viveram no passado, se esse passado ainda pode fazer sentido no presente, ou se as tradições interagem com as pessoas na atualidade, criando, assim, uma série de questionamentos que o conhecimento histórico pode auxiliar a responder. Entretanto, a segunda pergunta da questão evidencia a forma que o LDR aborda a História, pois ao relacionar o passar do tempo e o aumento do fluxo de informações à perda da identidade cultural, o material didático mostra que mudança e identidade são coisas opostas, reafirmando, assim, um pensamento conservador, onde a mudança é responsável pela perda das tradições culturais. Por mais que apresente uma lógica racional da História Cultural, ainda carrega estereótipos, pois as transformações causadas pelo fluxo do tempo são fundamentais para a manutenção e continuidade das práticas culturais. Desse modo, as atividades como um todo utilizam as fontes (P.I.) como prova do passado e não como objetos de reflexão.

O complexo cultural Bumba meu boi do Maranhão, está presente no LDR

Amazônia Legal, presente nos capítulos 17 “Um lugar cheio de histórias para contar, cantar, pintar, dançar, dramatizar...” (AMARAL e FERREIRA, 2015, p. 119), e 24 “É dia de Festa” (AMARAL e FERREIRA, 2015, p.169), respectivamente ilustrado nas figuras, 18, 19, 20, 21 e 22 do capítulo referente à análise de conteúdo.

As figuras 18, 19, 20 e 21 que abordam este P.I. seguem o mesmo padrão, trazem textos informativos, dos quais, o foco não está no conhecimento histórico, assemelha-se a um roteiro turístico ao abordar as características da manifestação cultural sem reflexão.

Vindo da mesma lenda que alimenta Parintins, o bumba meu boi do Maranhão não é o mesmo do Amazonas. No estado nordestino, a festa faz parte dos festejos juninos típicos e a história é contada de maneira simplificada, chamada de meia-lua. (AMARAL e FERREIRA, 2015, p. 171)

O bem imaterial não é colocado sobre a ótica do fluxo do tempo, ele surge pronto sem um passado e sem presente, a falta de contexto e perspectiva constrói um conteúdo congelado no tempo. Na figura 22, o LDR trabalha com a lenda que acompanha a prática do Bumba meu boi do Maranhão. Começa citando a origem do bem imaterial, passando a ideia de continuidade.

O boi-bumbá, ou bumba meu boi, tem origem no Nordeste, mas hoje também faz parte da cultura amazônica. Possui várias maneiras de festejar, enfeitar, cantar, vestir, dançar e contar essa história. Leia a lenda, passada de geração em geração, que conta como era a vida dos trabalhadores das grandes fazendas no Norte e no Nordeste do Brasil. (AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 173)

O LDR, relaciona a lenda com o passado, mostrando uma interpretação histórica do P.I., mesmo não fundamentada há uma abordagem histórica. O material didático, ao apresentar a lenda, a utiliza como fonte histórica, contudo não apresenta a historicidade desta fonte, a partir da lenda o LDR traz um questionário para os alunos, a primeira questão pede: “Você já ouviu ou leu essa lenda? Era assim a versão que você conhecia?” (AMARAL e FERREIRA, 2014, p. 173), esta questão pode gerar o debate de qual lenda é a correta, qual é a oficial e ainda entrar em choque com a vivência dos outros alunos, apesar de possuir potencial para uma reflexão mais elaborada sobre o P.I., por não haver diferentes contextos históricos e historicidade no conteúdo o alunado permanece limitado quanto ao seu desenvolvimento do pensamento histórico. A segunda e terceira questão, requerem que seja extraído

informações da fonte, sendo assim, não há estímulo para o raciocínio histórico.

O P.I., em conjunto com a lenda, não apresenta historicidade, entretanto é possível perceber uma valorização da memória e do agente histórico (SIMÃO, 2015), ao envolver a lenda e a continuidade da prática cultural nota-se que o livro didático utiliza do fator memorial para construir o conteúdo, fazendo com que possa ser compreendido como um *patrimônio imaterial como evidência emergente*.

O complexo cultural Bumba meu boi do Maranhão, no LDR do Estado do Maranhão, é ilustrado nas figuras 24 e 25 do terceiro capítulo. Este conteúdo está presente em dois capítulos distintos no LDR. A primeira vez que surge está inserido no Capítulo 4 “Orgulho de ser afrodescendente” (SAMPAIO e VIANA, 2014, p. 65), destinado a explicar a História da população afro-brasileira. O P.I. está retratado em uma fotografia, e o texto em questão aborda as comunidades quilombolas. O tema possui contexto histórico e fundamenta a ideia da resistência contra a escravidão no Brasil. A fotografia está conectada à historicidade do povo afro-brasileiro, diferenciando o passado do presente, pois o texto explica como surgiu as comunidades quilombolas e como se mantém no presente. O P.I. em si não está historicizado, serve para ilustrar o tema, contudo, as informações se conectam a ele ao estar relacionado com a resistência dos quilombos e a continuidade da prática cultural. Por fim, a fotografia não é utilizada como fonte histórica, ela carrega a interpretação sobre a representatividade do Bumba meu boi, mas não é explorada a partir da objetividade histórica.

O Bumba meu boi é trabalhado novamente no capítulo 5 - “O povoamento do Maranhão” (SAMPAIO e VIANA, 2014, p. 78) - ilustrado na figura 25, onde é abordado o contexto colonial no estado. Desta vez possui um tópico específico para abordar o patrimônio, chamado “passado presente” (SAMPAIO e VIANA, 2014, p. 90). O texto explica a lenda que cerca a prática cultural, os tipos de sotaques (ritmo) e afirma que ocorre em diversos estados brasileiros. Há uma fotografia de um grupo se apresentando e uma atividade para os alunos. O texto é meramente descritivo, e a fotografia apenas ilustra o conteúdo exposto. A atividade pede ao alunado que:

Em grupo e com a orientação do professor façam a dramatização do bumba meu boi. Antes de iniciar os ensaios, decidam quem serão os personagens Catirina, pai Francisco, o dono do boi, o boi e o pajé. Vocês podem usar instrumentos musicais feitos com sucata, como chocalhos e tambores, para a festa final, quando todos comemoram a ressurreição do boi. (SAMPAIO e VIANA, 2014, p. 90)

A atividade sugere ao professor a montagem da peça de teatro do Bumba meu boi. Nela é possível compreender que não há preocupação histórica nesse conteúdo, pois se mantém no campo da informação, não conectando a presença do P.I. à colonização do Brasil. Este tópico do capítulo é desconectado do restante dos temas abordados, portanto a peça de teatro, como fonte de estudo da prática cultural, serve para reproduzir as informações já trabalhadas.

Pensando como um todo, o P.I. do Bumba meu boi do Maranhão, neste LDR, é trabalhado apenas para ilustrar a interpretação. Na primeira citação está uma imagem para ilustrar a cultura das comunidades quilombolas. Mesmo servindo para demonstrar a cultura dessas comunidades, o P.I. não recebe um tratamento capaz de contextualizá-lo com o restante do texto. Na segunda citação existe mais informações sobre o bem imaterial, porém estas não possuem contexto histórico, não estimulando, assim, um pensamento desta fonte patrimonial como evidência em contexto ou restrita. Desse modo, este P.I. do livro didático é considerado *patrimônio imaterial como evidência emergente*, pois está relacionado ao contexto da formação das comunidades quilombolas, servindo como prova dessa interpretação.

A Tabela 18 mostra os P.I. de cada material didático na categoria de evidência emergente, enquanto a Tabela 19 apresenta os índices totais da análise desta classificação.

Tabela 18 - Patrimônio Imaterial como Evidência Emergente por LDR

AM	MA
Complexo Cultural Bumba meu Boi do Maranhão	Complexo Cultural Bumba meu Boi do Maranhão
Atividades	—

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Tabela 19 - Total P.I. como Evidência Emergente

	AM	MA	MG	SP	Totais	
P.I. como Evidência Emergente	2	1			3	23,08%

Fonte: elaborado pela autora, 2022

A categoria - *Patrimônio Imaterial como Evidência Elaborada* - corresponde aos conceitos de evidência restrita ou em contexto, essas resultam em concepções mais avançadas sobre a história. Para os LDR atingirem esse desenvolvimento do pensamento histórico, é necessário que os conteúdos envolvam a historicidade do P.I. com diferentes perspectivas de estudo, se houver fontes complementares elas também devem ser historicizadas, os contextos das práticas culturais devem ser levados em consideração, bem como, a regionalidade. Também, os materiais devem relacionar o P.I. com as informações dadas, deixar claro que a história pode sofrer alterações e diferenciar o passado do presente, de forma que, se relacionem, atribuindo sentido ao patrimônio imaterial. Portanto, para o conteúdo gerar um desenvolvimento da aprendizagem histórica restrita ou em contexto, é preciso que o LDR estimule o conhecimento científico da história, por meio da historicidade e das diversas narrativas que um momento histórico pode ter, de forma que, o aluno seja capaz de inferir através das fontes, compreendendo os diferentes contextos históricos e como se relacionam (SIMÃO, 2015, p. 195).

Dois P.I., foram classificados como elaborados, pois, existe historicidade dos bens, abordam o contexto do passado e do presente, dessa forma, o aluno é capaz de compreender os sentidos desses patrimônios em seu cotidiano. São eles, a capoeira e o jongo.

A capoeira, no material didático, está localizada no capítulo 10 “O Maranhão durante o Segundo Império” (SAMPAIO e VIANA, 2014, p. 120). Este capítulo, aborda a questão da abolição do trabalho escravo no Brasil, o patrimônio está no tópico “Cultura da nossa terra” (SAMPAIO e VIANA, 2014, p. 129).

O material didático, oferece um conteúdo sobre a capoeira mais conciso em comparação aos demais deste livro. A figura 27 ilustra a página sobre o bem cultural. O LDR, após um capítulo sobre a história da Lei Áurea, descreve o passado da capoeira em si, evidencia o processo do conhecimento científico ao evidenciar que não é possível dizer ao certo onde a capoeira nasceu, demonstrando que são pesquisadores que buscam essas informações e por vezes podem divergir.

Não se sabe muito bem o lugar onde a capoeira nasceu. Mas não há dúvida de que ela é de origem africana. Alguns pesquisadores dizem que ela veio da África, junto com os negros, no tempo em que havia escravidão no Brasil. Outras pessoas afirmam que a capoeira nasceu nas senzalas. (SAMPAIO e VIANA, 2014, p. 129)

Após levantar a questão da origem da capoeira, o material didático aborda o seu passado ao citar o período que fora considerada um crime e depois se transformou em esporte nacional, nesse parágrafo, conectado ao tema da Lei Áurea, dialoga com o conhecimento adquirido anteriormente e historiciza a prática. Ao final, descreve as características do P.I., e utiliza duas imagens para ilustrar o tema, uma de um cartaz de 2013, com informações de um evento de capoeira, passa a ideia da história presente, transformada e inserida na sociedade. Em contraposição, há uma pintura de Johann Moritz Rugendas de 1835, nela está retratado pessoas negras escravizadas praticando capoeira na rua. As fontes, podem servir para um debate aprofundado sobre as transformações, os processos históricos e sociais que a capoeira passou até o presente.

A atividade que finaliza o tema, mais uma vez, pede um desenvolvimento do conhecimento apenas ilustrativo. Em vez de trabalhar com as fontes imagéticas, pede ao aluno que reproduza informações que não auxiliam no desenvolvimento do conhecimento histórico pautado nos pressupostos da Educação Histórica.

Você já assistiu a uma roda de capoeira? Conte sua experiência para os colegas. Caso não tenha participado ainda, ouça o que os colegas de turma sabem a esse respeito. Depois, façam um mural com desenhos para ilustrar o que foi compartilhado. (SAMPAIO e VIANA, 2014, p. 129)

Entretanto, apesar da atividade não estimular o desenvolvimento do pensamento histórico, o conteúdo apresenta a historicidade do P.I., diferencia o passado do presente (SIMÃO, 2015), não trata a construção da história como algo fixo e acabado, e relaciona o patrimônio com as informações abordadas ao longo do capítulo.

O jongo, está localizado no capítulo 11 “Escravos e imigrantes” (TEIXEIRA, 2014b, p. 118). Este capítulo aborda a mão de obra escrava e imigrante no estado de São Paulo, o P.I. está no contexto da resistência dos povos escravizados, a figura 31 ilustra o conteúdo. O LDR, utiliza o P.I. como fonte para descrever o cotidiano dos escravos, e a partir do jongo, demonstra como utilizavam da cultura e tradições para resistirem à opressão sofrida, e ainda demonstra que, o jongo é uma prática cultural que ainda ocorre nas comunidades afrodescendentes, dessa forma, evidencia o caráter identitário da prática e a importância histórica que possui.

Aqui também eles procuravam formas de manter vivas suas crenças e costumes. Alguns preservaram, na clandestinidade, suas religiões e cultos de origem. Outros se converteram ao catolicismo, mas incorporaram celebrações inspiradas nas tradições de suas terras de origem. (TEIXEIRA, 2014b, p. 123)

O LDR utiliza uma fotografia, nela estão duas pessoas ao centro dançando o jongo, ao fundo estão outras pessoas, formando uma roda, todos participam da prática, a fotografia é de 2011. O LDR, dessa forma, estabelece a relação do passado com o presente, aborda a historicidade do bem, o contexto em que se formou, e ainda dá significados para suas características, “Na época da escravidão, a linguagem cifrada era importante para que os senhores de terra e os capatazes não compreendessem informações trocadas entre os negros escravizados.” (TEIXEIRA, 2014b, p. 123).

Termina o conteúdo dando continuidade para o próximo, no qual aborda a formação dos quilombos. Sendo assim, a partir deste conteúdo, ao ser questionado sobre este P.I., o aluno, pode apresentar uma compreensão elaborada, pois, há historicidade do patrimônio, diferenciação do passado com o presente, e contextualiza a ideia desta cultura como resistência.

A seguir, a tabela 20 e 21, mostram os P.I. e em quais LDR estão presentes.

Tabela 20 - Patrimônio Imaterial como Evidência Elaborada por LDR

MA	SP
Capoeira	Jongo

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Tabela 21 - Total PI como Evidência Elaborada

	AM	MA	MG	SP	Totais	
P.I. como Evidência Elaborada		1		1	2	15,38%

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Para concluir, a Tabela 22 mostra a relação total de tipos de evidência nos LDR. Dos cinco livros didáticos analisados, quatro deles apresentam P.I., sendo que desses cinco estão no livro da região amazônica, três no livro do Maranhão, um no livro de

Minas Gerais, e três no de São Paulo. O livro *Amazônia Legal* (AMARAL e FERREIRA, 2014) apresenta quatro patrimônios imateriais como evidência superficial, e dois como evidência emergente, sendo que um deles se trata de um conjunto de atividades, por isso não há nenhum P.I. específico vinculado à categoria. O LDR Estado do Maranhão (SAMPAIO e VIANA, 2014) tem um patrimônio em cada categoria, superficial, emergente e elaborada. O material Estado de Minas Gerais (TEIXEIRA, 2014a) tem um patrimônio imaterial como evidência superficial. Por fim, o LDR Estado de São Paulo (TEIXEIRA, 2014b) tem dois patrimônios como evidência superficial e um como evidência elaborada.

Tabela 22 - Total dos tipos de evidência

	AM	MA	MG	SP	Totais	
P.I. como Evidência Superficial	4	1	1	2	8	61,54%
P.I. como Evidência Emergente	2	1	—	—	3	23,08%
P.I. como Evidência Elaborada	—	1	—	1	2	15,38%
Totais	6	3	1	3	14	100%

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A partir da análise qualitativa, baseada nas investigações através do uso do conceito meta-histórico de evidência histórica, foi possível desvendar alguns aspectos do ensino patrimonial referente à imaterialidade presentes nos materiais didáticos. As análises realizadas mostram que os LDR, ao trabalharem com os P.I., poucas vezes abordam esses bens no âmbito patrimonial, sendo perceptível essa lacuna em todos os livros ao abordarem as culturas regionais, pois, por trabalharem os bens longe do seu caráter institucional, dificilmente questionamentos sobre a razão de algo ser ou não um patrimônio surgirá. Indagações simples como esta poderiam auxiliar na reflexão sobre o que são os patrimônios e qual é a função de salvaguardar memórias.

Ao escolher os livros didáticos como fontes de pesquisa, existia a hipótese de que o uso dos P.I. seria superficial, justamente por se tratar de materiais que dificilmente escapam ao contexto ideológico e mercadológico no qual estão inseridos. Através da análise foi possível confirmar que os LDRs abordam os P.I. de forma similar, para não dizer iguais, quase como se tivessem sido escritos pelas mesmas pessoas. Dentre os cinco materiais didáticos, existe uma diferenciação organizacional

no livro da região amazônica quando comparado aos demais, pois é perceptível que neste material houve uma valorização da diversidade regional e uma tentativa de envolver diferentes culturas, contudo essa mesma tentativa provocou um esvaziamento no conteúdo. Ao abordar um grande volume de práticas culturais, o livro didático não se aprofunda em nenhuma, o que resultou na obra com a maior quantidade de P.I. e a maior quantidade de patrimônios como evidência superficial, fazendo com que se assemelhasse a um folhetim turístico.

Ao compreender os P.I. como evidências potenciais, das quais os alunos poderiam refletir sobre o passado, presente e futuro, foi possível desvendar quais narrativas os LDR constroem através desses patrimônios. Como explicado no primeiro capítulo, a imaterialidade surge para os patrimônios quando o olhar às culturas tradicionais e populares já não podem mais ser ignoradas, a partir da crescente necessidade de valorizar o cotidiano dos indivíduos, a regionalidade se torna um aspecto relevante na compreensão do que são as culturas. Cada lugar, a partir do seu passado, apresenta uma particularidade através dos povos que o ocuparam, das organizações sociais, formas de trabalho, de moradia, de alimentação, de crenças, dos hábitos etc., portanto, o P.I. não só auxilia a continuidade das tradições, mas conta histórias, por trás de toda prática existem razões pelas quais a fez ser o que é.

Dessa forma, questiona-se - qual narrativa os LDR constroem a partir dos P.I.? Compreendendo os padrões que os livros didáticos apresentam, existe uma narrativa que envolve todas as manifestações culturais abordadas, pois, em maior ou menor grau, a ideia da união das três raças formadoras do povo brasileiro prevalece nos dois bens em que a evidência é compreendida como elaborada é perceptível que existe um questionamento sobre a pacificidade dessa união, mas no restante dos P.I. surge dando a ideia de que as manifestações são resultantes dessa mistura racial, não se pode dizer que está errado, contudo, dá a falsa sensação de uma harmonia que inexistiu na formação das práticas culturais brasileiras.

Pensando na questão da dinâmica cultural, apenas a capoeira no LDR do Maranhão e o jongo no livro didático de São Paulo evidenciam esse caráter, ao relacionar a prática com as necessidades do passado, tais conteúdos auxiliam na compreensão sobre os aspectos simbólicos da cultura. No restante dos P.I., nota-se que os LDR pouco mencionam o caráter simbólico e dinâmico que definem as manifestações culturais, sendo que muitos bens imateriais estão expostos de maneira estática no fluxo do tempo. Nesse sentido, a partir da análise conclui-se que os P.I. nos LDR, na maioria das vezes não permitem ser uma ferramenta para a

compreensão do processo histórico regional, pois são trabalhados de forma rasa, sem historicidade, se caracterizando como um material narrativo, que propaga um conteúdo passivo.

Considerações finais

No início deste trabalho, algumas questões que indicavam aquilo que seria investigado nos LDR foram elencadas. Através da análise qualitativa, foi possível refletir a respeito dos aspectos desses materiais que trabalham os P.I. Como já abordado anteriormente, esses livros didáticos carregam as mudanças de uma época, sendo o edital do PNLD 2016 o último que analisou livros da categoria regional, seja porque trata-se de materiais de difícil definição e escrita, seja porque no governo de Temer e Bolsonaro a diversidade cultural não é considerada uma demanda, ou até mesmo é possível que os dois fatores sejam válidos. Entretanto, o ensino regional não deixa de ser uma necessidade, pois conhecer o local é se reconhecer e conhecer o outro dentro do mesmo espaço.

Os LDR analisados carregam concepções similares a respeito dos P.I., práticas culturais com heranças afro-brasileiras, indígenas e portuguesas, as três raças formadoras. Entretanto, a problematização sobre essa formação é insuficiente e auxilia na perpetuação da ideia de um Brasil amistoso, onde todos existiram e existem em comunhão, fazendo com que os conflitos de classe e raça sejam apagados. Dessa forma, nos LDR é perceptível que apenas ao abordarem a invasão portuguesa e a escravidão no país ressaltam as questões relativas à resistência dos povos prejudicados. Contudo, as manifestações culturais das quais algumas vieram a se tornar P.I. possuem seus primeiros registros no século XIX, sendo impactadas, portanto, por conflitos culturais e sociais. Tais processos históricos são fundamentais para compreender as relações de memória e identidade regional e nacional, porém, nos materiais didáticos estudados, essa perspectiva é pouco explorada, pois os LDR, salvo as duas exceções — a capoeira e o jongo — não apresentam os P.I. dentro do processo histórico cultural. É importante ressaltar que em nenhum livro há conteúdos que demonstrem como essas práticas se tornaram patrimônios, ou que discutam a exclusão social histórica presente no processo de institucionalização dos patrimônios, e o que mudou no Brasil para que esses bens, de repente, se tornassem valorizados, ou seja, questões sobre o turismo e uso dos patrimônios não são problematizados.

Os processos de análise foram fundamentais para que fosse possível conhecer o objeto de estudo, um dos objetivos principais foi compreender como os P.I. atuavam nos livros didáticos pela perspectiva da Educação Histórica, ou seja, como contribuem para o Ensino de História. A análise consistiu em um processo de desvendar aquilo que Bardin (1977) aponta como texto invisível, ou seja, de tornar visível o que envolve os P.I.. Nesta investigação, foi possível perceber questões sobre como os livros abordam os conceitos patrimoniais, visto que os manuais apresentam uma defasagem quando o assunto é a imaterialidade, analisando, para isso, imagens, informações direcionadas aos docentes, textos principais, box informativos, etc.

Uma das lacunas que se busca preencher com esta análise, é o conteúdo direcionado aos professores, pois ao escolher o manual do professor dos LDR investigados, pensava-se que haveria conteúdos mais aprofundados sobre os P.I., entretanto, tais obras, como um todo, operam da mesma forma nos capítulos específicos ao professor, pois não se aprofundam na imaterialidade, mas sim na cultura, o que é compreensível visto que a categoria “imaterial” surge poucas vezes nos LDR. Nas atividades e textos em que há orientações aos professores, estão presentes respostas às atividades ou algumas sugestões de abordagem e pesquisa, para que o docente investigue mais sobre o tema. Portanto, o livro do professor pouco se difere dos conteúdos destinados aos alunos.

Dentre vários objetivos, buscou-se refletir sobre qual efeito o P.I. pode ter no aprendizado através dos LDR. A Educação Histórica norteou teoricamente a análise qualitativa. A partir disso, foi possível afirmar que os LDRs não se pautam no desenvolvimento progressivo do conhecimento histórico, pois com exceção de dois patrimônios - um no livro do Maranhão e outro no de São Paulo - os materiais pouco abordaram a historicidade dos P.I., ou o fator patrimonial. As atividades, majoritariamente, pautaram-se na cópia e ilustração das práticas sem auxílio do pensamento histórico, desconsiderando questões sobre as mudanças e continuidades das manifestações culturais, portanto, o que foi visto foi um padrão no formato ao abordar os P.I., um padrão da construção dos textos, do tipo de imagens a ser apresentada aos estudantes, e atividades. Esse formato, onde o texto dá algumas características do P.I. - um breve histórico (normalmente acerca de qual grupo pertence ou onde teve início), uma imagem que contenha práticas, e uma atividade em que o aluno deve copiar alguma informação do texto ou desenhar aquilo que foi descrito, tendo um efeito contrário daquilo que o Ensino de História deve se pautar, pois os estudantes, dessa maneira, aprendem apenas a memorizar o conhecimento,

adquirindo alguma curiosidade sobre a cultura, mas não sendo capazes de se inserir no processo histórico, que é o grande objetivo do Ensino de História regional. Nesse sentido, o estudante não terá subsídios para refletir sobre o passado, compreender seu presente e perspectivar um futuro, no qual sua existência coletiva e individual opere a respeito dos artefatos da memória e da identidade.

Ao analisar os materiais didáticos, outro objetivo foi responder como os LDRs estabelecem a relação da identidade regional com a nacional a partir dos P.I. Os LDRs, possuem um formato específico ao abordarem a identidade nacional e a regional, o qual surge em roupagens diferentes, mas operam da mesma maneira. No livro “Amazônia Legal”, os P.I. estão acumulados em uma unidade específica para as práticas culturais, a contextualização que se usa é da formação cultural através das três raças que constituíram o Brasil após a invasão, portanto, a História nacional orienta esse conteúdo. Os livros “Estado do Maranhão” e “Estado de São Paulo”, operam de maneira similar, utilizando a História nacional para ressaltar os aspectos regionais, portanto a identidade regional é enfatizada através do contexto nacional, mas com apoio na cronologia tradicional — chegada dos portugueses, colonização, capitanias, primeiro reinado, regência, segundo reinado, Proclamação da República, república velha, era Vargas, república populista, ditadura militar e redemocratização —. O material “Estado de Minas Gerais”, aborda a História regional de maneira similar nos livros de São Paulo e do Maranhão, contudo, o P.I. surge em um capítulo específico ao triângulo mineiro, nele abordando diversas características do local, tratando-se de um capítulo mais direcionado à formação territorial e cultural, com os aspectos históricos ficando em segundo plano.

A partir da elaboração dos conceitos das unidades de registro, foi possível formular um conceito de identidade que correspondesse aos significados dos P.I., sendo definido como um conjunto de práticas culturais diversas que se transformam a todo momento, sendo, dessa forma, produzidos e projetados para o futuro, dentro do contexto histórico no qual estão inseridos. Tal conceito dentro dos LDR é pouco articulado quando os P.I. foram analisados como evidência histórica, pois, na maioria das vezes, abordam a identidade que os P.I. emanam como características estáticas no tempo. Da mesma forma que a História regional e nacional se misturam, também ocorre com a identidade regional e nacional, pois com o fato de os LDR oferecerem pouco conteúdo histórico sobre os P.I. se torna difícil a separação do que é especificamente regional e o que envolve todas as regiões do Brasil, com isso concluiu-se que a narrativa apresentada pelos manuais trata de uma relação em que não é

possível diferenciar a identidade regional da nacional.

Convém mencionar que, nos LDRs analisados, há uma especificidade neste quesito, qual seja, o livro do Rio Grande do Sul, pois este não apresenta nenhum P.I. e por isso não passou pela análise qualitativa. O fato de não conter P.I., entretanto, não faz com que seja um livro que ignore as culturas imateriais, pois as unidades de registro e contextos evidenciam isso, mostrando que este LDR é um dos que mais trazem palavras relacionadas a cultura. Mesmo que de fato exista uma defasagem sobre o ensino patrimonial, a identidade regional não é deteriorada por não haver bens registrados, visto que, durante a leitura deste material didático, foram localizadas práticas culturais da região como o cultivo e uso da erva mate, a produção de artesanato Guarani, as tradições vindas com os imigrantes e etc., portanto os dados extraídos demonstram a falta de temas patrimoniais neste LDR e também indicam uma não presença do IPHAN no registro das diferentes culturas imateriais deste estado.

Por fim, se faz necessário abordar duas problemáticas limitadoras desta pesquisa. A primeira está no processo de patrimonialização de bens culturais e a outra nos problemas que os LDRs carregam desde o início de sua produção no contexto do PNLD. Ao analisar os P.I. dentro dos LDRs, foi possível perceber que quase todos os bens pertencem a grupos afro-brasileiros e indígenas, e não somente nos LDRs, mas na própria relação de bens registrados pelo IPHAN é possível visualizar esse fator, dessa forma esse tipo de patrimônio surge para contemplar a memória desses grupos, o que, evidentemente, é algo muito importante e positivo. No entanto, o caminho a ser percorrido é longo, pois os P.I. possuem um número extremamente reduzido, se comparado aos patrimônios materiais, o que mostra a quem pertence, efetivamente, a memória guardada e protegida - à população branca e elitizada. O P.I., mesmo com todas as conquistas alcançadas, ainda carregam as problemáticas da seleção da memória, pois ao selecionar uma prática cultural para ser protegida e mantida no tempo outras sofrem o risco do esquecimento, acabando, assim, por ditar qual cultura é relevante e qual não é. Por esses fatores, aos LDRs, ao abordarem os P.I., não deveriam ignorar o processo histórico que tais manifestações passaram, pois nesse passado é possível questionar o porquê de uma prática se tornar patrimônio e outras não.

Os LDRs, por sua vez, carregam os temas patrimoniais de maneira estereotipada, pois optam por não se aprofundarem na experiência regional sem se apoiarem na história nacional. Com isso os conteúdos relacionados aos P.I., na

maioria das vezes, surgem de forma superficial, pois estes materiais didáticos não buscam um aprofundamento do passado cultural, tampouco possuem como pressuposto um debate acerca desses patrimônios e de quais heranças eles envolvem. Percebe-se que os P.I. que surgem nos LDRs, são bens já consolidados no senso comum, com isso ao não se aprofundarem no passado dessas manifestações acabam por reafirmarem estereótipos. Conclui-se, portanto, que os LDRs, não só abordam os P.I. de maneira superficial como também não querem se aprofundar nesses temas, pois historicizar esses bens promoveria a reflexão não apenas sobre o passado cultural do país como também institucional.

O P.I. como fonte para o Ensino de História, é um instrumento que possui potencialidades para gerar reflexões acerca da História, memória e identidade, pois carregam em si símbolos que evocam o passado no qual se formaram, geram sentimentos que são capazes de dar sentido para a vida prática no presente, de forma que o futuro possa ser visualizado. A investigação, ao unir um elemento da cultura escolar (livros didáticos) com os P.I., se propôs não apenas em qualificar como surgem esses bens culturais nos materiais, mas também a oferecer formas de como utilizá-los em sala de aula. Os apontamentos realizados servem para que professores e pesquisadores possam se orientar ao buscarem os P.I. como apoio no Ensino de História, pois existem inúmeras maneiras de trabalhar com esses bens.

Da mesma forma, ao ressaltar as defasagens presentes nos LDRs, busca-se uma reflexão para as possíveis mudanças que podem ocorrer ao abordar o ensino de História regional e o patrimonial, pois se faz necessário uma revisão deste tipo de ensino. Será que já não é hora de ser trilhado um novo caminho no ensino de história regional? Ao invés de ser apoiado na história nacional, esse ensino deveria se pautar na experiência e particularidades regionais. No que envolve o ensino patrimonial, o foco dos LDRs e das aulas de História, deveria residir no passado da prática cultural e na problematização sobre uma manifestação ser patrimônio, enquanto outras não são, ou seja, no que difere uma das outras. Com relação ao P.I., o ensino de História deve abordar essa classificação como um meio importante e fundamental para o estudo e conhecimento de elementos das culturas afro-brasileiras e indígenas, ou seja, patrimônios que intentam guardar e valorizar a memória desses grupos, pois operam como uma resposta aos patrimônios materiais que por muitos anos serviram para perpetuar a hegemonia branca elitista brasileira.

Nesse sentido, na presente pesquisa a perspectiva da Educação Histórica foi proposta como uma forma para que as práticas culturais fossem estudadas como

evidência histórica da imaterialidade de viver e ser no mundo, ou seja, para que estudantes e professores possam aprender a extrair e refletir sobre as fontes históricas imateriais e, assim, utilizem a cultura para além do seu fator memorial e identitário, mas também para questionar e criticar a realidade que os cercam.

Referências

ABUD, Kátia. **O livro didático e a popularização do saber histórico**. In.: Repensando a História, Marcos A. da Silva (org.). p. 81-87, 1984.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; MIRANDA, Sonia Regina. **Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva**. Educar em Revista, n. 46, p. 259-283, 2012.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. USP/Faculdade de Educação. São Paulo, 2011.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica**. História e Ensino. v. 19 n. 1. P. 49-69, 2013.

ANDRADE, Mário. **Anteprojeto para a criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, v. 30, p. 270 - 287, 2002.

ASHBY, R. **Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções de alunos**. Atas das Segundas Jornadas Internacionais em Educação Histórica. p. 37-57. Braga: Universidade do Minho, 2003.

BARCA, Isabel. SIMÃO, Ana Catarina. **A construção da evidência histórica e as metas de aprendizagem. Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização**. Braga: Universidade do Minho/Associação de Professores de História 65-78. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. **Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia**. Revista de Economia Contemporânea, v. 21, 2017.

BATISTA, Carmyra Oliveira; DOS SANTOS, Edilene Simões Costa; DE SOUZA, Mônica Menezes. **A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e o treinamento de professores para o uso do livro didático**. Encontro nacional de pesquisa em história da educação matemática, v. 3, p. 1025-1036.

BECHLER, Rosiane da Silva Ribeiro. **Minas Gerais em jogos de escalas: variações do conhecimento histórico escolar em livros didáticos regionais**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais,

2014.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Docência em Formação. Cortez Editora, 2005.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810–1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BO, João Batista Lanari. **Proteção do patrimônio na UNESCO: ações e significados**. UNESCO, 2003.

BRASIL. **Artigo 216**. Constituição da República Federativa Brasileira de 1988. Brasília, 1988. Brasília, DF. Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Rio de Janeiro, 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.html

BRASIL. **Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000**. Brasília. 2000. Disponível: [planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm)

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Brasília, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2016**. Edital de convocação 02/2014 – CGPLI. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica. 2014

BRASIL. **Guia de livros didáticos 2004**: Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2003

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

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2013**: História – Ensino Fundamental/Anos Finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2016**: Ciências Humanas e da Natureza – Coleção integrada. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica. 2015.

BRASIL. **Guia do livro didático 2007**: História: séries/anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Lei nº 6.757. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação**

Nacional Pró-Memória e dá outras providências. 17 de dezembro de 1979. Brasília/DF: 1979.

BUMBA MEU BOI DO MARANHÃO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikipedia Foundation, 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Bumba_meu_boi_do_Maranh%C3%A3o&oldid=64044540>. Acesso em: 21 jul. 2022.

CAINELLI, Marlene. **Didática da história e a competência de atribuição de sentido:** um estudo a partir da metodologia da educação histórica. Educ. Rev. [online]. 2019, vol.35, n.74, pp.55-67. Epub 30-Abr-2019.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007.

CAVALCANTE, Fernanda Alanna Machado. **Livros didáticos de história do Ceará na transição do século xx para o xxi:** o patrimônio cultural cearense em perspectiva. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará. Ceará, 2019.

CHERVEL, A. **Das disciplinas à cultura escolar:** o caso do ensino de ortografia na escola primária. Calidoscópico, 14(1), 169–175. 2016.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio.** Unesp, 2001.

CHUVA, Márcia Regina Romeiro. **Os arquitetos da memória:** a construção do patrimônio histórico e artístico nacional no Brasil (anos 30 e 40). Departamento de História. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1998.

CHUVA, Márcia. **Da referência cultural ao patrimônio imaterial:** introdução à história das políticas de patrimônio imaterial no Brasil. REIS, Alcenir Soares dos & FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. Patrimônio Imaterial em perspectiva. Belo Horizonte: Fino Traço, pp.25-49, 2015.

CHUVA, Márcia. **História e patrimônio:** entre o risco e o traço, a trama. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, p. 11-24, 2011.

CHUVA, Márcia. **Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil.** Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, v. 34, p. 147-165, 2012.

CORÁ, Maria Amelia Jundurian. **Políticas públicas culturais no Brasil:** dos patrimônios materiais aos imateriais. Revista de Administração Pública, v. 48, n. 5, p. 1093-1112, 2014.

COSTA, Amanda Gabrielle. **Preservação do patrimônio e construção da memória nacional nos arquivos de Aloísio Magalhães (1975 a 1982).** UECE, Fortaleza/CE, 2013

DA MASSENA ARÉVALO, Marcia Conceição. **Patrimônio Imaterial:** Os debates, os critérios, e o histórico de uma política cultural. Monografia UFOP, Minas Gerais, 2007.

DE AZEVEDO, Sônia Cristina Santos. **Ditadura militar brasileira e política nacional de cultura (pnc):** algumas reflexões acerca das políticas culturais. Revista Brasileira de Sociologia, v. 4, n. 7, p. 317-340, 2016.

DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; FREITAS, Itamar. **Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938-2012).** Territórios e Fronteiras, v. 6, n. 1, p. 6-24, 2013.

DE PRAGMÁCIO TELLES, Mário Ferreira. **O registro como forma de proteção do patrimônio cultural imaterial.** Revista CPC, n. 4, p. 40-71, 2007.

DEBONA, Jackson James. **Entre o regional e o nacional: Mato Grosso do Sul nos livros didáticos de História - PNLD 2011.** Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Cuiabá, 2015.

DIAS, Anaúene. **Destruição do patrimônio cultural: crime de guerra.** Revista Via Iuris, Bogotá, n. 25, p. 1, 2018.

DUTRA, Maria Vitória de Moraes. **Centro Nacional de Referência Cultural: o desconhecido acervo consagrado.** 2017.

FERNANDES, José Ricardo. **Muito antes do SPHAN: a política de patrimônio histórico no Brasil (1838-1937).** Seminário Internacional de Políticas Culturais, 2010.

FERREIRA SANTOS, Marcos. **Cultura imaterial e processos simbólicos.** Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, USP, 14:139-151, 2004.

FERREIRA, Danielle da Silva. **O patrimônio cultural Pernambuco nos livros didáticos de história regional: tecendo a formação básica nos anos iniciais da educação básica.** UFRPE, Recife/PE, 2015.

FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves (Org.). **Patrimônio imaterial em perspectiva.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar.** Revista Brasileira de História, v. 33, n. 65, p. 313-335, 2013.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil:(1938-1984).** PUC-SP, 2011.

FNDE. **Anexo IX: Princípios e critérios para a avaliação de livros destinados aos anos iniciais do ensino fundamental – PNLD 2010.** Brasília: MEC/SEB, 2008. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/pnld/wp-content/uploads/2010_edital_pnld.pdf>.

FNDE. **Histórico.** Página inicial. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>>.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **Para além da pedra e cal: por uma concepção do patrimônio cultural.** In: Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos. Rio de

Janeiro: Lamparina, 2009.

FONSECA, Marília. **A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor.** Linhas críticas, 85-97, 2001.

FRAGELLI, Pedro. **Tradição e revolução: Mário de Andrade e o patrimônio histórico e artístico nacional.** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 75, p. 144-161, 2020.

FREIRE, Beatriz. **O Inventário e o Registro do Patrimônio Imaterial: novos instrumentos de preservação.** Cadernos do LEPAARQ (UFPEL), v. 2, n. 3, p. 11-20, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Editora Paz e Terra, 9a edição, 1981.

FREITAS, Itamar. **Apresentação.** In: História regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Editora da UFS, p. 7-22, 2009.

FREITAS, Itamar. **Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de história no Brasil Republicano (1931/2009).** Cadernos de Hist. da Educação v. 12, n. 1. 2013

FRONZA, Marcelo. **A cultura histórica como possibilidade investigativa da educação patrimonial nas aulas de história.** Fronteiras: Revista de História, vol. 18, núm. 31, pp. 169-18, 2016.

FUENZALIDA, Maria Paz Josetti. **A trajetória do patrimônio cultural imaterial: política de proteção e formação de um discurso.** 2018.

GERMINARI, G. D. **Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 54–70, 2012.

GERMINARI, G. D., & Barbosa, M. R. **A cognição histórica situada: expectativas curriculares e metodologias de ensino.** Antíteses, 5(10), 741–760. 2013

GONÇALVES, Janice. **O SPHAN e seus colaboradores: construindo uma ética do tombamento (1938-1972).** Patrimônio Cultural: políticas e perspectivas de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad x: FAPERJ, p. 145-157, 2012.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil.** Editora UFRJ, 1996.

HOMERO, Adler. **Patrimônio imaterial: problema mal-posto.** Diálogos 10.3 (2006): 97- 116. Instituto de Educação. Portugal, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Geociências: Amazônia Legal.** 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15819-amazonia-legal.html?edicao=30963&t=o-que-e>>.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). **Dossiê Iphan, Círio de Nossa Senhora de Nazaré**. Dossiê Iphan. Rio de Janeiro, RJ. 2006a.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). **Dossiê Iphan, Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão**. Dossiê do Registro. São Luís, MA. 2011a.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). **Dossiê Iphan, Roda de Capoeira e ofício dos mestres de capoeira**. Brasília, DF. 2014b.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). **Dossiê Iphan, QUEIJO ARTESANAL DE MINAS: patrimônio cultural do Brasil. VOLUME I Dossiê interpretativo**. Belo Horizonte, MG. 2006

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). **Dossiê Iphan, Jongo no Sudeste**. Brasília, DF. 2007.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). **Dossiê Iphan, Dossiê de registro do Fandango Caiçara**. 2011b.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). **Dossiê Iphan, Dossiê de registro do Marabaixo**. Brasília, DF. 2018.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). **Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) Carimbó**. Dossiê Iphan Carimbó. Belém, PA. 2014a.

IPHAN/Ministério da Cultura. Carta de Veneza. **II Congresso Internacional de Arquitetos e Técnicos dos Monumentos Históricos**. ICOMOS, 1964. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Veneza%201964.pdf> Acesso em: 20/06/2021

IPHAN/Ministério da Cultura. **Conhecimento Tradicional Associado ao Patrimônio Genético**. Disponível: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/694>

IPHAN. **Declaração de Tlaxcala**. 3º Colóquio Interamericano sobre a Conservação do Patrimônio Monumental “Revitalização das Pequenas Aglomerações”. ICOMOS. México, 1982.

IPHAN. **Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)**. Disponível: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/140>

IPHAN. **Inventário Nacional de Referências Culturais**: manual de aplicação. Departamento de Identificação e Documentação. 2000

IPHAN. **O Registro do Patrimônio Imaterial**: dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. (org.) SANT’ANNA, Márcia G. de. 4ª ed. Brasília, 2006.

IPHAN. **Portaria nº 200, de 18 de maio de 2016**. BAE – Boletim Administrativo Eletrônico do IPHAN nº. 1172– Edição Semanal de 20/05/2016.

IPHAN. **Recomendação de Paris**. Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular. Conferência Geral UNESCO 25ª reunião, 1989.

IPHAN. **Carta de Fortaleza 1997**. Disponível em:
<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Fortaleza%201997.pdf>

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio/Contratempo 2006.

KRAFZIK, Maria Luiza. Acordo MEC/USAID – A Comissão do Livro Técnico e do Livro. Dissertação de Mestrado. UERJ/EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro, 2008.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn; DICKINSON, Alaric. **Progression in children's ideas about History**. IN: HUGHES, Martin (Ed.). Progression in learning. Clevedon: Multilingual Matters, BERA Dialogues II. p.50-81, 1996.

LONDRES, Cecília. **O patrimônio histórico na sociedade contemporânea**. Escritos Revista da Fundação Casa de Rui Barbosa, p. 159-171, 2007.

MAGALHÃES, Aline Montenegro. **A Inspeção de Monumentos Nacionais do Museu Histórico Nacional e a proteção de monumentos em Ouro Preto (1934-1937)**. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, v. 25, n. 3, p. 233-290, 2017.

MAGALHÃES, Aline. **Inspeção de Monumentos Nacionais (1934-1937)**. Dicionário do Patrimônio Cultural. Verbetes. Disponível:
<http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/29/inspecao-de-monumentos-nacionais-1934-1937> Acesso: 20/06/2021

MAIA, Tatyana de Amaral. **Os cardeais da cultura nacional: o Conselho Federal de Cultura na ditadura civil-militar (1967-1975)**. Itaú Cultural, 2012.

MARINS, Paulo César Garcez. **Novos patrimônios, um novo Brasil?** Um balanço das políticas patrimoniais federais após a década de 1980. Estudos Históricos (Rio de Janeiro), v. 29, n. 57, p. 9-28, 2016.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. **O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas**. IPHAN. I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão, Ouro Preto/MG, 25- 39, 2009.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista Brasileira de História, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático como mercadoria**. Pro-posições 23.3. p. 51-66, 2012.

OAKESHOTT, Michael. **Rationalism in Politics and Other Essays**. London: Methuen. 1962.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **O patrimônio cultural e os livros didáticos de História ou de como se constrói o sentimento de pertencimento (Brasil - 2000-2015)**. 2016. 295 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PELEGRINI, Sandra. **A gestão do patrimônio imaterial brasileiro na contemporaneidade**. História (São Paulo), v. 27, n. 2, p. 145-173, 2008.

PELEGRINI, Sandra; FUNARI, Pedro Paulo. **O que é patrimônio cultural imaterial**. Brasiliense, 6ª edição, 2014.

PERES, Eliane. VAHL, Mônica. **Vista do programa do livro didático para o ensino fundamental do instituto nacional do livro (PLIDEF/INL, 1971-1976): Contribuições à história e às políticas do livro didático no Brasil**. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 3, n.1 – jan./jul. 2014.

PINTO, H. Y MOLINA, S. **La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal**. Educatio Siglo XXI, vol. 33 (1), 103-128. 2015

PINTO, M. H. **O Patrimônio Cultural no Ensino de História: entre teoria e prática**. Fronteiras, 21(38), 10–28. 2019

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. **Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente**. Tese de doutoramento. Universidade do Minho. 2011

PUGLISI, Maria Laura; FRANCO, Barbosa. **Análise de conteúdo**. Editora Liber Livro. Brasília 2ª edição. 2005.

REZENDE, Maria Beatriz et al. **Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN) 1946 -1970**. Dicionário do Patrimônio Cultural. Verbetes. Disponível:
<http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/52/diretoria-do-patrimonio-historico-e-artistico-nacional-dphan-1946-1970>

RUBIM, Linda Silva Oliveira; ARGOLO, Fernanda. **O golpe na perspectiva de gênero**. Edufba, 2018.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. Editora vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SALLES, André Mendes. **Ensino de História, um campo de pesquisa: reflexões sobre os livros didáticos**. Cadernos do Aplicação, v. 23, n. 1, p. 13-34, 2010.

SANT'ANNA, Marcia. **A face imaterial do patrimônio cultural: os novos**

instrumentos de reconhecimento e valorização. In: Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica.** Méis – história & cultura, v. 19, n. 38, p. 16-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18226/22362762.v19.n.38.02>. Acesso em: 24 ago. 2022

SILVA, Fernando Fernandes da. **Mário e o Patrimônio: um anteprojeto ainda atual.** Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, v. 30, p. 128-137, 2002.

SILVA, Marco Antônio. **A fetichização do livro didático no Brasil.** Educação & Realidade, v. 37, n. 3, p. 803-821, 2012.

SIMÃO, Ana Catarina. **Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico.** Diálogos, 19(1), 181-189. 2015

UNESCO, and Instituto Internacional de Cooperacion Intelectual. **La reforma de los manuales escolares y del material de enseñanza: como ponerlos al servicio de la comprension internacional.** Unesco, 1951.

UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial.** Paris, 17 de Outubro, 2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_por

UNESCO. **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos,** Nova Delhi-Índia: Unesco, 1993.

Fontes

AMARAL, Bianca. FERREIRA, Domingos. **Amazônia Legal.** Editora FTD. 2014.

PILETTI, Felipe. **Rio Grande do Sul História, espaço e cidadania.** Editora Ática. 2014.

SAMPAIO, Francisco. VIANA, Maria. **Estado do Maranhão.** Editora Scipione. 2014.

TEIXEIRA, Francisco M. P. **Minas Gerais, a terra, a gente, a história.** Editora Ática. 2014a.

TEIXEIRA, Francisco M. P. **São Paulo a terra, o povo, a história.** Editora Ática. 2014b.