

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA

Fernanda Brunetta Figueiró

**IDENTIDADES E PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL EM LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLD 2010 E 2013**

Porto Alegre

2012

Fernanda Brunetta Figueiró

**IDENTIDADES E PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL EM LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNL D 2010 E 2013**

Monografia de conclusão de curso apresentada
como requisito para obtenção do título de
Licenciado em História pelo Departamento de
História do Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul

Orientador: Prof. Dr. Alessandro Mário Kerber

Porto Alegre

2012

Fernanda Brunetta Figueiró

**IDENTIDADES E PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL EM LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLD 2010 E 2013**

Monografia de conclusão de curso apresentada como requisito para obtenção do título de Licenciado em História pelo Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

APROVADO EM: _____

Prof. Dr. Alessandro Mário Kerber - Orientador (UFRGS)

Prof. Adolar Koch (UFRGS)

Prof. Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de aproveitar esse espaço para agradecer a todos que me acompanharam na trajetória acadêmica e que contribuíram para a realização desse trabalho. De forma breve, deixo aqui um muito obrigado ao professor Alessandro Kerber que, com muita paciência, me orientou na execução dessa monografia; à professora Carmem Gil, por ter me inspirado aos estudos na área de patrimônio e ter sido uma ótima parceira e amiga nos tempos de trabalho conjunto; aos amigos do Museu Comunitário da Lomba do Pinheiro, pelo belo trabalho que vem desenvolvendo junto à comunidade, mesmo com todas as dificuldades, e, principalmente, por me propiciarem descobrir o espaço de atuação na área de História pelo qual mais me encantei – a educação patrimonial; à professora Silvia Petersen, por ter me abraçado nas minhas primeiras atividades acadêmicas extraclasse; aos meus alunos de estágio do Colégio Caldas Júnior e do Colégio Tiradentes; às minhas amadas e queridas “persas”, companheiras do início ao fim do curso... Bárbara, Alexandra e Simone, quero vocês como amigas e colegas de trabalho por muitos anos ainda, vocês são especiais demais para mim; aos outros companheiros lindíssimos da comissão de formatura, Said, Júlia e Carol Di Laccio!; aos rapazes Gabriel, Diego, Lutero; a todos os demais professores e colegas que percorreram comigo o meu percurso acadêmico e que construíram junto comigo o aprendizado que hoje levo da UFRGS; aos amigos do Teatro Nilton Filho que me ensinaram a me descobrir melhor e amar mais a mim mesma, vocês são espetaculares... Além do que, nada como estar com vocês para desopilar do estresse de um TCC; e por fim, deixo um agradecimento especial e um beijo do fundo do meu coração aos seis que hoje são o que de mais imprescindível eu carrego comigo: Mãe, Pai, Rê, Ricardo, Fabricio e Áquila... Eu amo vocês... Obrigada por me ensinarem valores, por me ajudarem a crescer, e por serem tão pacientes comigo!!! Mãe, tu é meu porto seguro! Pai, tu é meu herói. Rê, tu é o meu forte, e mãe nas horas vagas! Ricardo, tu é meu mano emprestado! Fabricio, meu sonho de verão que tem cada dia mais se mostrado um companheiro para toda a vida! Áquila, tu sempre será o melhor travesseiro, cobertor, cachecol... Amigo gato. Deixo um abraço a todos, uma lembrança a amigos e familiares aqui não mencionados, mas um beijo do fundo do coração para essa família querida e guerreira. Obrigada!

RESUMO

Esta monografia analisa quatro coleções de livros didáticos de História dos anos iniciais do ensino fundamental aprovados nos Programas Nacionais do Livro Didático 2010 e 2013, a fim de compreender de que maneira o patrimônio é representado nas obras e em que sentido o discurso construído através dessas representações é tributário de uma concepção patrimonial tradicional ou de diversidade cultural. Para a análise foram selecionadas uma coleção do triênio 2010/2011/2013 e três coleções do triênio 2013/2014/2015, quais sejam: “De olho no futuro”, de Giaretta e Pinela, PNLD 2010 e PNLD 2013; “Novo interagindo com a História”, de Camargo, Sourient e Rudek; e “Agora é hora – História: para gostar de História”, de Bueno e Boschilia; cada coleção com 4 volumes, compreendendo do 2º ao 5º ano do ensino fundamental. Esse trabalho se insere na temática maior das relações entre *identidades e patrimônio histórico cultural* atualmente presentes nas políticas governamentais brasileiras, seja como diretrizes nos editais do Ministério da Educação - que normatizam os materiais didáticos que concorrem ao programa nacional do livro didático -, seja como ações de salvaguarda de bens culturais. Busca-se compreender de que maneira essas questões estão presentes nos materiais didáticos que circulam pela rede pública da educação básica no Brasil, sabendo-se que desde 1997 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação mantém continuamente a distribuição de livros e inclui nessa mesma data a disciplina de História ao programa, mas que só recentemente, em 2010, o MEC exige a presença da temática de patrimônio dentre os conteúdos de História. Sendo assim, o trabalho que segue questiona como os conteúdos e abordagens nas coleções dialogam com o conhecimento acadêmico produzido sobre o tema e com as exigências governamentais.

Palavras-chave: PNLD, Patrimônio histórico cultural, Identidades, Livro didático.

ABSTRACT

This monograph analyzes four high school educational History books approved per PNLD 2010 and 2013, in order to understand how patrimony is represented in these works and how the lecture constructed through the representations are resulting from a traditional patrimonial conception or from a cultural variety conception. For the analysis were selected one 2010/2011/2012 triennium book collection and three 2013/2014/2015 book collections, which are: “De olho no futuro”, from Giarreta and Pinela, PNLD 2010 and PNLD 2013; “Novo interagindo com a História”, from Camargo, Sourient and Rudek; and “Agora é hora – História: para gostar de História”, from Bueno e Boschilia; each collection has four volumes, comprehending from 2nd year to 5th year of elementary school. This study falls on the larger thematic related to the relations between *identity* and *historic cultural patrimony* embraced in the actual Brazilian governmental policies, as guidelines on Federal Brazilian Education Department – that regulates the bidding process to apply for the national teaching material program -, as safeguard of cultural properties. This study seeks to understand how the above questions are presented on teaching material that circulate in the Brazilian basic public elementary education network, knowing that since 1997 the National Fund of Education Development continuously maintains the distribution of books and included at the same point the History course to the program, however only recently, in 2010, MEC demands presence of the patrimony thematic in History course contents. Therefore, the following study asks how the content and approach surrounding patrimony in the collections dialogues with academic knowledge produced over the theme and with governmental requirements.

Key words: PNLD, historic cultural patrimony, identity, teaching material.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. PATRIMÔNIO, IDENTIDADES E LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.....	15
2.1. Patrimônio histórico cultural.....	15
2.2. Os “Caminhos do Patrimônio no Brasil”.....	18
2.3. Livro didático: Políticas Públicas e Patrimônio.....	23
3. TRADIÇÃO E DIVERSIDADE NAS NARRATIVAS PATRIMONIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS NOS PROGRAMAS NACIONAIS DO LIVRO DIDÁTICO 2010 E 2013.....	28
3.1. Conhecendo as obras: Um panorama geral das coleções De Olho no Futuro, Agora é Hora, e Novo Interagindo com a História.....	28
3.1.1. Sobre a coleção De Olho no Futuro aprovada para o PNLD 2010.....	34
3.1.2. Sobre a coleção De Olho no Futuro aprovada para o PNLD 2013.....	34
3.1.3. Sobre a coleção Agora é Hora – História: Para Gostar de História aprovada para o PNLD 2013.....	35
3.1.4. Sobre a coleção Novo interagindo com a História aprovada para o PNLD 2013.....	36
3.2. Os livros didáticos e a narrativa tradicional de patrimônio.....	36
3.1. Os livros didáticos e a narrativa patrimonial de diversidade cultural.....	50
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
5. REFERÊNCIAS.....	60

1. INTRODUÇÃO

O patrimônio histórico cultural vem passando por um importante processo de valorização nas últimas duas décadas, e as reflexões acerca do tema e seus desdobramentos tem ganhado cada vez mais espaço na academia. O debate ou, no mínimo, as expressões pró-patrimoniais, no entanto, não se restringem aos intelectuais, mas ao contrário, talvez pela própria ação pedagógica escolar e midiática de difusão de questões relacionadas ao patrimônio, estão mesmo presentes em vários grupos sociais que reivindicam direitos de memória, legitimação de identidades e preservação de bens culturais. Isso se insere no que Pierre Nora chamou de “aceleração da história” que gerou a “patrimonialização galopante dos anos 90” de Hartog (HARTOG, 2006, p.265). Segundo Nora, a sociedade ocidental está presenciando a emergência da memória, calcada numa realidade onde o que se vê constantemente não é mais a continuidade ou a permanência e sim a mudança, compondo a “película efêmera da atualidade” (NORA, 1993, p.8). Segundo o autor, a linearidade que ligava o presente e o futuro com o passado foi abalada diante dessa mudança na percepção do tempo histórico que funcionava, até então, como elemento unificador:

Mas a absoluta incerteza que pesa hoje sobre o futuro cria para o presente – que, além disso, tem à sua disposição métodos de conservação sem precedentes e que está, ele mesmo, obcecado pela ideia da perda – uma obrigação de recordar. (NORA, 2009, p.7)

Esse “surto de memória”, que se caracteriza, portanto, por uma nova relação com o seu passado, é manifestado de diversas formas:

[...] uma crítica das versões oficiais da História; a recuperação dos traços de um passado que foi obliterado ou confiscado; o culto às “raízes”, ondas comemorativas de sentimento; conflitos envolvendo lugares ou monumentos simbólicos; uma proliferação de museus; aumento da sensibilidade relativa à restrição de acesso ou à exploração de arquivos; uma renovação do apego àquilo que em inglês é chamado de *heritage* e em francês *patrimoine*: a regulamentação judicial do passado. Qualquer que seja a combinação desses elementos, é como uma onda de recordação que se espalhou através do mundo e que, em toda parte, liga firmemente a lealdade ao passado – real ou imaginário – e a sensação de pertencimento, consciência coletiva e autoconsciência. Memória e identidade. (Id., p.6)

As reflexões de Hartog corroboram com as afirmações de Nora e se esmeram em caracterizar as formas de experiência do tempo que se vivenciam gradualmente no último terço do século XX e que ganham força inigualável de manifestações a partir do final dos

anos 1980 e início dos anos 1990. Segundo o autor, o descrédito no futuro fez com que o presente se descobrisse inquieto e “obcecado pela memória”:

À confiança no progresso se substituiu a preocupação de guardar e preservar: preservar o quê e quem? Este mundo, o nosso, as gerações futuras, nós mesmos. [...] Se o patrimônio é doravante o que define o que nós somos hoje, o movimento de patrimonialização, este imperativo, tomado ele mesmo na *aura* do dever da memória permanecerá um traço distintivo do momento que nós vivemos ou acabamos de viver: uma certa relação ao presente e uma manifestação do presentismo. (HARTOG, 2006, p.271)

Nora (1993) e Hartog (2006) também concordam que esse avanço progressivo da preocupação com a memória aliado ao alargamento da noção de patrimônio foi levando a uma situação limite onde nada parece poder escapar, “*seria o ‘tudo patrimônio’. Assim como se anuncia ou se reclama memórias de tudo, assim tudo seria patrimônio ou suscetível de tornar-se*” (HARTOG, 2006, p.268). Essa situação, levada ao pé da letra, permite pensar na colocação de Souza Filho (2009):

A preservação do meio ambiente, natural e cultural, não pode ser global, porque isso implicaria impedir qualquer intervenção antrópica modificativa do meio ambiente e manteria estático o processo cultural. Preservar toda a intervenção cultural humana na natureza ou toda manifestação cultural é um absurdo e uma contradição, porque à guisa de proteger as manifestações passadas, se estaria impedindo que a cultura continuasse a se manifestar. Implicaria não admitir qualquer possibilidade de mudança, processo ou desenvolvimento. Assim como preservar intocado o meio ambiente natural, seria matar a vida. (SOUZA FILHO, 2009, p.21)

Verena Alberti (1996), ao tratar do crescente interesse pela memória e, conseqüente, sucesso da história, afirma ser “*inegável que esse boom da história constitua também a busca de um sentido para o passado e, conseqüentemente, para o presente*” (ALBERTI, 1996, p.2). Ao discorrer sobre o aumento do interesse de instituições, públicas e privadas, e da sociedade em geral por diferentes formas de resgate do passado, e não pela história, e expor o papel do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV) nesse contexto, a autora constata a existência de um “mercado das memórias”. Em consonância com os padrões ocidentais, a autora aponta que no caso brasileiro houve nos últimos tempos um crescimento do “*número de entidades – empresas, associações, comunidades – preocupadas com suas ‘memórias’*” (Id., p.1), mas que para elas

Não interessa tanto “desvendar” e interpretar o passado, e sim resgatar partes dele, fazê-las reviver fora do seu contexto original, em um mercado de bens culturais, onde elas adquirem novas funções: ativar os sentidos de espectadores, leitores e ouvintes e, dependendo do

caso, de clientes e funcionários, com o intuito de aumentar a produtividade de empresas e de promovê-las no mercado. (Id, p.1 e 2)

É nesse contexto, que o trabalho aqui desenvolvido tem como objeto de estudo os conteúdos e abordagens acerca do patrimônio cultural em livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental, que compõem parte da lista de obras aprovadas nos últimos dois programas nacionais do livro didático realizados pelo governo federal. Trata-se de pensar as questões patrimoniais que compõem o cenário brasileiro em três instâncias que, nesse caso, me parecem indissociáveis: a do conhecimento acadêmico produzido pelas Ciências Humanas e Sociais; a das políticas públicas patrimoniais e educacionais; e a do livro didático de História como instrumento de funcionalidade pedagógica, histórica e político-social. O enfoque do estudo é, certamente, mais historiográfico do que didático-pedagógico, pois prevê a análise do trânsito entre o conhecimento de fundamentos científicos quanto às questões de patrimônio, em um dado momento histórico, e seu ensino como conteúdo escolar nos livros didáticos. É imperativo, para tanto, pensar o contexto em que se coloca a produção desses materiais. Ao associarmos a temática de patrimônio com o ensino de História parece-me inevitável a análise conjunta da ação governamental para com essas duas problemáticas, que de fato está posta em cena: O governo federal brasileiro trabalha atualmente tanto com políticas de preservação de patrimônios materiais e imateriais através de tombamento e registro¹, quanto com políticas de distribuição de livros didáticos para todos os alunos da rede pública da educação básica por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)².

A análise parte de uma amostra de livros didáticos de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental aprovados nos dois últimos editais do PNLD (2010 e 2013), buscando compreender como o ensino de História veiculado nessas obras – aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC) – está interagindo com as questões de patrimônio, que passam a compor um currículo em prática nas salas de aula. Estudando de que forma os livros apresentam as questões acerca de patrimônio – considerando conteúdo e abordagem; projeto gráfico e imagens; campo temático em que está posto e referências bibliográficas –, poder-se-á discutir (a) de que forma esses materiais repercutem ou instauram noções de *cultura, identidade, diferença e pertencimentos*, (b) como se posicionam em meio a normativas dos editais e conhecimento acadêmico, (c) e em que medida suas problematizações extrapolam as normativas desses editais e assumem posicionamentos conceituais e sociais bem definidos –

¹ Informações sobre as políticas de preservação do patrimônio cultural brasileiro são encontradas no endereço eletrônico do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: portal.iphan.gov.br

² Informações sobre o PNLD são encontradas no endereço eletrônico: www.fnde.gov.br

visto que as exigências governamentais para o ensino sobre patrimônio são bastante superficiais.

Para os fins dessa pesquisa, como mencionado anteriormente, foram escolhidos livros didáticos de História dos anos iniciais do ensino fundamental aprovados nos PNLD de 2010 e PNLD de 2013. A aprovação para esses dois triênios ocorreu entre 2009 e 2012, sendo esse, portanto, o marco cronológico desta pesquisa. Trata-se de uma história recente acerca da qual não há uma historiografia constituída, o que fez com que tivesse que se buscar referências bibliográficas em várias áreas do conhecimento que tratam desta questão, como a antropologia e a ciência política.

Ao definir livros didáticos como fonte primária desta pesquisa histórica, deparamo-nos com a peculiaridade de que esse tipo de fonte não se encontra reunida e alocada num espaço como um arquivo, por exemplo, ou mesmo em uma biblioteca: Os livros estão difusos nas escolas públicas de todo o país, de acordo com as opções escolhidas por cada uma delas. Visto que a escolha das fontes não se dá de forma aleatória, tratava-se de localizar coleções de obras com datações específicas e pertencentes ao programa nacional do livro didático. A busca pelas fontes foi, portanto, um trabalho engenhoso, partindo do acesso aos dados disponíveis no site do FNDE e passando pelo contato com escolas públicas de Porto Alegre, com secretarias de educação e mesmo com algumas editoras. Para o triênio de 2010, o critério de seleção foi o da coleção mais comprada pelo MEC no mesmo programa³, o que nos faz crer (dada à lógica de funcionamento do PNLD)⁴ que foi também o mais optado pelos professores nas redes públicas de ensino ao consultarem o Guia de Livros Didáticos⁵ disponibilizado pelo ministério. Para a edição trienal de 2013 os critérios tiveram de ser outros, visto que o programa ainda está em andamento e que as escolhas dos livros ainda estavam sendo efetuadas pelos professores das escolas públicas quando fez-se a busca pelas fontes. Mesmo hoje, o critério de vendagem ainda não existe, pois esse tipo de prestação de conta é levada à público com certa defasagem de tempo. Para solucionar o impasse, os livros referentes ao PNLD 2013 foram selecionados em maior número para formar uma amostra quantitativamente mais expressiva e foram definidos conforme fornecessem maior quantidade

³ Informações sobre os dados estatísticos dos programas podem ser encontrados no endereço eletrônico do FNDE: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos/livro-didatico-consultas-anos-anteriores>

⁴ Após a triagem dos livros feitas por especialistas, é elaborado um guia com resenhas de cada coleção aprovada. O Guia é disponibilizado às escolas impresso e virtualmente, para que professores e diretores façam suas escolhas e formalizem o pedido. Informações mais detalhadas do processo são encontradas no endereço eletrônico do FNDE: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>

⁵ A consulta aos guias pode ser feita pelo endereço eletrônico <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/escolha-do-livro/guias-anteriores>

de elementos para análise: Reuniu-se o máximo de coleções possível e refinou-se a amostra a partir de uma sondagem prévia nos sumários, títulos, subtítulos, glossários, imagens e ilustrações.

Resolvida a questão das fontes, foi fundamental pensar a proposta de trabalho para além das questões educacionais e legislativas... Para o estudo acerca de patrimônio cultural no Brasil, suas políticas públicas direcionadas ao universo escolar e sua extensão aos livros didáticos utilizados em salas de aula de séries iniciais, fez-se necessário também um trabalho de revisão bibliográfica que substanciasse a pesquisa e permitisse a compreensão do trajeto de construção, consolidação e transformação do conceito de patrimônio e, por conseguinte, do seu respaldo nas práticas governamentais. Ao conceito de patrimônio já se atribuíram diferentes concepções ao longo da história, desde sinônimo para propriedade privada, de acordo com noções aristocráticas, até a concepção moderna que passou a pensá-lo também como público, a partir de demandas de identidades coletivas (FUNARI; PELEGRINI, 2006). Por muito tempo patrimônio foi também concebido a partir de uma perspectiva tradicional e folclorista que parecia narrar uma cultura estática (CANCLINI, 1994). Os novos estudos culturais, principalmente na área da Antropologia, nos permitiram pensar o tema sob um novo prisma: Os patrimônios são continuamente refundados, recriados e relegitimados conforme se forjam as identidades (PRATS, 2004).

As discussões sobre patrimônio multiplicam-se no campo acadêmico e, mais do que isso, ganham cada vez mais espaço fora das universidades ou órgãos governamentais: grupos reivindicam a preservação de seus patrimônios, a sociedade civil questiona o descuido com a preservação dos patrimônios de suas cidades, aumentam o número de espaços históricos, culturais e educacionais que atentam para as questões de identidade, de memória de sua localidade, dos modos de vida e dos saberes da população com que interagem. Reivindicam-se os espaços sociais das minorias e para isso munem-se de um discurso identitário, de agência história, e de respeito às diferenças. Proclama-se a salvaguarda das identidades, dos direitos, dos espaços... Coloca-se em pauta, mesmo que de forma difusa, questões fundantes da temática do patrimônio histórico-cultural.

Néstor Canclini (1994, p.100) nos fala do patrimônio como um espaço de disputas entre três agentes principais: o setor privado ou mercado, o Estado, e os movimentos sociais. São disputas econômicas, políticas e simbólicas que permeiam os diferentes usos do patrimônio: A ação privada é regida pela acumulação econômica e reprodução da força de trabalho que pode levar tanto à exploração indiscriminada do patrimônio quanto à apreciação de seu valor simbólico que incrementa o valor econômico; O Estado valoriza o patrimônio

como integrador da nacionalidade, tomando medidas de resgate, preservação e divulgação, mas – por esse mesmo intuito – também acaba por ocultar os conflitos e diluir as particularidades; e os movimentos sociais, apesar de, às vezes, interiorizarem “*a atitude desvalorizadora dos grupos dominantes dirigidas à cultura popular*” (CANCLINI, 1994, p.103), costumam se fortalecer em momentos de crise. O autor ainda afirma que esses novos movimentos sociais que englobam as questões de patrimônio tem mudado gradualmente a “agenda pública”, ampliando o debate sobre o tema:

Três fatores caracterizam uma transformação perceptível nestes setores: a) a questão do patrimônio ambiental – natural e urbano – não é vista como apenas de responsabilidade do governo; b) compreende-se que, se não houver mobilização social pelo patrimônio, será difícil que o governo o vincule às necessidades atuais e cotidianas da população; c) o efetivo resgate do patrimônio inclui sua apropriação coletiva e democrática, ou seja: criar condições materiais e simbólicas para que todas as classes possam encontrar nele um significado e compartilhá-lo. (CANCLINI, 1994, p.103)

Além disso, sabe-se que o governo federal há tempos promove políticas de preservação do patrimônio material e desde 1988 prevê a promoção e proteção do patrimônio cultural brasileiro. É recente, no entanto, o decreto que estabelece a política do registro de bens intangíveis, datado de 2000, e mais recente ainda o primeiro bem, de fato, registrado em nosso país: 2002. No que se refere à educação, desde 1997 – quando se transferiu para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a responsabilidade total pela execução do PNLB – a disciplina de História integra-se ao programa, sendo um dos livros obrigatoriamente adquiridos pelo MEC para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público (atualmente, do 2º ao 9º ano escolar); mas é só no Edital de 2010 que o conceito de patrimônio aparece como exigência para as obras de História dos anos iniciais da educação básica.

A problemática atual acerca de patrimônio, a legislação referente aos bens patrimoniais e as políticas públicas governamentais para com o livro didático me fazem colocar como eixo norteador desse trabalho a relação entre esses fatores. Trata-se de investigar como o ensino de História está interagindo com as discussões recentes acerca de patrimônio e de que forma esta relação está posta nos livros didáticos já desde os anos iniciais do ensino fundamental. Trabalhar com livros didáticos de história dos anos iniciais do ensino é inovador - visto que outros estudos costumam estudar o currículo de História em séries mais avançadas, nas quais a disciplina ganha um corpo próprio -, além de ser bastante indicativo de um projeto pedagógico a ser estendido para o restante da educação básica. Escolher livros

avaliados e aprovados no PNLD se justifica na pergunta que coloco, onde dentre as esferas de análise estão propriamente as intencionalidades, preocupações e exigências governamentais a partir de PCNs e Editais. Além disso, atualmente, e justamente por causa do programa do livro didático, é a União a maior compradora desses materiais⁶. Já a opção por livros dos últimos dois programas (2010 e 2013), estando o segundo deles ainda em execução, está pautada, para além das referências anteriores (a atual discussão acerca do tema de patrimônio e a recente inclusão do conceito como exigência dos editais), numa datação intermediária: 2012 é o ano em que se completa 10 anos dos dois primeiros bens intangíveis registrados como patrimônio cultural do Brasil (Arte Kusiwa, no livro Formas de expressão; e Ofício das Paneleiras de Goiabeiras, no livro dos Saberes)⁷ e, conforme previsto, será realizado o processo de reavaliação desse título. Trata-se, com certeza, de um momento significativo no âmbito patrimonial.

Como mais uma justificativa ao interesse nesse objeto de estudo, recorro à Prats (2004) que afirma ter o historiador o papel de tornar público as chaves ocultas das ativações de repertórios patrimoniais, explicitando processos de escolha e construção que as caracterizam. Ultrapassando o próprio ofício do historiador, pensando no universo escolar e no aprendizado de história, será que os livros de História colaboram para o estudo crítico do patrimônio?

Assumindo que estamos vivendo num momento de efervescência das discussões sobre patrimônio – em que minorias lutam pelo reconhecimento e valorização de suas identidades, em que cresce a preocupação em preservar e recordar, em que chega o ano de reavaliação do primeiro bem intangível registrado em nosso país, em que o governo estabelece o patrimônio como um dos conceitos obrigatórios para o currículo de História em sala de aula desde os anos iniciais – coloco-me como questões que noções de *patrimônio* estão sendo construídas nos livros didáticos? De que maneira as obras em análise contribuem para a *tomada de consciência patrimonial* e em que medida essa postura dialoga com as *políticas públicas governamentais* e com o *conhecimento acadêmico* produzido sobre o tema?

⁶ Segundo os dados fornecidos pelo site do FNDE, no programa de 2010 o investimento da União foi de R\$728 milhões incluindo as aquisições de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental e reposição de livros para anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Em 2012, último programa com prestação de contas divulgada até então, os gastos chegaram a R\$883,5 milhões, incluindo aquisição de livros para o ensino médio regular e EJA e reposição de livros para o ensino fundamental. Informações obtidas em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos/livro-didatico-cunsultas-anos-anteriores>

⁷ A lista completa de bens registrados no Brasil pode ser consultada no endereço eletrônico do IPHAN: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=12456&retorno=paginaIphan>

Do ponto de vista teórico, o trabalho que segue tem sustentação, primordialmente, nos estudos dos seguintes autores: Stuart Hall e Tadeu Silva para as questões de identidade, compreendendo a construção identitária como múltipla e originária da relação de dependência mútua com o conceito de diferença; Llorenç Prats, para as questões de patrimônio, principalmente no seu conceito de patrimônio enquanto construção social; e Roger Chartier para o conceito de representação, sendo ela aquilo que torna presente um objeto ausente ou que exhibe a presença do objeto já presente – em ambos os casos, a representação do mundo social assim como é construída a partir do mundo real, também é parte construtora desse mesmo real. Para as análises dos livros didáticos, o conceito de representação é utilizado para compreender as formas de construção do discurso patrimonial nesses materiais, compreendendo que as representações do mundo social são sempre determinadas pelos grupos que as forjam e que não são neutras.

Para dar conta destas questões, dividi essa monografia em dois capítulos. No primeiro – “Patrimônio, identidades e livros didáticos no Brasil contemporâneo” –, me dedico a uma breve revisão bibliográfica acerca da temática patrimonial, permitindo que o leitor se familiarize com o conceito principal desse estudo. Essa parte do trabalho fornecerá, portanto, elementos para que se compreenda como o conceito de patrimônio foi criado, quais as diferentes significações que a ele foram sendo atribuídas com o passar do tempo e em que contexto essa questão se inseriu no Brasil. Além disso, apresento também algumas ponderações acerca do livro didático enquanto política de governo e enquanto fonte de pesquisa. No segundo – “Tradição e diversidade nas narrativas patrimoniais em livros didáticos aprovados nos programas nacionais do livro didático 2010 e 2013” –, me detenho à análise das fontes. As questões postas no primeiro capítulo servem, então, para fornecer interrogações a serem feitas durante a leitura dos livros didáticos. Nessa parte do trabalho, portanto, apresento as estruturas organizacionais das obras em análise, discorro sobre que tipos de patrimônios estão postos no material e em que contextos eles se localizam, estudando a maneira como esse conjunto de fatores constitui um discurso e constatando a que narrativas patrimoniais ele é tributário.

2. PATRIMÔNIO, IDENTIDADES E LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

2.1 Patrimônio histórico cultural

Por muito tempo patrimônio esteve vinculado à noção de propriedade, contendo um caráter aristocrático, privado e, por vezes, religioso. Não existia a noção de patrimônio público. O conceito moderno de patrimônio “*resulta de uma transformação profunda nas sociedades modernas, com o surgimento dos Estados Nacionais*” (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p.13), pois, ao acabar com o rei, o novo Estado Nacional abalava todos os fundamentos de legitimidade anteriores, e tornava-se eminente a necessidade de se construir uma identificação entre os membros desse Estado, para que compartilhassem de costumes e valores comuns, reconhecessem-se nos mesmos símbolos, heróis e ancestrais (FUNARI; PELEGRINI, 2006). A esse respeito, Thiesse (2002) esclarece que:

A nação, diferentemente de um agrupamento da população definido pela sujeição a um mesmo monarca, coloca-se como independente da história dinástica e militar: ela preexiste e sobrevive a seu príncipe. O que constitui a nação é a transmissão, através das gerações, de uma herança coletiva e inalienável. A criação das identidades nacionais consistirá em inventariar este patrimônio comum, isto é, de fato, em inventá-lo (THIESSE, 2002, p. 8).

O novo conceito de patrimônio, que é desenhado conjuntamente com as demandas desse novo Estado, define-se ao contribuir na elaboração das novas referências coletivas, e em seu papel pedagógico de explicitar à população essa história comum, para que nela se reconheçam. O patrimônio coletivo, escolhido como patrimônio nacional, funciona, segundo a autora, como uma *check-list* identitária que “*é a matriz de todas as representações de uma nação*” (*id.*, p. 9). Na lista de patrimônios construída no século XIX constariam elementos como uma língua nacional – assegurando a totalidade da comunicação no seio da nação, que se sente encarnada e ilustrada por ela –, uma paisagem específica capaz de representar o território nacional, uma galeria de heróis que contam a história comum do povo e enaltecem sua origem, monumentos culturais e históricos, além de práticas e saberes. Diante desse esforço de demonstrar a continuidade e a unidade da nação como ser coletivo através dos séculos, fica evidente a importância da nova concepção de patrimônio que, diferente de até então, ganha um caráter coletivo. Determinar a composição de um patrimônio nacional e divulgá-lo como parte narradora da história coletiva desse povo é dar valor aos meios capazes

de, como escrevem Funari e Pelegrini (2006), “*criar os cidadãos*” e despertar seus sentimentos patrióticos – demanda dos Estados Nacionais do século XIX.

Vê-se que o patrimônio não é, portanto, algo dado pela natureza e tampouco um fenômeno de caráter universal, que tenha ocorrência em todas as sociedades humanas e em qualquer tempo histórico. É, segundo Prats (1997, p.20), um artifício que serve a fins específicos e, para tanto, tem origem numa ideia criada em tempo e lugar definidos. Sendo assim, o autor o considera uma construção social – referindo-se a um “*universo simbólico legitimado*” – ou, ainda, como uma “*invenção*” – aproximando-se do sentido de manipulação, sugerido por Hobsbawm. Prats (1997) afirma que essa manipulação na maioria das vezes não se refere necessariamente à criação de novos elementos, mas sim a considerar os já existentes, realocá-los em novos contextos e ver, conseqüentemente, um novo sentido criado. É o que o autor chama de invenção patrimonial a partir de “*descontextualização e recontextualização*”. Apesar dessas características, o que, de fato, define patrimônio é “*seu caráter simbólico, sua capacidade para representar simbolicamente uma sociedade*” (Id., p. 21).

Ainda segundo Prats (2005), para que se efetue essa operação de construção patrimonial - que serve para veicular uma consciência e um sentimento de grupo, delimitando fronteiras diferenciadoras e suprimindo necessidades de pertença – faz-se necessária a *ativação de repertórios patrimoniais*:

La activación, más que con la puesta en valor tiene que ver con los discursos. Toda activación patrimonial, desde una exposición temporal o permanente, hasta un itinerario o un proceso de patrimonialización de un territorio, de inspiración más o menos ecomuseística, incluso una política de espacios o bienes culturales protegidos, si se quiere apurar la imagen, comporta un discurso, más o menos explícito, más o menos consciente, más o menos polisémico, pero absolutamente real. Este discurso se basa en unas reglas gramaticales sui generis, que simplemente recordaré, que son: la selección de elementos integrantes de la activación; la ordenación de estos elementos (como equivalente a la construcción de las frases del discurso); y la interpretación (o restricción de la polisemia de cada elementopalabra mediante recursos diversos, desde el texto a la iluminación, o la ubicación). (PRATS, 2005, p.20)⁸

⁸ “A ativação, mais que uma atribuição de valor, tem a ver com os discursos. Toda ativação patrimonial, desde uma exposição temporal ou permanente, até um itinerário ou um processo de patrimonialização de um território, de inspiração mais ou menos ecomuseística, até mesmo uma política de espaços ou bens culturais protegidos, quando se quer melhorar a imagem, comporta um discurso, mais ou menos explícito, mais ou menos consciente, mais ou menos polissêmico, porém absolutamente real. Esse discurso é baseado em regras gramaticais suis generis, que simplesmente recordarei, que são: a seleção de membros dos elementos de ativação, a gestão destes elementos (como equivalente à construção das frases da fala) e interpretação (ou restrição de cada polissemia elementopalavra usando diferentes recursos, desde o texto até a iluminação ou localização).” (PRATS, 2005, p.20 - tradução minha)

Nesse estudo cabe perguntar se os livros didáticos analisados fazem parte de um discurso legitimador de identidades e patrimônios, visto que são materiais de ensino que surgem a partir de uma encomenda estatal e passam por um crivo avaliativo do governo, e em que medida contribuem para pensar o patrimônio como construção social.

Para pensar a relação entre as balizas fornecidas pelo governo e o que se apresenta nos livros didáticos sobre o tema de identidades e patrimônio, parece inteligente seguir do conceito de patrimônio cultural definido pelo próprio governo. De acordo com o artigo 216 da Constituição Federal de 1988,

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

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

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

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

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

§ 2º - Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º - A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º - Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. (BRASIL/CF, 1988, art.216)

Para a lei, bem cultural é, portanto, aquele objeto evocativo ou identificador de uma expressão cultural relevante, independentemente do grupo a que se refira. É complexo, no entanto, definir objetivamente o que é relevante para o âmbito nacional. Assim, fica claro que no processo de patrimonialização estão presentes ações de seleção e escolha. Além disso, entendo que para além dos patrimônios oficialmente ditos como tal e listados como bens materiais e imateriais da cultura brasileira, existem outros tantos potencialmente definíveis como patrimônio. É nesse sentido que, partindo de uma definição concreta de patrimônio (escrita na constituição) e permeando as possíveis problematizações acerca da construção e seleção patrimonial, pretendo avaliar o que existe a respeito nas obras didáticas. O patrimônio é dado como algo pronto ou não? O patrimônio tem relação com identidades ou não? O patrimônio é tratado como tal ou ainda permanecem os resquícios das concepções

folcloristas? Além disso, outro conceito fundamental é o de patrimônio imaterial ou intangível, para que se analisem presenças e ausências dessa definição nos conteúdos de história. Recorrendo ao endereço eletrônico do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) temos que

A Unesco define como 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.*"

O Patrimônio Imaterial é transmitido de *geração em geração* e 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*, contribuindo assim para promover o respeito à *diversidade cultural* e à criatividade humana. (IPHAN, grifo meu)⁹

No que se refere a dar vozes a diferentes grupos, a pensar a composição nacional na pluralidade e à promoção da diversidade cultural, será importante percorrer os livros didáticos com um olhar atento, identificando se de alguma forma as coleções ainda repercutem uma hierarquização de culturas ou se as manifestações, práticas e saberes populares são abordadas restritivamente à noção de tradição, sem a pertinente atribuição de suas características patrimoniais.

2.2 Os “Caminhos do patrimônio no Brasil”¹⁰

Para iniciar esse capítulo, utilizo as palavras de Souza Filho (2009), e me permito recorrer a uma sequência de três excertos de seu que me parecem bem introduzir de onde parte a noção de patrimônio cultural e a preocupação em preservá-lo:

O meio ambiente, entendido em toda sua plenitude e de um ponto de vista humanista, compreende a natureza e as modificações que nela vem introduzindo o ser humano. Assim, o meio ambiente é composto pela terra, a água, o ar, a flora e a fauna, as edificações, as obras de arte e os elementos subjetivos e evocativos, como a beleza da paisagem ou a lembrança do passado, inscrições, marcos ou sinais de fatos naturais ou da passagem de seres humanos. Desta forma, para compreender o meio ambiente é tão importante a montanha, como a evocação mística que dela faça o povo.

Alguns destes elementos existem independentes da ação do homem e os chamamos de meio ambiente natural; outros são frutos da sua intervenção e os chamamos de meio ambiente cultural. (SOUZA FILHO, 2009, p. 15)

⁹ Endereço eletrônico:

<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=10852&retorno=paginaIphan>

¹⁰ Tomo emprestado para o título o nome do livro organizado por Manoel Ferreira Lima Filho e Márcia Bezerra, Os caminhos do Patrimônio no Brasil, devidamente referido nas Referências Bibliográficas dessa monografia.

Enquanto o patrimônio natural é a garantia de sobrevivência física da humanidade, que necessita do ecossistema – ar, água e alimentos – para viver, o patrimônio cultural é a garantia de sobrevivência social dos povos, porque é o produto e testemunho de sua vida. (Id., p.16)

Por isso, apesar de a sociedade transformar-se com acelerada velocidade, é suicídio o pleno desenvolvimento sem a compreensão que a humanidade necessita da natureza e dos marcos de civilização que evocam as gerações antecedentes (Id., p.17)

Sabe-se que as políticas públicas brasileiras referentes aos bens patrimoniais e sua preservação tiveram significativos ganhos nas últimas décadas com a aceção de um conceito amplificado de patrimônio, inspirado numa percepção antropológica de cultura, que ganhou corpo a partir do Decreto nº 3551/2000, instaurador do “Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial”. A valorização, e conseqüente preocupação com a salvaguarda, do patrimônio intangível está inserida num conjunto de práticas político-sociais que compõem a transição de um *ethos* centrado na unidade nacional e na hierarquização das culturas para um *ethos* da diversidade cultural. Esse esforço fica visível ao analisarmos a lista de bens tombados – política pública existente já desde a primeira metade do século XX – e a lista de bens intangíveis registrados na última década: enquanto a primeira destaca uma cultura europeizada, a última dá espaço à cultura popular, dando visibilidade, principalmente, às práticas, saberes e tradições de indígenas e negros – grupos sociais que desde os anos 1980 vêm sendo objeto central de revisões historiográficas, desconstruindo imagens depreciativas e de anomia social.

Parece-me que os mais de 10 anos passados desde o decreto supracitado ainda não foram, no entanto, o suficiente para difundir em grande escala as discussões sobre patrimônio imaterial para além do âmbito dos estudiosos. De maneira geral o que ainda parece circular no senso comum como primeira impressão referente ao patrimônio é a tradicional concepção da *monumentalidade, excepcionalidade e materialidade*; para só depois aparecerem nos discursos as percepções dos patrimônios individuais e emocionais; e então, com grande raridade – senão no seio de movimentos sociais –, surgirem reflexões quanto aos patrimônios que são também saberes e práticas. Numa constatação similar a essa, Funari e Pelegrini (2006) dizem que

Hoje, quando falamos em patrimônio [...] em primeiro lugar, pensamos nos bens que transmitimos aos nossos herdeiros – e que podem ser materiais, como uma casa ou uma joia, com valor monetário determinado pelo mercado. Legamos, também, bens materiais de pouco valor comercial, mas de grande significado emocional, como uma foto, um livro autografado ou uma imagem religiosa de nosso altar doméstico.

Tudo isso pode ser mencionado em um testamento e constitui o patrimônio de um indivíduo (FUNARI, PELEGRINI, 2006, p.8)

São formas de compreensão que restringem, inicialmente, o patrimônio à concepção de materialidade e individualidade. No primeiro momento, estão alicerçadas nos valores monetários e, no segundo, apelam ao valor emocional, mas permanecem sendo bens materiais que tem significado importante para a pessoa a qual pertencem e, provavelmente, para aquela que os receber também.

As discussões sobre patrimônio, especialmente em nosso país, porém, já não são recentes: Desde os anos 1930, com o governo Vargas atuando no âmbito cultural, há uma preocupação política com a questão do patrimônio e sua preservação... Preocupação enraizada no “pontapé inicial” dado pela geração da Semana de Arte Moderna de 1922 que anunciava ainda timidamente a proteção jurídica dos bens culturais brasileiros (SOUZA FILHO, 2009, p.56).

Durante o movimento modernista, na *“intenção de fundar um novo tempo constituidor da nação brasileira”* (CHUVA, 2009, P.101), diferentes agentes se envolveram com a temática patrimonial e acabaram por instrumentalizar o nacionalismo que se instituiu posteriormente como política de Estado. Embora existissem divergências, as manifestações do período tinham em comum o *“apelo à construção da materialidade”* das representações do Brasil, *“por meio de monumentos, gestos, performances e eventos”* (Idem). A valorização da modernidade, que significava a emancipação e liberdade, gerou um rompimento com a herança europeia e desencadeou um processo de redescoberta do Brasil no qual se buscou no *“popular”, “tradicional” e “histórico”* um padrão de identidade (Id., p.94):

O modelo de brasilidade foi assim gerado nesse momento.

[...] A eleição das cidades históricas mineiras, aliada ao espírito bandeirante reatualizado com tais viagens de descobertas, definiram, em grande medida, a história que passaria a ser contada e recontada em monumentos como “patrimônio nacional”. (CHUVA, 2009, p.102)

É nesse período, portanto, que as discussões, elaborações de projetos e anteprojetos sobre bens culturais, vão se encaminhando a pensar como dever do poder público a defesa do patrimônio da nação, manifestas em âmbitos municipais, estaduais e federal, até ser “plasmada como norma constitucional”:

A Constituição de 1934 foi a primeira no Brasil a definir o Estado de Bem-Estar Social e, portanto, a primeira a possibilitar a intervenção do Estado na ordem

econômica e, por conseguinte, a proteção do patrimônio cultural em mãos de proprietários privados. [...]

Esta Constituição introduziu no Direito brasileiro o termo patrimônio artístico, que antes aparecera apenas em projeto de lei jamais aprovado e em preâmbulo de decreto. (SOUZA FILHO, 2009, p.60)

Depois de ter assumido o Ministério da Educação e Saúde (MES) em 1934, Gustavo Capanema criou em 1937, dentre outras entidades, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), ainda existente hoje em dia, mas como Instituto (IPHAN). *“Para dar consistência ao Serviço criado, o Ministro Capanema submeteu ao Presidente Getúlio Vargas um anteprojeto de lei para definir o conceito e a proteção do patrimônio histórico e artístico do país [...]”* (Id., p.59) que, no entanto, teve seu processo interrompido com o Golpe de Estado que originou o Estado Novo no qual rapidamente entrou

[...] em vigor uma Constituição que, embora autoritária, era muito mais efetiva na defesa do patrimônio cultural. Getúlio Vargas, usando os poderes da nova Constituição e influenciado por Capanema editou o DEC.-lei 25, de 30.11.1937, que organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Embora seja um Decreto-lei, esta norma jurídica passou por todo o processo legislativo democrático da Constituição de 1934, talvez por isso ganhou o apelido carinhoso no mundo jurídico de “Lei de Tombamento”. Dessa data em diante a proteção aos bens culturais passou a fazer parte do sistema jurídico brasileiro, tendo sido a partir daí sempre aprimorada. (Idem)

Nesse período, no entanto, o tema é majoritariamente discutido e pensado em prol de uma identidade nacional, tendo como questionamento balizador “o que é o Brasil?” e fortalecendo uma história oficial da nação. A concepção de patrimônio que vigora por longo tempo está fortemente vinculada à arquitetura, apesar de nessa época já soarem vozes como a de Mário de Andrade que buscavam a valorização da cultura popular. Para Mário de Andrade:

[...] a cultura brasileira deveria ser apreendida como uma totalidade individual, coesa e unitária. Assim, o folclore, as tradições populares das várias localidades brasileiras foram valorizadas como partes constitutivas da própria nacionalidade. Para ele, era a ideia de *unidade cultural* que interessava resgatar, fazendo questão de demarcar sua oposição a qualquer regionalismo.

[...] Conforme expressão de Mário em seu anteprojeto, a identidade nacional seria um somatório de “Brasis” - uma síntese de diferentes costumes e formas de expressão, resultado também de suas preocupações acerca do folclore. (CHUVA, 2009, p.159 e 160)

É nos anos 1980 que estudos da Antropologia - que vem acontecendo desde o fim da Segunda Guerra Mundial – refletem-se nas questões patrimoniais que assumem o conceito ampliado de cultura. O Brasil dá conta dessas novidades em sua legislação, e na Constituição Federal de

1988 faz referência aos bens patrimoniais imateriais. Isso não significa, no entanto, uma atuação substancial no reconhecimento e na preservação dos patrimônios intangíveis.

Regina Abreu e Mário Chagas (2009) na introdução da obra por eles organizada “Memória e Patrimônio, Ensaio Contemporâneo” tratam claramente dos apontamentos até aqui desenvolvidos e, correndo o risco de tornar-me repetitiva, me caberei de suas palavras para melhor expor esse recente panorama brasileiro:

A arena do patrimônio cultural no Brasil está vivendo um momento especialmente fértil. Com a aprovação do Decreto 3.551, de 4 de agosto de 2000 [...], descortinou-se um panorama que alterou radicalmente a correlação de forças até então vigente. Se durante décadas predominou um tipo de atuação *preservacionista*, voltada prioritariamente para o tombamento dos chamados bens de *pedra e cal* [...], o referido decreto pôs em cena uma antiga preocupação [...] de valorizar o tema do intangível [...].

Essa antiga preocupação havia ecoado nos grupos de discussão da área cultural durante a Constituinte de 1988, tanto assim que os artigos 215 e 216 da Constituição Federal referem-se, de modo explícito, às responsabilidades do “poder público, com a colaboração da comunidade”, na promoção e na proteção do patrimônio cultural brasileiro, compreendido como os “bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. No entanto, entre lei no papel e sua ação, parecia haver se estabelecido o proverbial fosso de sempre. (ABREU; CHAGAS, 2009, p.14)

Os autores consideram que hoje se processa uma revolução silenciosa na qual novos agentes e segmentos da sociedade civil, em conjunto com profissionais do Estado, “*colocam em marcha um novo conceito de patrimônio cultural*” (Idem). É nesse sentido que penso a discussão acerca das questões patrimoniais como uma proposta pertinente e atual. Nitidamente ou não, e mesmo que diluída em questões mais amplas de identidade, pertencimento ou diversidade cultural, as referências ao patrimônio histórico-cultural estão presentes na sociedade em que vivemos, circulando tanto em espaços públicos quanto privados, sendo objeto de disputa em diferentes esferas de poder. Diferentes grupos sociais ao construir suas identidades, reconhecem e escolhem patrimônios pelos quais reivindicam os direitos de salvaguarda. Parece ser fundamental, nesse sentido, o papel do historiador como locutor das problemáticas do patrimônio, tanto no que tange a necessidade de programas de educação e preservação patrimonial; o reconhecimento dos diversos segmentos sociais que passam a identificar, se apropriar e valorizar os seus bens culturais; quanto no que diz respeito à explicitar criticamente as escolhas efetuadas nesse processo e as dinâmicas históricas nas quais cada um desses patrimônios está inserido (PELEGRINI, 2008, p.150). No âmbito da docência, como estudioso e educador, o professor de história tem a possibilidade de efetuar

essas tarefas também dentro de sala de aula e para isso conta, ainda, com o recurso do livro didático que, sem dúvidas, deve ser lido e usado criticamente.

2.3 Livro didático: Políticas Públicas e Patrimônio

O livro didático começa a ganhar espaço nas ações governamentais com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938, pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38. A CNLD tratava da produção, do controle político-ideológico e da circulação dos livros. É interessante observar que é no primeiro governo Vargas que se estabelece uma intervenção estatal tanto sobre o patrimônio quanto sobre o livro didático. Patrimônio e livro didático são dois meios através dos quais o Estado pode intervir na cultura construindo a nação e é, justamente, neste contexto histórico que o Estado toma para si essa função. Essa intervenção sobre a cultura também se deu por várias outras formas, como na Reforma da Educação de Francisco Campos, de 1932, que estabeleceu uma porcentagem do orçamento da união e dos estados para a educação, ao mesmo tempo em que definia critérios para contratação de professores, e na Reforma de Capanema, de 1937, que uniformizou o currículo em toda a nação e proibiu o ensino em outra língua que não a portuguesa. Além da intervenção sobre a escola, o primeiro governo Vargas interviu sobre os meios de comunicação, estabelecendo, ainda antes do Estado Novo, a Hora do Brasil e, posteriormente ao golpe de 1937, criando o Departamento de Imprensa e Propaganda que estabelecia censura sobre todos os meios de comunicação.

Durante 67 anos (1929-1996), o Brasil implementou políticas para distribuição ampla do livro didático. Porém, é em 1997 com a execução do PNLD pelo FNDE que se iniciou uma produção e distribuição contínua para escolas públicas de livros didáticos, dicionários e obras complementares inicialmente para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, e posteriormente para os anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. O programa ocorre em ciclos trienais alternados e possibilita a escolha do livro pelos professores; reutilização do livro e a eliminação do livro descartável; a durabilidade a partir de especificações técnicas que devem ser seguidas pelas editoras; a distribuição gratuita às escolas públicas.

As obras e coleções compradas pelo governo passam por processo avaliativo, que envolvem especialistas de diferentes universidades brasileiras e, quando aprovados, são apresentados, com uma resenha, no Guia do Livro Didático, distribuído às escolas e também disponível on-line no página do FNDE.

Nesse trabalho, penso o livro didático como um objeto cultural que assim como expressa também cria significados acerca da realidade, e seja por sua credibilidade, seja pela longevidade de seu texto, seja pelo simples fato de ser um material provavelmente presente na maior parte da trajetória escolar do indivíduo, é transformado em memória pelo aluno. Só isso já parece o suficiente para que ele se transforme em mais um importante espaço de disputas. O livro didático é um objeto que possibilita ao pesquisador pensar as *orientações oficiais*, os *usos pelos professores* e permite interrogar-se sobre a *recepção pelo aluno* e seu papel na aprendizagem dos mesmos – para fins dessa pesquisa, no entanto, apenas será considerada a primeira possibilidade. Parece que o livro didático é o centro de um projeto escolar que, desde há muito tempo, foi, se não o único veículo, o veículo essencial das aprendizagens que cada aluno pode ter com o passado, com o presente, ou com a sociedade em que vive.

O livro didático, para além de sua concepção ampla de objeto cultural, carrega consigo a marca de ser também uma mercadoria produzida a diferentes mãos, como autor, editor, ilustrador, diagramador, divulgador, leitor, entre outros. Sabendo isso, entende-se que o livro não se reduz às intenções dos autores – está sujeito aos pareceres e criações de outros tantos profissionais -, assim como as ideias transmitidas pela obra não se restringem no conteúdo de seu texto - estão presentes no projeto gráfico, nas imagens escolhidas, na metodologia de ensino, entre outros elementos. Nessa pesquisa não me ocuparei do estudo da produção desses livros didáticos, mas as considerações acima descritas me direcionam no sentido de analisar as obras para além das informações contidas ao longo do texto escrito. Louis Marin (2009) ao trabalhar na “leitura de um quadro” nos coloca algo de exemplificador a respeito:

[...] ensina algo sobre o que seja a leitura de uma página ou de um livro, permitindo levar em conta, particularmente, o que na página escrita ou impressa ultrapassa a própria leitura através de elementos e de efeitos de visualização, ou de iconização, que, por serem “marginais”, não são, de modo algum, inocentes. (MARIN, 2009, p. 117)

Sobre a relação a se estabelecer com a fonte, essas últimas considerações são bastante esclarecedoras: É preciso olhar para as obras didáticas com um olhar que ultrapasse a leitura do texto escrito e atente para os protocolos de leitura presentes no material. Alcir Péroca, na introdução da edição brasileira do livro *Práticas da Leitura* (2009), explica o que Chartier classifica como dois tipos de protocolos – o do autor e o da edição:

O primeiro remonta aos elementos que determinado autor dissemina pelo texto de modo a assegurar ou ao menos indicar a correta interpretação que se deveria dar a

ele. Em outros termos, poder-se-ia dizer que tais protocolos de leitura inscrevem no texto a imagem de um “leitor ideal” [...]. Outro tipo [...] é o que se produz na própria matéria tipográfica, em geral de responsabilidade do editor, de modo a favorecer certa extensão da leitura e a caracterizar o seu “leitor ideal”, que não precisa assemelhar-se àquele originalmente suposto pelo autor. (PÉROCA, 2009, p.10 e 11)

Essas reflexões orientam o trato com os livros didáticos: As coleções estão repletas de recursos, tais como palavras em cores destaque, palavras em itálico, boxes informativos, ou mesmo formatações mais ou menos lineares que direcionam para uma leitura menos ou mais dinâmica. Como exemplo das análises possíveis, adianto que em uma das coleções já foi possível notar que no mesmo espaço em que o texto faz breve ponderação sobre o caráter material e imaterial do patrimônio cultural, as imagens ali alocadas ilustram apenas bens culturais materiais. Nesse sentido também, outra das coleções, embora não sejam exaustivas as referências ao conceito de patrimônio em seus textos, as imagens a respeito são numerosas, o que se torna ainda mais significativo pelo fato de essa coleção tem como característica principal de seu projeto gráfico a valorização das imagens.

Além das questões políticas e sociais envolvidas na *produção, distribuição e recepção* desses materiais, existe o problema que a princípio seria o fundante do livro didático: o seu uso como mecanismo didático por professores e alunos em sala de aula e fora dela. Parece-me que distintos conteúdos podem dar bons frutos se alocados nesses suportes e bem trabalhados por professores, inclusive os conteúdos de patrimônio. Nesse sentido, concordo com Bueno (2012) em seu estudo sobre as imagens visuais de patrimônios culturais em livros didáticos de história, quando o autor afirma a potencialidade pedagógica do livro didático e de suas imagens para o aprendizado de conceitos básicos ao entendimento dos bens culturais. Para isso, refuta a concepção de Matozzi (2008) de que os processos de aprendizagem acerca do patrimônio cultural se dão apenas no contato direto com esses bens originais e a partir de sua observação e de seu uso para produção de informações, e não por intermédio de outros mecanismos. Assim como Bueno, penso que o contato com o patrimônio proporciona mesmo uma experiência ímpar, mas não invalida a aprendizagem – mesmo complementar – dentro de sala de aula, por meio de textos e imagens presentes nos materiais didáticos:

No entanto, a tomada de consciência patrimonial não ocorre somente neste momento [contato direto com o bem patrimonial], ela pode ter início nas atividades didáticas que antecedem o contato do estudante com o objeto patrimonial. Através das imagens visuais o aluno pode ser introduzido nos conceitos que envolvem a produção do bem patrimonial, assim como, pode coletar outras informações trazidas pelos textos escritos impressos, e que não são acessíveis no contato direto com os bens patrimoniais. Os textos didáticos podem, dessa forma, ampliar o entendimento

do estudante quando este tiver em contato direto com o objeto patrimonial. (BUENO, 2012, p.2)

Bueno segue seu raciocínio afirmando que pelo livro didático o aluno pode dar-se conta das escolhas dos patrimônios e que as imagens deles retratadas nas páginas do livro são também escolhas que apontam a concepção de patrimônio vigente na época de sua produção. Concordo com o autor, mas levanto um questionamento a sua afirmação de que as imagens retratam uma concepção vigente. A relação entre os conhecimentos produzidos no campo acadêmico, e mesmo no social e político, com o conhecimento posto numa obra didática não é necessariamente tão correspondente. A produção do livro didático, além de envolver as tensões acerca da produção do conhecimento histórico, das disputas políticas por conceitos e identidades, e das intencionalidades governamentais, também se limita nos aspectos editoriais da obra. É mesmo nesse sentido que a presente proposta de trabalho coloca em questão a presença, a abordagem e as concepções de patrimônio em livros didáticos da educação básica. Digo isso entendendo que Bueno escreve “concepção vigente” não como concepção do autor da obra didática, mas sim como concepção vigente no país ou no campo historiográfico. É certo que o livro didático é uma produção de seu tempo, ou uma “*peça histórica*” como descreve Olívia Neta (2006), mas isso não o torna representante de uma realidade, e sim de parte dela, tanto no sentido de sua construção quanto de sua manifestação – ou seja – o livro didático dialoga, mesmo que em descompasso, com as produções conflituosas das ciências sociais e da pedagogia, torna-se um meio de consolidação da memória histórica e é um suporte educacional com finalidades políticas e sociais (ESPIRITO SANTO, 2005)

No artigo de Janaína Espirito Santo (2005), a autora trata do processo de construção e consolidação da disciplina de História Nacional no Brasil e da sua correlação com os livros didáticos de sua época. Na sequência, a autora percebe que ainda hoje manuais didáticos apresentam aspectos similares aos princípios fundantes da identidade brasileira – a exemplo da idéia de progresso e da constância de uma identificação com a natureza. Espirito Santo analisa que nos fins do século XIX e início do XX os livros servem à história pátria, à construção da nação. Segundo a autora, “*a necessidade de identificar o povo e Pátria vai aparecer em documentos oficiais até o fim da década de 1950*” (Id.,p.5).

Esses apontamentos me fazem questionar se mesmo atualmente não permanece preocupação similar de criar uma identificação do povo, nesse caso alunos, com um patrimônio definido como nacional. Nos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, publicado em 1997, consta como tarefa do ensino de História “*conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e*

culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País” (MEC/SEF, 1997, p.5). Em contrapartida, é possível dizer que existe bem difundida socialmente – e em especial no âmbito educacional – a idéia da diversidade e a promoção do respeito às diferenças. No mesmo sentido, a História e em certa medida os movimentos sociais e comunitários pensam acerca de suas identidades locais e buscam valorizá-las. Cabe, portanto, pensar de que forma o livro didático expõe essas relações do patrimônio e das identidades nacionais com as locais, da unidade e da diversidade, do estudo pelo estranhamento ou pela aproximação. Nos últimos editais do PNLD, há a obrigatoriedade do trato sobre patrimônio, mas sem especificar concepções:

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. (SEB/ PNLD, 2010, p.35 – grifo meu)

No entanto, os editais também apresentam preocupações com o trato de temas como diversidade estipulando que as obras devem “*estimular o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse*” (Id., p.40). A partir disso, pode se seguir pensando que conceituação de patrimônio os livros didáticos estarão, a partir dessas questões, delineando.

Nesse sentido, partindo do contato com as fontes, já posso adiantar que o estudo sobre patrimônio e o estudo sobre identidade não estão, necessariamente, vinculados de forma explícita. O patrimônio é frequentemente tratado como aquilo que conta uma história, como heranças do passado, e recorrentemente associado às noções de materialidade desses vestígios. As questões de identidade são trabalhadas por dois caminhos: tanto o da identidade individual – nome, sobrenome, cédula de identidade, características físicas, o que “eu” (aluno) gosto de fazer, comer, brincar... –, quanto o da identidade coletiva – o que é família, o que é ser criança, o que é ser brasileiro. Procurando visualizar como os livros atuam diante do suposto conflito entre identidade nacional e identidade local, pertencimento e estranhamento, noto que as obras contemplam os dois lados em um mesmo discurso: A identidade nacional é construída com base na pluralidade, ou seja, a característica do ser brasileiro é justamente a vivência na diversidade. Mais do que um embate entre a esfera nacional e a local, parece haver o intuito de fazer das múltiplas identidades existentes os ingredientes de uma identidade coletiva maior. É nesse âmbito que aparecem, com força, as bandeiras do respeito à diferença e da inclusão social.

3. TRADIÇÃO E DIVERSIDADE NAS NARRATIVAS PATRIMONIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS NOS PROGRAMAS NACIONAIS DO LIVRO DIDÁTICO 2010 E 2013

Segundo Gonçalves (2002, p.38), podemos identificar no último meio século duas principais narrativas pelas quais são construídas as noções de patrimônio que caracterizam as políticas oficiais no Brasil. A primeira vai de 1937 até a segunda metade da década de 70 e está vinculada ao antigo Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e ao nome de seu primeiro diretor, Rodrigo Melo Franco de Andrade. Partindo de um ideário nacionalista, essa vertente que se impõe, em meio a disputas, como a predominante a partir da criação do SPHAN, associa as noções de modernidade e tradição nas ações de proteção ao patrimônio (CHUVA, 2009, p.91) e se atribui o papel civilizador da sociedade brasileira. O reconhecimento de uma tradição de brasilidade que teria sido estabelecida pelo processo de combinação cultural, faria do passado um papel exemplar no processo de civilização (GONÇALVES, 2002, p.64). A segunda narrativa, em desenvolvimento desde os anos 70, vincula-se ao nome de Aloísio Magalhães e é *“articulada pelas noções de ‘desenvolvimento’ e ‘diversidade cultural’”* (Id., p.51). A temática patrimonial vai sendo pensada baseada numa abordagem antropológica, e no lugar de “patrimônio histórico e artístico” passa-se a usar o termo “bens culturais”, que valorizaria também as manifestações da vida cotidiana e daria maior enfoque nas significações do presente do que no resgate do passado.

Nesse capítulo, que me dedico à análise das fontes, estarei dialogando com essas duas narrativas que demarcaram “os caminhos do patrimônio no Brasil”. Sendo assim, o capítulo se dividirá em três seções: Na primeira, traço um breve panorama dos elementos que os livros fornecem para pensar o patrimônio. Na segunda seção, busco perceber nos livros analisados as reminiscências da visão tradicional de patrimônio, enquanto na terceira, busco entender em que medida os livros compartilham da visão antropológica da diversidade cultural e incorporam as discussões recentes do tema. Nem só de uma ou outra perspectiva são constituídas as obras didáticas, e essa divisão permitirá apontar suas coerências e paradoxos.

3.1 Conhecendo as obras: Um panorama geral das coleções De Olho no Futuro, Agora é Hora, e Novo Interagindo com a História.

Dentre 32 coleções de livros didáticos de História aprovados no PNLD 2010, selecionei para esse trabalho a coleção chamada “De olho no Futuro”, de Thatiane Pinela e

Liz Andréia Giaretta, da editora FTD¹¹. Conforme explicado anteriormente, o critério de escolha foi a vendagem: Essa foi a coleção mais comprada pelo MEC nessa edição do programa, atingindo o número de 2.114.198 livros para todo o Brasil (incluindo livros de 2º, 3º, 4º e 5º ano e manuais do professor)¹². A coleção mais comprada é, provavelmente, a mais utilizada nas escolas públicas do país, seguindo a lógica de que foi a mais escolhida pelos professores num primeiro momento do processo e, em seguida, a mais distribuída às instituições. Para o PNLD 2013, ainda em andamento, tive acesso a 14 de 35 coleções aprovadas, como retrata a tabela abaixo:

Coleções de livros didáticos de história – PNLD 2013	Recolhidos	Selecionados
1. A Aventura Do Saber: História		
2. Aconteceu, Já É História – Coleção Fundamental		
3. A Escola É Nossa: História		
4. Após História		
5. Aprender A Aprender História	X	
6. Aprender E Criar: História		
7. Agora É Hora História: Para Gostar De História	X	X
8. Aprender Juntos: História	X	
9. Asas Para Voar: História		
10. Brasileira: História	X	
11. Conhecer E Crescer: História	X	
12. De Olho No Futuro: História	X	X
13. Descobertas: História		
14. Eu Conto História		
15. Eu Gosto História		
16. Fazendo E Compreendendo: História		
17. Fazer E Aprender História		
18. História Tantas Histórias	X	
19. Histórias, Imagens & Textos	X	
20. Hoje É Dia De História		
21. Horizontes: História Com Reflexão		
22. Mundo Aberto História		
23. Mundo Amigo História	X	
24. Mundo Para Todos História		
25. Novo Interagindo Com A História	X	X
26. Pelos Caminhos Da História		
27. Porta Aberta: História	X	
28. Projeto Buriti: História		
29. Projeto Descobrir: História		
30. Projeto Eco História		
31. Projeto Pitaguá: História		

¹¹ GIARETTA, L.; PINELA, T. De Olho no Futuro: História, São Paulo: Quinteto Editorial, 2008.

¹² Desses 2.114.198, foram 622.927 do 2º ano, 469.471 do 3º ano, 458.734 do 4º ano, 465.592 do 5º ano e 97.474 MPs. A segunda coleção mais comprada foi a Projeto Prosa, com um total de 1.753.340 livros, e a última coleção mais comprada, no 32º lugar do ranking, foi História, Imagens e Textos, com um total de 6.816 livros adquiridos pelo MEC. Informações completas podem ser acessadas nos dados estatísticos do site do FNDE.

32. Projeto Prosa História	X	
33. Plural História.	X	
34. Tempo De Aprender História	X	
35. Viraver História		

Dessas 14, apenas 03 foram escolhidas para serem utilizadas como fonte de pesquisa nesse trabalho, partindo de uma análise preliminar das coleções que mais forneciam elementos para estudar as questões de patrimônio. São elas: “De Olho no Futuro”, Thatiane Pinela e Liz Andréia Giaretta, FTD¹³ (a reedição da mesma coleção utilizada para análise do PNLD 2010, permitindo buscar alterações e possíveis melhorias na abordagem dos conteúdos e conceitos); “Novo interagindo com a História”, da Editora do Brasil¹⁴; e “Agora é Hora – História: Para gostar de História”, da Base Editorial¹⁵.

Todas as coleções de livros didáticos são separadas em 4 volumes (2º, 3º, 4º e 5º ano), de acordo com as normativas dos editais PNLD 2010 e PNLD 2013, divididas internamente em unidades, capítulos ou seções conforme o estilo e proposta pedagógica de cada coleção. A organização dos conteúdos nas obras selecionadas obedece a uma lógica espacial, partindo de uma abordagem próxima às vivências dos alunos, tratando temas como brincadeiras e moradias, até chegar a temas mais amplos, como aspectos da história do Brasil. No que concerne às preocupações dessa pesquisa, chama atenção nas obras analisadas a valorização da construção identitária do aluno, mas menos no sentido de identidade nacional ou coletiva e mais no que diz respeito a formação do próprio indivíduo. Tentarei explicar melhor: De forma geral, as obras selecionadas apresentam, principalmente nos dois primeiros volumes, a característica de tratar o universo local do aluno e as situações de vida que lhes são pertinentes – seguindo a lógica espacial previamente mencionada –, e dessa maneira procuram trabalhar questões pessoais como os “gostos”, as “personalidades”, os “nomes”, as “características físicas”, e a “história de cada um”. Gradativamente, as coleções apresentam novas noções de identidade – mesmo que muitas vezes o termo não seja utilizado explicitamente -, que incluem noções de coletividade e pertencimento, mas que ainda assim costumam se restringir ao microuniverso do estudante: “o que é ser criança”, “família”, “escola”, “viver em comunidade”. Conforme essas noções vão sendo desenvolvidas nas obras, nota-se que o pano de fundo permanece sendo a construção de um sentido para o “eu” do aluno, o que parece bastante compreensível se tratando de um material didático destinado a

¹³ GIARETTA, L.; PINELA, T. De Olho no Futuro: História, 1ed., São Paulo: Quinteto Editorial, 2011.

¹⁴ CAMARGO, R.; RUDEK, R.; SOURIENT, L. Novo interagindo com a História, 1ed., São Paulo: Editora do Brasil, 2011.

¹⁵ BOSCHILIA, R.; BUENO, W. Agora é hora. História: Para gostar de História, 4ed., Curitiba: Base Editorial, 2011.

crianças com aproximadamente 07 e 08 anos (2º e 3º ano escolar), em processo de formação latente.

Em relação à formação das identidades, fica evidente ao longo das obras a noção de que a construção do “eu” perpassa o reconhecimento do “outro”. Para compor quem se é, é preciso que se diferencie do outro. Nesse sentido, cito alguns exemplos textuais retirados das obras que são indicativos: *“por fora eram iguaizinhas, mas tinham gostos diferentes e sabiam ser independentes: nunca se vestiam do mesmo jeito”* (GIARETTA; PINELA, 2008, v.1, p.11); *“Os nomes existem para diferenciar as pessoas, e sabermos quem é quem”* (Id., p.24); *“Somos todos iguais e diferentes”* (CAMARGO et al., 2011, v.1, p.44); *“Lúcia, Luísa, e Luzia são irmãs, mas não são iguais, iguaizinhas, como azulejos de cozinha. Não são iguais nem por fora nem por dentro. Cada uma brinca do seu jeito”* (Idem).

Essa maneira de se trabalhar o conceito de identidade vai ao encontro do que Silva (2000) nos apresenta. Para o autor, identidade não é um conceito autocontido e autossuficiente, embora assim pareça – “identidade é aquilo que se é” -, mas ao contrário está numa relação de mútua dependência com o conceito de diferença – só faz sentido dizer-se ser algo para diferenciar-se de outro. Uma das atividades do livro do 2º ano da coleção “De Olho no Futuro”¹⁶ pede para que o aluno observe uma imagem e responda o que as pessoas estão fazendo nela, à que época se refere e qual o provável país de origem das pessoas representadas. Dentre as opções de países estão Canadá, Brasil e Japão, sendo essa terceira a alternativa correta. Trabalhando habilidades de interpretação, temporalidade e espacialidade a atividade também se utiliza, subliminarmente, das noções de identidade. Ao analisar a imagem a criança deverá perceber os elementos que definem os personagens como japoneses e que, automaticamente, excluem a possibilidade de serem brasileiros ou canadenses. Essa percepção se dá, principalmente, pelo tipo de arte da pintura, pelo tipo de escrita, e pelo vestuário ali apresentados. Segundo Silva, a afirmação de uma identidade está inclusa uma extensa cadeia de negações: “sou brasileiro”, ou seja, “não sou japonês e não sou argentino”. O princípio desse conceito substancia a análise de que os livros didáticos não se restringem a pensar a representação de si mesmo, ao contrário, se estendem à problematização da diversidade.

Podemos nos colocar como questão se ao trabalhar o conceito de identidade, os livros anunciam as potencialidades discriminatórias da diferenciação entre “eu” e “ele”, “nós” e “eles”?

¹⁶ GIARETTA, L.; PINELA, T. De Olho no Futuro: História, São Paulo: Quinteto Editorial, 2008, v.1, p.22.

Dividir o mundo social entre "nós" e "eles" significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. (SILVA, 2000, p.3)

Afinal de contas, mesmo as identidades são construções, repercussões de disputas de poder. Conforme Prats (2004):

Debo aclarar que entendo que la identidad, del tipo que sea, es también una construcción y un hecho dinámico, aunque con un razonable nivel de fijación y perduración, y que toda formulación de la identidad es únicamente una versión de esa identidad, un contenido outorgado a una determinada etiqueta. Por tanto, pueden coexistir, y de hecho coexisten normalmente, distintas versiones de una misma identidad, que habitualmente se articulan en relaciones de complementaridad u oposición, aunque también que entendo que toda versión de una identidad, se exprese como se exprese, es ideológica, pues responde a unas ideas y unos valores previos, normalmente subsidiarios de unos determinados intereses [...]. El patrimonio, o mejor dicho, las diversas activaciones de determinados referentes patrimoniales, son representaciones simbólicas de estas versiones de la identidad, ya que ésta, como disse Joan Frigolé, no es únicamente algo que se lleva dentro y se siente, sino que también se debe expresar publicamente. (PRATS, 2004, p.31)¹⁷

Devemos entender identidade, portanto, como um conceito combinado com o de diferença, e como uma construção social que frequentemente se manifesta como patrimônio. Nas obras em análise, o “eu” e o “outro” estão expostos como basilares da sociedade em que vivemos: As diferenças existem, são importantes e devem ser respeitadas. Nesse sentido, o discurso da diversidade cultural e do respeito à diferença é bastante enraizado nos conteúdos ao longo de todas as coleções. No entanto, esse discurso não contempla a hierarquização advinda dessas definições, apenas apresenta que o preconceito está posto em cena e deve ser evitado. A construção do ideário de valorização da diversidade se dá, com maior frequência, nos aspectos da diversidade étnica e da inclusão aos portadores de necessidades especiais. No que se refere

¹⁷ Devo esclarecer que entendo que a identidade, sob qualquer forma, é também uma construção e um fato dinâmico, embora com razoável fixação e perduração, e que toda forma de identidade é unicamente uma versão dessa identidade, um conteúdo outorgado a uma determinada etiqueta. Portanto, podem coexistir, e de fato geralmente coexistem, distintas versões de uma mesma identidade, que normalmente se articulam em relações de complementaridade ou oposição, embora também entenda que toda versão de uma identidade, se expresse como se expresse, é ideológica, pois responde a ideias e valores previos, normalmente subsidiários de determinados interesses [...]. O patrimônio, ou melhor, as diversas ativações de determinados referentes patrimoniais, são representações simbólicas destas versões da identidade, já que esta, como disse Joan Frigolé, não é somente o que está dentro e se sente, mas também o que se deve expressar publicamente.

à identidade vinculada ao patrimônio surge um ponto interessante: Quando os termos patrimônios são utilizados nos livros, eles normalmente dizem respeito a patrimônio já eleitos oficialmente como tal. Mesmo no livro do 3º ano da coleção Novo interagindo com a história, onde um dos textos complementares reflete sobre o que pode ser patrimônio e dá dicas para compreensão além da visão tradicional, não ficam evidentes as escolhas sempre presentes nesse processo. Expressões como “*nós o recebemos e devemos tomar cuidado para protegê-lo*” (CAMARGO et al., 2011, v.2, p.33) parecem se restringir a noção geracional e perdem de questionar a existência ou não da identificação da pessoa para com a herança cultural que recebe, deixando de esclarecer o processo que forja algo como patrimônio. Essas escolhas e hierarquização de identidades são reais e os próprios livros, embora não as discutam, não se eximem delas: Afinal de contas, apresentam patrimônios referidos como tal e outros tratados como folclore; Por vezes, ponderam sobre a existência de patrimônio que são também pessoais, familiares e locais, mas as imagens selecionadas para compor o livro representam apenas os oficialmente declarados.

Por último, melhor do que falar de identidade no singular, parece ser falar de *identidades*, como o trecho de Prats já nos sugeriu e conforme Stuart Hall (2006) avalia ao tratar da suposta crise de identidade que vem abalando os quadros de referência das sociedades de uma modernidade tardia:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceituado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p.9 e 10).

De acordo com o autor, uma mudança estrutural vem transformando as sociedades modernas e fragmentando o sujeito contemporâneo que passa a compor um “jogo de identidades”: nenhuma identidade singular costuma ser agora suficiente para mobilizar todos os interesses e reconhecimentos de um indivíduo. Uma das causas dessa mudança seria para o autor a globalização que, dentre outras consequências, provocou “*um alargamento do campo das identidades e uma proliferação de novas posições-de-identidade, juntamente com um aumento de polarização entre elas*” (Id., p.84). Nessa proliferação o autor inclui o fortalecimento das identidades locais, como a de grupos étnicos. A pluralidade das identidades e a emergência das identidades locais são elementos fundamentais para pensar

como os livros tratam a aparente contradição entre identidade nacional, globalização e identidades locais. A pluralidade de identidades significa, conseqüentemente, uma variedade de sensações de pertença e para esse fato os livros tendem a trabalhar nos primeiros volumes a identidade individual e aos poucos os diferentes grupos em que se inserem localmente:

Quando pessoas com interesses e características comuns se agrupam, formam uma comunidade. A mesma pessoa pode pertencer a vários grupos ou várias comunidades ao mesmo tempo. Você, por exemplo, faz parte de um grupo familiar, de uma turma na escola e na vizinhança (CAMARGO et al., 2011, v2, p48)

Nos últimos volumes a abordagem é mais conteudística e as noções de identidade são ampliadas ao âmbito do nacional.

Antes de partir ao detalhamento de cada coleção, exponho, a seguir, sinteticamente a estrutura das obras, afim de que o leitor possa se familiarizar com as fontes de pesquisa aqui utilizadas e até mesmo já buscar perceber em que título existe ou ausentam-se indícios das temáticas identitárias e patrimoniais.

3.1.1 SOBRE A COLEÇÃO DE OLHO NO FUTURO APROVADA PARA O PNLD 2010

A coleção é composta por 4 volumes:

O livro do 2º ano tem 112 páginas e é dividido em quatro capítulos: 1: Eu e os outros; 2: Cada pessoa tem uma história; 3: O tempo não para!; e 4: O cotidiano;

O livro do 3º ano tem 112 páginas e é dividido em seis capítulos: 1: A escola; 2: Vivendo em família; 3. A moradia da família; 4: O lugar onde fica nossa moradia; 5: Meios de transporte e meios de comunicação; e 6. O trabalho;

O livro do 4º ano tem 112 páginas e é dividido em 4 capítulos: 1. O campo; 2. A cidade; 3. A formação de cidades no território brasileiro; e 4, As capitais brasileiras;

O livro do 5º ano tem 128 páginas e é dividido em 4 capítulos: 1. Os primeiros habitantes do território; 2. Africanos no Brasil; 3. Os imigrantes; e 4. O povo brasileiro.

3.1.2 SOBRE A COLEÇÃO DE OLHO NO FUTURO APROVADA PARA O PNLD 2013

Essa coleção é uma reedição da coleção De Olho no Futuro aprovada no PNLD anterior e detalhada no item 4.1.1, e apresenta poucas alterações em relação à anterior. Em

termos estruturais, os livros do 3º e do 4º anos apresentam alterações no número ou no nome dos capítulos e o livro do 5º tem um aumento no número de páginas.

O livro do 2º tem 112 páginas e é dividido em quatro capítulos: 1. Eu e os Outros; 2. Cada Pessoa tem uma História; 3. O Tempo não para!; 4. O Cotidiano;

O livro do 3º ano tem 112 páginas e é dividido em 4 capítulos: 1. A Escola; 2. Vivendo em Família; 3. A Moradia da Família; 4. Transportes e Comunicação;

O livro do 4º ano tem 112 páginas e é dividido em 4 capítulos: 1. O Trabalho no Campo; 2. A Formação de Cidades no Território Brasileiro; 3. A Cidade e suas Transformações; 4. As Capitais do Brasil;

O livro do 5º ano tem 144 páginas e é dividido em 4 capítulos: 1. Os Primeiros Habitantes; 2. Os Africanos no Brasil; 3. Os Imigrantes; 4. O Povo Brasileiro.

3.1.3 SOBRE A COLEÇÃO AGORA É HORA – HISTÓRIA: PARA GOSTAR DE HISTÓRIA APROVADA PARA O PNLD 2013

A coleção é composta por 4 volumes:

O livro do 2º ano tem 104 páginas e é dividido em 4 capítulos: 1. As crianças e suas histórias; 2. Histórias que os pais contam; 3. Histórias que os avós contam; 4. Histórias contadas desde muito, muito tempo;

O livro do 3º ano tem 128 páginas e é dividido em 12 capítulos: 1. Um bom começo de conversa; 2. Os lugares onde as pessoas moram; 3. O novo e o velho no lugar onde as pessoas moram; 4. As ruas das cidades contam histórias; 5. A cidade é a morada de muitas pessoas; 6. A memória das cidades; 7. As cidades, o comércio e as fábricas; 8. A cidade e o campo; 9. As pessoas se divertem no campo e na cidade; 10. O governo e a participação das comunidades; 11. A participação das pessoas na organização da vida na cidade e no campo; 12. Direitos humanos.

O livro do 4º ano tem 152 páginas e é dividido em 8 capítulos: 1. A sociedade brasileira; 2. Os povos além do oceano; 3. Um pouco sobre a história da África; 4. A formação da sociedade; 5. O modo de viver nas primeiras cidades do Brasil; 6. No tempo dos monarcas; 7. A sociedade brasileira na passagem do final do século XIX para os primeiros tempos do século XX; 8. A sociedade brasileira é múltipla;

O livro do 5º ano tem 144 páginas e é dividido em 5 capítulos: 1. O Brasil é múltiplo; 2. As marcas da história; 3. No tempo dos imperadores; 4. Desde quando o Brasil tem presidente? 5. O Brasil dos nossos avós não é mais o mesmo.

3.1.4 SOBRE A COLEÇÃO NOVO INTERAGINDO COM A HISTÓRIA APROVADA PARA O PNLD 2013

A coleção é composta por 4 volumes:

O livro do 2º ano tem 152 páginas e é dividido em 4 unidades: 1. O tempo e a história ; 2. Tempo de ser criança; 3. Cada um tem sua História; 4. Conviver, ensinar e aprender; e 5. Tempo de brincar;

O livro do 3º ano tem 128 páginas e é dividido em 4 unidades: 1. Tantas histórias; 2. Viver e conviver; 3. Conviver e construir; 4. Construindo a cidadania;

O livro do 4º ano tem 184 páginas e é dividido em 6 unidades: 1. A história e o tempo; 2. Indígenas: os nativos das terras do Brasil; 3. Os portugueses em terras indígenas; 4. Entre correntes e sonhos; 5. Gente que veio para ficar; 6. O Brasil cultural;

O livro do 5º ano tem 192 páginas e é dividido em 4 unidades: 1. Brasil: uma história em construção; 2. A construção de uma nação; 3. O Brasil republicano; 4. A cidadania em construção.

3.2 Os livros didáticos e a narrativa tradicional de patrimônio

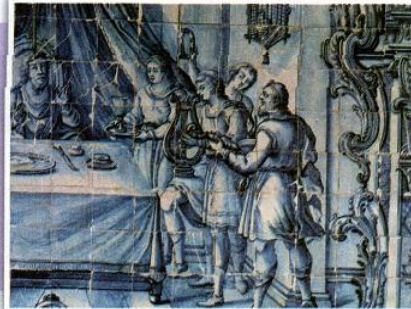
Todas as coleções analisadas fazem referência à narrativa patrimonial tradicional, seja de forma explícita ou não, e – embora valorizem o discurso da diversidade cultural, da pluralidade étnica e do respeito às diferenças – a introdução de elementos típicos de uma visão que assume como bens patrimoniais as expressões materiais da cultura brasileira e que – quando herdeiras das políticas efetivadas na primeira fase do SPHAN – priorizam ainda os patrimônios constituídos no período colonial, acaba sendo majoritária. A exemplo disso estão as imagens utilizadas ao longo das coleções: a maioria vincula-se às noções de patrimônio material e/ou patrimônios tributários do conceito de tradição luso-colonial.





Muitas moradias de Salvador foram construídas seguindo o modelo das casas portuguesas, com fachadas estreitas, rentes à calçada, janelas com treliças e jardim nos fundos. Na fotografia ao lado, tirada em 2001, é possível observar algumas dessas moradias.

Algumas construções, como prédios, igrejas e casas, eram revestidas de azulejos pintados à mão, trazidos de Portugal. Essa fotografia retrata um painel de azulejos portugueses, que se encontra no Convento São Francisco, construído em Salvador no ano de 1587.



GIARETTA.; PINELA. De Olho no Futuro: História, São Paulo: Quinteto Editorial, 2008, v. 3, p. 86.



➤ Largo do Pelourinho em Salvador, estado da Bahia, 2010.

CAMARGO; RUDEK; SOURIENT. Novo Interagindo com a História, São Paulo: Editora do Brasil, 2011, v.2, p.80.



Pintura rupestre na Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato, Piauí, 2009.

CAMARGO; RUDEK; SOURIENT. Novo Interagindo com a História, São Paulo: Editora do Brasil, 2011, v.3, p.28.



BOSCHILIA.; BUENO. Agora é hora. História: Para gostar de História, Curitiba: Base Editorial, 2011., V.4, p.79

Não somente o texto escrito é lido pelo leitor, as imagens também compõem os signos interpretativos de um discurso que, no caso dessas listadas acima, representa uma concepção patrimonial. Sabendo que a imagens, ilustrações ou formatações, mesmo sendo marginais, não são inocentes (MARIN, 2009, p.17), o uso majoritário de fotografias que se enquadram no termos de “tradição” e “materialidade”, introduz ao aluno determinados conceitos dos bens patrimoniais que constituem a nação brasileira (BUENO, 2012).

Em toda a coleção “De Olho no Futuro” o termo patrimônio não é utilizado nenhuma vez na edição do PNLD 2010 e apenas uma vez na reedição para o PNLD 2013, mas isso não significa que ao longo das obras não se construa uma noção acerca do tema. Os editais do MEC exigem apenas que os livros de História dos anos iniciais do ensino fundamental contribuam para o desenvolvimento do conceito de patrimônio, e isso a coleção faz à medida

que trabalha conceitos de tempo, historicidade, memória e identidade e, principalmente, quando constrói implicitamente em sua narrativa o discurso do patrimônio material e tradicional. No livro do 4º ano, por exemplo, no capítulo em que pela primeira vez em toda a coleção se trata da questão de África e afro descendência, as obras abordam as lutas pela liberdade através dos quilombos (e não mencionam outras formas de resistência culturais): tratando acerca do quilombo dos palmares, a imagem que acompanha o texto é a de um monumento de Zumbi dos Palmares¹⁸. Quando, no mesmo volume, se abordam as transformações que ocorrem nas cidades e as características preservadas do passado, a cidade exemplo é Ouro Preto, antiga Vila Rica, em Minas Gerais¹⁹. Ora, Ouro Preto é símbolo de uma política patrimonial oficial que valorizou a “mineiridade” (CHUVA, 2009) nos anos 30 e 40. Mais adiante, no estudo da mineração no século XVIII, abre-se espaço para “as riquezas das cidades mineiras”, cidades essas que até hoje “preservam muitas de suas características”. Nesse sentido, faz-se referência – sempre acompanhada de uma fotografia – à cidade de Ouro Preto, às fortunas das ordens religiosas, à decoração das igrejas, e ao “artista Aleijadinho, escultor e arquiteto”: exemplo da composição cultural brasileira, filho de um português com uma africana²⁰. Nos últimos capítulos, fala-se da herança portuguesa em Salvador, mencionando as características das construções arquitetônicas. Embora o conceito de patrimônio não esteja explícito, ao final da página propõe-se a questão “*Em sua opinião, qual é a importância de se preservar construções e objetos antigos? Converse com os colegas*” (GIARETTA; PINELA, 2008, v.3, p.86). É nesse momento que pela primeira vez na coleção parece haver algum tipo de aproximação mais nítida com o tema do patrimônio, através da proposta de se pensar acerca da preservação de bens materiais. Na sequência, o estudo da presença da corte portuguesa no Rio de Janeiro reforça a ideia de materialidade das heranças portuguesas e apresenta 3 fotos: a Biblioteca Nacional, a Escola de Belas Artes, e o Jardim Botânico²¹. Reforçando a noção de monumentalidade, em meio ao estudo de Brasília, atual capital do Brasil, apresenta-se o monumento aos Candangos e, nas atividades a seguir, outros monumentos pelo mundo, como a Torre de Pisa, o Big Ben, o Cristo Redentor, a Estátua da Liberdade e a Torre Eiffel. Eles são descritos como “*edificações que possuem grande importância para a história*” e muitos monumentos famosos tornaram-se “*símbolos das cidades onde estão localizados*” (Id., p.102 e 103). A preocupação, no entanto, não é o questionamento do porquê esses elementos tornaram-se significativos para as suas

¹⁸ GIARETTA, L.; PINELA, T. De Olho no Futuro: História, São Paulo: Quinteto Editorial, 2008, v.3, p.17.

¹⁹ Id., p.43.

²⁰ Id., p.68.

²¹ Id., p.89 e 90.

localidades. Vê-se, portanto, que a construção da noção de patrimônio é elaborada a medida que textos e imagens dos livros fazem referência a monumentos, a cidades históricas mineiras e à herança arquitetônica. Mesmo quando se coloca em cena a prática da capoeira, como feito no livro do 5º ano ao descrever a vida na senzala²², a prática é vista como uma tentativa de manter as raízes culturais trazidas da África pelos escravos e é, assim, vinculada apenas ao passado escravo e não à atualidade como uma expressão cultural e como patrimônio dos afrodescendentes e mesmo do país, visto que já é prática cultural registrada pelo IPHAN.

A referência aos bens patrimoniais de uma cultura brasileira enquanto tradição constituída no período colonial ou a bens estritamente materiais não é uma exclusividade da coleção “De Olho no Futuro”, mas pelo contrário, é recorrente nas outras duas coleções analisadas. Na coleção “Novo Interagindo com a História”, a primeira referência ao conceito de patrimônio está no livro do 3º ano, num capítulo dedicado exclusivamente para o tema e que é chamado de “Registros da História”²³. Através dos questionamentos *“Você sabe o que é patrimônio? O que faz parte do patrimônio cultural de uma localidade? Como podemos preservá-lo? Quem é responsável por esse patrimônio?”* (CAMARGO et al., 2011, p.31) o capítulo é iniciado, indicando a participação do aluno na construção do conhecimento e uma abordagem mais complexa do tema do que proposta na coleção analisada anteriormente. De fato, o texto menciona as características materiais e imateriais do patrimônio, mas as apontam mais como heranças do passado e remanescentes da história de um povo do que como situações presentes às quais se atribuem significados e identificações atuais. Essa maneira de apresentar o conteúdo se mantém através dos textos e atividades que se seguem e que tendem mais para uma doutrinação pela preservação do patrimônio do que para a reflexão do porque preservar determinada história, memória ou patrimônio. Afirmações como *“Nos municípios, encontramos construções que devem ser preservadas, pois fazem parte da sua história”* (Id., p.32) e *“ninguém vai querer receber um patrimônio destruído”* (Id., p.33) exemplificam essa perspectiva. Esse caminho pelo qual se pensa a preservação remete-nos ao que acreditava Rodrigo de Andrade pelas suas políticas patrimoniais: Na sua concepção de que a valorização patrimonial era o caminho para civilizar a sociedade brasileira, o povo era tido como ignorante ou indiferente à causa do patrimônio e, portanto, precisava ser persuadido de sua existência e da necessidade de sua preservação. A justificativa da proteção ao patrimônio era dada pelo simples fato de que era esse um *“dever cumprido”* de toda nação civilizada e *“se a*

²² Id., v4, p. 49.

²³ CAMARGO, R.; RUDEK, R.; SOURIENT, L. Novo interagindo com a História, 1ed., São Paulo: Editora do Brasil, 2011, v.2, p.31.

nação brasileira falha no cumprimento desse dever, diz ele, ela será condenada, não somente pelas futuras gerações de brasileiros, mas, também ‘pela opinião do mundo civilizado’” (GONÇALVES, 2002, p.47).

Ainda no capítulo “Registros da História”, da “Novo interagindo com a História”, dois novos textos são propostos aos alunos e tratam de relíquias, patrimônio como um bem importante para um grupo de pessoas, e introduz o questionamento sobre patrimônios imateriais. Apesar da perspectiva na escrita do capítulo não se limitar a visão tradicional, as imagens o fazem. Sabendo que vivemos numa sociedade onde os estímulos imagéticos são cada vez mais numerosos e tendo em vista que quando menor o indivíduo valem mais os estímulos visuais do que os escritos – até mesmo pelo fato de que o domínio do universo letrado ainda é um processo em andamento -, é significativo que nas páginas que tratam sobre patrimônio, as imagens evidenciem bens materiais e bens de tradição colonial lusitana. Logo na abertura do capítulo, o primeiro contato do aluno com o tema é feito por meio de quatro imagens, são elas: O centro histórico de Ouro Preto, formações rochosas no Baixão de Canoas da Serra Vermelha, o Monumento Dois Candangos, e um grupo em frente à Igreja Matriz na abertura da Marujada de São Benedito.



CAMARGO; RUDEK; SOURIENT. Novo Interagindo com a História, São Paulo: Editora do Brasil, 2011, v.2, p.31.

Dessas quatro fotos apresentadas, a primeira faz referência ao mais tradicional dos patrimônios brasileiros; a segunda faz referência a um bem natural, mas ainda assim material; a terceira é um monumento; e apenas a quarta diz respeito a um patrimônio imaterial, no entanto, a forma como a legenda é escrita e mesmo a própria imagem, se não for bem

explicada pelo professor, certamente levará o aluno a pensar a Igreja Matriz como patrimônio e não a prática cultural ali representada – afinal de contas, o grupo representado na foto está em frente à igreja; a primeira menção na legenda é à igreja e não à marujada; e, por último, basta pensar qual dos dois elementos que o aluno já conhece e primeiro irá compreender. Nas páginas seguintes, o livro apresenta imagens do Casario Colonial em São Luís, Maranhão²⁴; e das Cataratas do Iguaçu, no Paraná²⁵; além de uma ilustração final de um monumento²⁶, ao instruir o aluno de que “*preservar o patrimônio histórico é dever de todos*” (CAMARGO et al., 2011, v.2, p. 42).

Nos primeiros capítulos do livro do 4º ano da mesma coleção²⁷, há novas menções à temática do patrimônio, dessa vez mencionando IPHAN e UNESCO, mas, ainda assim, o foco permanece sendo o patrimônio material: Ao tratar dos vestígios da história e introduzir o conceito de cultura material ao aluno, o livro afirma que os sítios arqueológicos são espaços que guardam registros parciais de atividades antigas e que podem ajudar a reconstituir a ação passada. Ao explicar o que são esses sítios, o livro aborda a importância de preservá-los, mencionam as atividades do IPHAN e a lei de tombamento:

A preservação dos sítios arqueológicos e seus achados é fundamental, pois eles guardam vestígios das sociedades que nos antecederam permitindo-nos conhecer o passado.

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) é o órgão responsável por garantir a integridade do patrimônio cultural do país, incluindo os sítios arqueológicos. Cabe ao Iphan identificar, documentar, fiscalizar, restaurar (no caso de construções, mantendo as características originais), conservar e preservar o patrimônio cultural brasileiro.

De acordo com esse instituto, todos os sítios arqueológicos são definidos e protegidos pela Lei nº3.924/61, sendo considerados bens patrimoniais da União (Governo Federal). O tombamento dos bens arqueológicos é feito de acordo com critérios definidos por esse órgão e considera a importância científica, cultural e ambiental. (CAMARGO et al., 2011, v.3, p.23)

Mais adiante no capítulo, o Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, é descrito com um patrimônio cultural da humanidade,

título concedido pela UNESCO [...] a monumentos, edifícios, trechos urbanos e ambientais naturais que tenham valor histórico, arqueológico ou científico. Esses bens passam a ser considerados como pertencentes a toda a humanidade” (Id., p.29)

²⁴ Id., p.32.

²⁵ Id., p.35.

²⁶ Id., p.42.

²⁷ CAMARGO, R.; RUDEK, R.; SOURIENT, L. Novo interagindo com a História, 1ed., São Paulo: Editora do Brasil, 2011, v.3.

Nas atividades que seguem a esse excerto, a definição de patrimônio compartilhada pelos autores é acrescida do critério de originalidade, daquilo que deve ser preservado porque é “ilustre” e “único”: Como resposta correta a pergunta de porque o Parque foi declarado patrimônio cultural tem-se “*Porque tem figuras e vestígios de antigos habitantes que não são encontrados em nenhum lugar do mundo*” (Id., v.3, p.29). Sobre o “dever de preservação” discutido a pouco, os autores apontam o aluno como responsável pela preservação do Parque, independente da identificação que se estabeleça entre as partes.

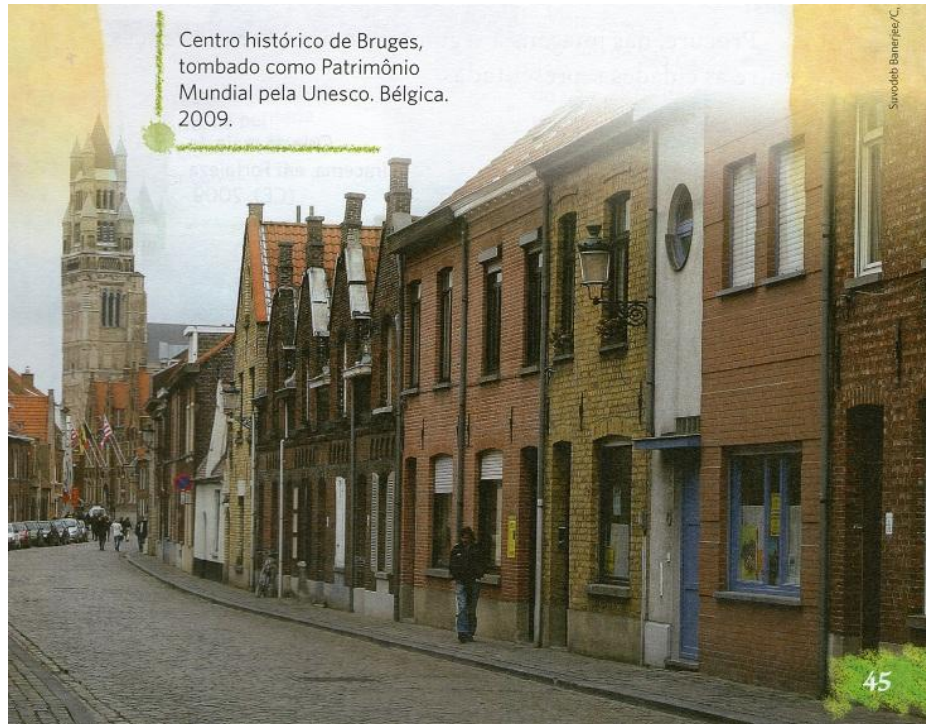
Nos livros do 3º, 4º e 5º ano da coleção “Agora é Hora” aparecem várias referências ao termo patrimônio, IPHAN, e UNESCO, mas isso ocorre, principalmente, em legendas de imagens, que não são espaços destinados para maiores reflexões. Isso não quer dizer que em outras circunstâncias as discussões patrimoniais não estejam presentes, como em alguns boxes explicativos, mas a predominância está mesmo é nas imagens. Aqui é importante ressaltar dois aspectos referentes ao projeto gráfico bastante ousado da coleção: Primeiro, normalmente se diria que tratar de alguns conceitos unicamente em boxes e quadros fora do texto principal seria uma manifestação do conteúdo sendo considerado um apêndice e quebrando a lógica natural da leitura, mas isso não parece servir nesse caso. Sendo o projeto gráfico diferenciado do tradicional, a estrutura organizacional dos seus elementos escritos e imagéticos não compõe um caminho linear da leitura: Ora as imagens “falam” mais ao leitor, ora são os textos. Textos estes que pelo colorido e tamanho e tipo de fonte acabam não apresentando tanta discrepância entre texto principal e outros recursos escritos. Segundo, se as imagens já são fortes veículos de comunicabilidade nos dias atuais, no caso dessa coleção parece-me que essa característica fica ainda mais reforçada, visto que as imagens utilizadas são majoritariamente fotografias e não ilustrações, todas com boa definição, cores vibrantes, tamanhos variados, e dispostas no decorrer das obras não como anexos, mas como parte fundamental da formatação e diagramação de cada página.

No volume do 3º ano ²⁸, as construções são apresentadas como formas das cidades contarem histórias, onde o novo e o velho convivem. Dentre outras imagens postas no decorrer do texto estão o Coreto do Palacete Provincial, Manaus (atualmente sede de vários museus) e a Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto, e duas imagens da cidade de Itabira, também Minas Gerais²⁹. Na página 38, há a primeira referência ao IPHAN na legenda de uma foto que mostra o Centro Histórico de Tiradentes, Minas Gerais. Essa imagem está

²⁸ BOSCHILIA, R.; BUENO, W. Agora é hora. História: Para gostar de História, 4ed., Curitiba: Base Editorial, 2011, v.2.

²⁹ Id., p.26-29.

colocada num contexto que trabalha “as ruas da cidade” e que não problematiza o que é patrimônio cultural, mesmo que a legenda da imagem informe que a cidade e seu entorno é tombado pelo instituto. Adiante, faz-se referência, também em legenda de imagem, ao centro histórico de Bruges, na Bélgica, tombado como patrimônio mundial pela UNESCO³⁰.



BOSCHILIA.; BUENO. Agora é hora. História: Para gostar de História, Curitiba: Base Editorial, 2011., V.2, p.45

O capítulo “A memória das cidades” trata de obras e esculturas criadas a fim de preservar histórias importantes, e acompanham imagens de monumentos, memoriais, igrejas e estátuas.



BOSCHILIA.; BUENO. Agora é hora. História: Para gostar de História, Curitiba: Base Editorial, 2011., V.2, p.56

³⁰ Id., p. 45.



BOSCHILIA.; BUENO. Agora é hora. História: Para gostar de História, Curitiba: Base Editorial, 2011., V.2, p.57

Sobre preservação e construção da memória os autores colocam que “*os monumentos, os museus, as ruas e as praças são locais de construção da memória e expressam diferentes versões dos acontecimentos. Por isso devem ser preservados pra que se conheça a história*” (BOSCHILIA; BUENO, 2011, v.2, p. 61). Embora o texto ainda se limite ao caráter material desses patrimônios, é interessante destacar que, diferente do que se foi visto até então nas demais coleções, fala-se da “construção da memória” e desses locais como espaços que compõem esse processo. Embora breve, é um indício a se pensar também o patrimônio como algo construído e não como natural, como defende Prats (2004), importante referencial teórico desta monografia para as questões de patrimônio. No restante da obra novas imagens de monumentos são apresentadas e mais uma vez o termo tombamento é utilizado, mas dessa vez com um quadro explicativo:

Um prédio, uma porta, uma rua, uma escultura, utensílios, ferramentas, meios de transporte, documentos podem ser tombados como patrimônio histórico de uma cidade. Sabe o que isso significa? Significa que, por meio desses bens, pode-se conhecer a história dos antepassados. Ou seja, esses bens devem ser preservados porque têm valor para seus habitantes. Eles lembram como era a vida dos moradores

em outros tempos. Além desses bens, as matas, os bosques, os rios e as montanhas podem ser preservados e, assim, protegidos da destruição causada por diversos motivos. (BOSCHILIA; BUENO, 2011, v.2,p. 63)

Explicar sobre a política de tombamento é uma maneira de ampliar a discussão sobre patrimônio, mas, ainda assim, limita o tema aos bens materiais e, além disso, no excerto pressupõe-se que porque algo conta a história dos antepassados passa a ter valor para os habitantes, o que não é uma premissa verdadeira... Frequentemente os grupos sociais escolhem memórias a serem lembradas e outras a serem esquecidas.

No volume do 4º ano³¹, novas imagens representativas do patrimônio mineiro estão presentes e em uma delas há, novamente, a referência ao tombamento da cidade de Ouro Preto³². No volume do 5º ano³³, tratando das “marcas da história”, faz-se referência ao Parque Nacional da Capivara, mencionado como patrimônio cultural da humanidade e acompanhado de quadro explicativo sobre o sítio arqueológico e a ação da UNESCO.³⁴ Nos capítulos finais, Minas Gerais é mais uma vez ilustrada com nova referência a Ouro Preto em imagem e legenda, e através de Tiradentes – constituído como herói nacional no mesmo período que se definia o patrimônio cultural brasileiro primordial como as obras mineiras – e Aleijadinho.³⁵

Essa tendência a apresentar como ilustrativo do patrimônio brasileiro as cidades e construções de Minas Gerais – marcantes em todas as coleções aqui estudadas – não é casual, mas sim herdeira de uma concepção por muito tempo predominante do que se considerava como representativo da genuína cultura brasileira. De acordo com Gonçalves,

Durante o período que se estende de 1937 a 1979, a maioria dos monumentos e obras de arte tombados como ‘patrimônio cultural’ era considerada como representativa do chamado barroco brasileiro. Desde os anos trinta, o barroco tem sido oficialmente usado como signo totêmico de expressão estética da identidade nacional brasileira. [...] Cidades, casas e igrejas coloniais barrocas eram consideradas signos de um Brasil original e esquecido, um exemplo de vitalidade e originalidade cultural.

[...]

De acordo com um relatório do Sphan/Pró Memória de 1982, 70% do patrimônio cultural brasileiro (monumentos e obras de arte) estavam situados em Minas Gerais. (GONÇALVES, 2002, p.69)

³¹ BOSCHILIA, R.; BUENO, W. Agora é hora. História: Para gostar de História, 4ed., Curitiba: Base Editorial, 2011, v.3.

³² Id., p.88.

³³ BOSCHILIA, R.; BUENO, W. Agora é hora. História: Para gostar de História, 4ed., Curitiba: Base Editorial, 2011, v. 4.

³⁴ Id., p.39.

³⁵ Id. p. 78 e 79.

Chuva (2009) nos fala de uma mineiridade já nos agentes envolvidos no processo de institucionalização do SPHAN, dentre eles o próprio Rodrigo de Andrade (CHUVA, 2009, p.62). Segundo a autora essa centralidade mineira configurou-se num paradigma modelar do patrimônio brasileiro, como sendo ele a síntese das diferentes expressões brasileiras e signo máximo da brasilidade. Gonçalves (2002) afirma que “*ao longo das últimas seis décadas, a cidade de Ouro Preto, as demais ‘cidades históricas’ de Minas, a arte e a arquitetura barroca, as obras de Aleijadinho têm sido cultuadas por meio das práticas de preservação e restauração [...]*”. Essa exaltação fica visível nas obras didáticas, mas a sua constância nas obras parece, pela falta de complexidade das abordagens, estar mais como um vício patrimonial do que como uma estratégia de construção da identidade nacional.

Outra importante característica da narrativa tradicional do patrimônio presente nas obras é a ideia da “síntese harmônica das três raças”: os livros didáticos ainda apresentam resquícios dessa perspectiva quando apresentam o “povo brasileiro” como oriundos de índios, brancos europeus e negros africanos, dando cada um a sua contribuição para a formação do típico brasileiro. Na política patrimonial predominante dos anos 30 aos 70

A singularidade do patrimônio cultural brasileiro é concebida como produto unificado da combinação de três diferentes heranças: a africana, a ameríndia e a europeia. Segundo Rodrigo, uma “tradição” brasileira veio a ser criada e estabelecida com base nesse processo de combinação cultural. (GONÇALVES, 2002, p. 46)

Essa perspectiva está presente, principalmente, na coleção “De Olho no Futuro”, onde essa classificação entre as três vertentes principais de contribuição para a miscigenação brasileira é mais evidente. O último capítulo do livro do 5º ano, por exemplo, apresenta as “heranças culturais indígenas”, “as influências portuguesas” e “a influência dos africanos na cultura brasileira”³⁶. A esses três soma-se “Os imigrantes e a cultura brasileira”. Há, porém, uma diferença fundamental em relação às abordagens nos livros didáticos e a visão tradicional das três raças: As coleções não compartilham, de forma geral, da crença de que negros e índios são categorias inferiores ao branco, ainda em estágios de evolução universal em direção à civilização. No entanto, por vezes a abordagem dos livros valoriza esses grupos sociais, apontando seus costumes, peculiaridades e lutas; outras vezes acabam por suprimir as suas particularidades internas e os representam como homogêneos internamente; e, por vezes ainda, as suas vivências passadas e sua existência atual não parecem ter vínculos. Essas contradições não se referem a coleções diferentes, as oscilações ocorrem dentro de uma

³⁶ GIARETTA, L.; PINELA, T. De Olho no Futuro: História, São Paulo: Quinteto Editorial, 2008, v.4, p.96-100.

mesma coleção. Essa constatação, portanto, não permite que se aproxime de todo da nova perspectiva defendida por Aloísio Magalhães, que percebe as distintas subculturas como “*formas de vida social e cultural atuais, diversas e em processo de transformação*” (Id., p.53). Como exemplo, cito duas situações: a já mencionada anteriormente, onde a capoeira é apenas retratada como uma prática escrava e retirada de seu contexto presente; e no livro do 2º ano da “Agora é Hora...”, quando ao tratar de África, não há especificação de qual país está se tratando, como se fosse tudo uma unidade, e se restringindo a apresentar elementos de um continente selvagem e pobre.³⁷

Uma terceira importante reminiscência da narrativa tradicional de patrimônio que podemos inferir nos livros didáticos, é a categoria do folclore: Muitos dos costumes, lendas, e manifestações culturais são apresentados alheios ao estatuto atual de patrimônio imaterial ou intangível, enquanto são associadas ao conceito cientificista já bastante rediscutida do que é cultura. Falar em folclore, pensando nas ciências sociais, é falar acerca de uma perspectiva que entende a cultura como estática. O conceito de patrimônio intangível, ao contrário, propõe o debate sobre as escolhas, a criação e o dinamismo das práticas e expressões culturais. No livro do 4º ano da coleção “Novo Interagindo com a História”, a unidade “O Brasil Cultural” propõe a discussão do que é cultura, na qual os autores contemplam a perspectiva de movimento, construção e reconstrução, mas não associam essa discussão aos “patrimônios” apresentados nas mesmas páginas. Os patrimônios são apresentados como manifestações culturais e, em seguida, associados ao conceito de tradição no capítulo – que, assim como folclore, pressupõe uma cultura estática e repassada sempre da mesma forma, desde sua origem exemplar. Segundo Canclini (1994)

Os estudos folclóricos, que produziram desde fins do século XIX um vasto conhecimento empírico sobre os grupos étnicos, sua religião, medicina, festas e artesanato, utilizam quase sempre uma concepção arcaizante dessas manifestações culturais, encontrando dificuldades para entender como elas se renovam nos processos modernizadores suscitados pela urbanização e industrialização da cultura. (CANCLINI, 1994, p.99)

³⁷ BOSCHILIA, R.; BUENO, W. Agora é hora. História: Para gostar de História, 4ed., Curitiba: Base Editorial, 2011, v. 1, p. 42-47.

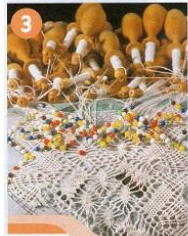
Observe essas fotografias, elas são exemplos de manifestações culturais do povo brasileiro.



1 Dançarinos de Frevo no Carnaval de Recife, estado de Pernambuco, 2010.



2 Festival de Cavalhada, Pirenópolis, estado de Goiás, 2010.



3 Renda de Bilro, Santa Catarina, 2009.



4 Artesanato dos indígenas tapajós, Amazonas, 2007.



5 Moqueca Capixaba, Espírito Santo, 2007.

CAMARGO; RUDEK; SOURIENT. Novo Interagindo com a História, São Paulo: Editora do Brasil, 2011, v.3, p.166.

Tradições

Quais são as tradições que fazem parte da cultura brasileira? Como podemos conhecê-las? Qual é a relação entre folclore e tradições populares?

Professor, explique aos alunos que este capítulo continua a tratar da cultura brasileira pelo viés das tradições, ou seja, dos aspectos da cultura transmitidos de geração em geração pela oralidade.

QUE É FOLCLORE?

Folclore?
Sabe o que é?
São coisas que os velhos contam...
São histórias encantadas, onde brinca a fantasia...
São quadrinhas bem rimadas, é a arte, é graça, é poesia!
É o rico artesanato, os trajes, os rituais, O rodeio, o desafio, os tipos originais...
O velho carro de bois, coletivo das Gerais.

São remédios de folhagens, são comidas e bebidas, objetos, **beberagens...**

São rezas supersticiosas, que a gente ouve e que diz, são temas religiosos, rodas, jogos infantis...
É tudo que representa tradição de uma cultura: expressões, músicas, danças, são linguagens, falas, ditos, toda uma literatura!

Tudo de uma região, passando de boca em boca, geração a geração...
Coisas que vivem pra sempre, que o povo não esquece, não! porque são ricas, bonitas, porque é a sua tradição!

» Bárbara Vasconcelos de Carvalho. *Folclore, criança, fantasia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985. p. 9 e 10.

173

CAMARGO; RUDEK; SOURIENT. Novo Interagindo com a História, São Paulo: Editora do Brasil, 2011, v.3, p.167.

Cinco imagens são apresentadas como manifestações culturais, incluindo entre elas bens culturais já registrados pelo IPHAN, como o Frevo e o Festival de Cavalhada em Pirenópolis. Dentre as ilustrações que acompanham o capítulo “Tradições”, aparecem referências à Capoeira e à Festa do Divino Espírito Santo (ambos bens registrados), à literatura de cordel, ao bumba meu boi e ao chimarrão. Como se pode ler na imagem acima, o folclore é apresentado como algo que dura para *sempre* porque faz parte da *tradição* de uma cultura.

Na coleção “Agora é Hora...” também aparecem referências ao folclore, como logo nas primeiras páginas do primeiro livro da coleção, onde se afirma que as histórias inventadas contadas de pais para filhos fazem parte das tradições e são lembradas nas festas populares, e acompanha o texto a ilustração de dois célebres personagens do nosso folclore, saci-pererê e curupira³⁸. Nos próximos volumes novas referências ao folclore aparecem e normalmente vinculadas à diferenciação entre histórias verdadeiras e histórias inventadas – o que já parece uma dualidade frágil por si só. Numa circunstância nova, porém, as festas folclóricas são tratadas junto com o carnaval e as festas juninas como festas populares nas quais as pessoas se divertem. As festas folclóricas são tidas como manifestação dos costumes de diversos grupos formadores da sociedade brasileira e colocam como exemplo o maracatu e a festa do bumba meu boi³⁹.

Por fim, notou-se que sobre as políticas de preservação do patrimônio apenas a lei de tombamento é referida e explicada em duas das coleções - nas duas edições da coleção “De Olho no Futuro” não há referência -, enquanto a política de registro de bens intangíveis é mencionada apenas uma vez. Isso apenas reforça o que se traçou até aqui, a visão tradicional de patrimônio vem predominando nas obras didáticas frente às discussões mais recentes da temática patrimonial. Segundo Gonçalves (2002), “*o tombamento é, pois, o ato declaratório da incorporação de um bem ao patrimônio histórico e artístico nacional*” (GONÇALVES, 2002 p.65). E é nesse sentido que os livros didáticos analisados parecem compor um repertório de bens patrimoniais materiais e oficializar o seu estatuto, enquanto calam sobre as políticas que constituem bens culturais como patrimônio numa concepção ampla.

3.3 Os livros didáticos e a narrativa patrimonial de diversidade cultural

³⁸ BOSCHILIA, R.; BUENO, W. Agora é hora. História: Para gostar de História, 4ed., Curitiba: Base Editorial, 2011, v. 1, p. 14.

³⁹ Id.,v. 2, p.84-86.

Considerando as indicações dos editais dos PNLD de 2010 e de 2013 de que se trate nos livros de História tanto o conceito de diversidade cultural quanto o de patrimônio, poderíamos pressupor como uma estratégia inteligente o uso dos patrimônios intangíveis como recurso pedagógico, visto que são expressões oficiais da recente narrativa patrimonial - em vigor desde os fins dos anos 70 - que valoriza as manifestações culturais e rompe as amarras com a tradição patrimonial mineira:

Se, nos anos 1930, o projeto político estava dirigido para a constituição de uma nação una e indivisível, hoje a retórica vigente passa necessariamente pela noção de diversidade cultural, visando à incorporação de grupos sociais diferenciados, cujas práticas e produção cultural tornam-se patrimônio. (CHUVA, 2000, p.32)

Não é o que ocorre nas obras analisadas. As referências explícitas ao patrimônio imaterial são mínimas, mas quando ocorrem vinculam-se à noção de cultura brasileira enfatizada por Aloísio Magalhães, que focalizava “*mais o presente do que o passado*” e destacava os bens culturais “*no contexto da vida cotidiana da população*” (GONÇALVES, 2002, p.51).

Na coleção “Novo Interagindo com a História” são dois os momentos onde os bens culturais de natureza imaterial são intitulados como tais: No livro do 3º ano, ao tratar dos registros da história e introduzir a temática do patrimônio⁴⁰, é apresentada dentre quatro imagens, uma em que está contemplada a Marujada de São Benedito, todavia de forma obscura, dada a referência conjunta à Igreja Matriz - exemplo já abordado anteriormente nesse trabalho -; e no livro do 4º ano, no estudo acerca do “direito de ser indígena”, é anexada ao lado do texto uma imagem da arte gráfica Kusiwa, de forma meramente ilustrativa, visto que não há acompanhamento textual que problematize e discuta o bem cultural referido, embora a legenda aponte o registro pelo IPHAN e o título de Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade pela UNESCO⁴¹. Pode-se, implicitamente, associar o patrimônio registrado a uma vitória dessa luta indígena pelo reconhecimento e valorização de seus costumes, no entanto, trata-se de uma possibilidade de interpretação e não de uma narrativa evidente. Na coleção “Agora é Hora...”, o livro do 5º ano traz menção ao ofício das baianas como patrimônio cultural do Brasil e explica o que é “patrimônio imaterial”. Nessa coleção, as referências ao patrimônio material em imagens e legendas são recorrentes e, no entanto, há apenas uma referência textual e imagética explícita tratando de algum bem cultural intangível. Independente disso, no momento em que é apresentado o patrimônio intangível, um ponto

⁴⁰ CAMARGO, R.; RUDEK, R.; SOURIENT, L. Novo interagindo com a História, 1ed., São Paulo: Editora do Brasil, 2011, v.2, p.31.

⁴¹ Id., v.3, p. 52.

positivo a ressaltar que diferencia essa abordagem das demais coleções é o tratamento do patrimônio como sentimento de pertença e dinâmico:

O patrimônio imaterial é transmitido de geração em geração e constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história. A preservação do patrimônio cultural contribui para que as pessoas se sintam pertencentes a um grupo e, ao mesmo tempo, aprendam a respeitar os modos de fazer e viver de outros grupos.” (BOSCHILIA, R.; BUENO, 2011, v.4 p. 22)

Tratar do dinamismo do patrimônio é compartilhar das ponderações mais recentes acerca do tema. Aloísio Magalhães afirmava que as culturas são formas de expressões sociais e culturais atuais e em processo de transformação (GONÇALVES, 2002, p.53). As culturas não são estáticas, elas se reorganizam à medida que se criam novas redes de significação e de interação com o meio. Essa maneira de entender a cultura e o patrimônio, no entanto, não é predominante nos livros didáticos aqui estudados. As questões de criações e mutabilidade das manifestações ficam obscuras ao longo das obras.

Aloísio Magalhães defendia que, ao revelar a diversidade da cultura brasileira, os novos bens culturais fossem representados igualmente através de políticas. Sobre os monumentos e obras de arte:

Eles devem merecer, segundo Aloísio, tanta atenção quanto quaisquer outros bens culturais, mas não deveriam ser privilegiados numa política nacional de patrimônio cultural. Diferentes formas de “cultura popular” são valorizadas e opostas à assim chamada alta cultura: arte e arquitetura popular; diferentes tipos de artesanato; religiões populares; culturas étnicas; esportes; festas populares etc. esses bens culturais são valorizados não por sua exemplaridade, mas como parte da vida cotidiana e como formas de expressão de diferentes segmentos da sociedade brasileira. As diferentes formas de cultura popular são vistas como a fonte mesma de uma ‘autêntica’ identidade nacional (GONÇALVES, 2002, p.54)

Essa representação vem se igualando nos últimos anos, justamente a partir das políticas de registro e da possibilidade de cada grupo social reivindicar politicamente os seus direitos de memória, mas essa situação não está representada de forma equivalente nas obras didáticas, dada a prevalência da representação de bens materiais, principalmente os de tradição colonial lusitana.

Assim como os patrimônios intangíveis só são tratados sob esse estatuto em situações bem pontuais já mencionadas, os patrimônios locais também não são prioritários nos conteúdos dos livros didáticos selecionados. Esse tipo de patrimônio não é abordado de forma explícita, mas o estudo das identidades locais quando tratados os pertencimentos à escola, à

família, ao município, e mesmo a citação de muitas das manifestações populares brasileiras, demonstram tangencialmente a sua existência. A desigualdade entre as maneiras pelas quais são expostos os diferentes tipos de patrimônios nessas obras didáticas reflete as escolhas efetuadas pelos produtores desses materiais. Essas escolhas, por sua vez, não estão isentas das tensões e disputas existentes política, social e economicamente em torno do patrimônio e fora do âmbito escolar. Segundo Canclini (1994), o patrimônio serve para unificar uma nação, mas as desigualdades na sua formação e apropriação exigem que se pense o patrimônio enquanto *“espaço de luta material e simbólica entre as classes, as etnias e os grupos”* (CANCLINI, 1994, p.97). Ainda sobre isso, e corroborando com a leitura interpretativa das escolhas efetuadas na confecção e elaboração dos materiais didáticos, Canclini afirma que

Os produtos gerados pelas classes populares costumam ser mais representativos da história local e mais adequados às necessidades presentes do grupo que os fabrica. Constituem, nesse sentido, seu próprio patrimônio. [...] Têm, no entanto, menor possibilidade de realizar várias operações indispensáveis para converterem esses produtos em patrimônio generalizado e amplamente reconhecido: acumulá-los historicamente (sobretudo quando sofrem de pobreza ou repressão), convertê-los numa base do saber objetivado (relativamente independente dos indivíduos e da simples transmissão oral), expandi-los mediante uma educação institucional e perfeccioná-los através de uma investigação e experimentação sistemática. (CANCLINI, 1994, p.97 e 98)

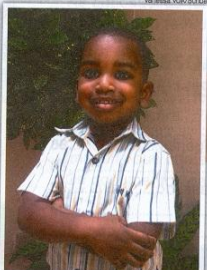
Sob essa ótica, têm mais chance de conquistarem espaços nos materiais didáticos destinados à educação formal aqueles bens já tradicionalmente instituídos como patrimônio.

A diversidade cultural característica dessa nova narrativa patrimonial dos anos 80 está sim presente nos livros didáticos, mas não sob a perspectiva oficial. Essa pluralidade da cultura brasileira é apresentada nas referências a capoeira, ao samba, ao frevo, ao maracatu, a congada, ao carnaval, a festa do divino espírito santo e tantas outras manifestações culturais. Porém, essas referências são, por vezes, vinculadas mais ao passado do que ao presente, tratadas como folclore e não no seu estatuto atual de patrimônio representativo de diferentes identidades culturais, ou apresentadas rasamente como contribuições de algum povo originário da nação brasileira. A diversidade é expressa nas obras, principalmente, no sentido da diversidade étnica, que é proclamada em todas as coleções a partir das três raças que compuseram o perfil do povo brasileiro, associadas ainda às contribuições dos imigrantes. As imagens que seguem são apenas poucos exemplos dentre tantos possíveis de notar nas coleções:




CAMARGO; RUDEK; SOURIENT. Novo Interagindo com a História, São Paulo: Editora do Brasil, 2011, v.3, p.124 e 125.

A




Nome: João Gabriel.
Idade: 4 anos.
Cor dos cabelos: Pretos.
Cor dos olhos: Pretos.

C




Nome: Julianna.
Idade: 8 anos.
Cor dos cabelos: Loiros.
Cor dos olhos: Azuis.

B




Nome: Larissa.
Idade: 6 anos.
Cor dos cabelos: Pretos.
Cor dos olhos: Pretos.

D



Nome: Gabriel.
Idade: 6 anos.
Cor dos cabelos: Castanhos.
Cor dos olhos: Castanhos.

E



Nome: Natália.
Idade: 8 anos.
Cor dos cabelos: Ruivos.
Cor dos olhos: Castanhos.

GIARETTA.; PINELA. De Olho no Futuro: História, São Paulo: Quinteto Editorial, 2008, v. 1, p. 6 e 7.

O mestiço, no entanto, não é o foco primordial: os livros mencionam as diferenças físicas e a inexistência de uma composição fenotípica comum a todos os brasileiros. A noção de mestiçagem, portanto, acaba vinculada mais à noção de cultura, que é formada a partir dessas contribuições. Na coleção “De Olho no Futuro”, por exemplo, as heranças que tomamos de cada grupo cultural são descritas em capítulo do livro do 5º ano: como heranças dos indígenas, os hábitos de dormir e descansar em redes e de tomar banhos diariamente; dos portugueses, a arquitetura, comemorações religiosas e festas populares como o carnaval e a festa junina; dos africanos, as danças, a culinária e instrumentos musicais; dos imigrantes, as festas típicas e hábitos alimentares⁴². Ao elencar essas contribuições, o livro define o que, num conjunto de sobreposições, formaria o ser brasileiro. Os costumes e manifestações citados, não são, no entanto, acompanhado de reflexões que permitissem pensá-las como composições atuais da cultura dinâmica dos diferentes grupos sociais integrantes da sociedade brasileira e como recursos identitários.

Ainda sobre a diversidade étnica, é importante dizer que grande parte das discussões acerca das comunidades indígenas e afrodescendentes, suas culturas e lutas, estão em pauta por conta das leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornam obrigatório o estudo no ensino fundamental e médio da história e da cultura africana e afrodescendente e da história e da cultura indígenas. As abordagens primam pela valorização da diversidade interna desses grupos e poucas vezes pecam incorrendo em homogeneizações ou estereótipos, como o do negro vinculado à escravidão e da África selvagem. Sobre a diversidade interna, ressalto o livro do 3º ano da coleção “Novo Interagindo com a História”, que ao tratar as comunidades indígenas no capítulo 2 da unidade Viver e Conviver, apresenta a existência de particularidades entre os diferentes grupos indígenas, descreve costumes de cada povo, mas além disso, menciona o uso de ervas medicinais e o “*jeito de viver*” e “*jeito de fazer a aldeia*”⁴³. O uso das ervas e as duas expressões estão referindo os saberes desses indígenas, o “saber-fazer” que compõe o patrimônio cultural imaterial dessas comunidades.

⁴² GIARETTA, L.; PINELA, T. De Olho no Futuro: História, São Paulo: Quinteto Editorial, 2008, v.4, p.96-101.

⁴³ CAMARGO, R.; RUDEK, R.; SOURIENT, L. Novo interagindo com a História, 1ed., São Paulo: Editora do Brasil, 2011, v.2, p. 55 e 58.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partir do estudo do “regime presentista” e do “surto de memória” criou os lastros necessários para estudar a disseminação das discussões e políticas públicas acerca de patrimônio, que como já percebemos envolvem outras problemáticas, dentre elas a das identidades. Assim, estudando os caminhos percorridos pelas discussões acerca de patrimônio, que foram norteando as políticas oficiais de estímulo e proteção aos bens culturais, pudemos olhar para os livros didáticos e colocar em questão qual entendimento do tema estava neles presentes, e em que medida ele é tributário de cada uma das narrativas patrimoniais elaboradas no Brasil. As coleções de obras didáticas funcionaram nesse trabalho enquanto fontes históricas que constroem um discurso acerca do que é patrimônio e repercutem as tensões existentes ainda hoje sobre o que deve ser valorizado ou não como bens culturais. Dessa maneira, mais do que repercutir, ao selecionar e representar os bens materiais e imateriais como patrimônios ou não, os livros didáticos instauram significações ao tema: Conforme analisado, há uma predominância dos patrimônios tradicionalmente concebidos como tal frente aos mais recentes bens culturais. Os livros didáticos não desvalorizam as manifestações e expressões culturais, mas são mínimas as vezes em que elas alcançam o estatuto privilegiado de serem reconhecidas nos textos das obras como oficialmente patrimônios. De forma diferente acontece com bens que são representativos de uma narrativa ainda dos anos 1930, na qual o foco está nos bens materiais e, mais especificamente, na arquitetura tradicional do período colonial – esses são representados em maior número nas imagens da obra e/ou são referidos literalmente como patrimônios.

As questões referentes às discussões que efervesceram nas últimas décadas e ampliaram a concepção de patrimônio, criando progressivamente novas categorias – material, imaterial, nacional, local, ecológico, étnico, ético, histórico, artístico etc –, tiveram como uma das principais bandeiras a defesa da diversidade cultural. Nesse aspecto, foi constatado que os livros didáticos analisados acompanham em parte essa tendência. A diversidade cultural é contemplada, mas não enquanto categoria patrimonial. As obras apresentam a pluralidade étnica do país, os modos de vida de cada grupo, o respeito às diferenças físicas e aos “jeitos de ser”. Os livros didáticos discursam explícita ou simbolicamente que as diferenças compõem a nação brasileira e que essa diversidade de povos e culturas é o que a torna específica e una. Os livros oscilam entre a síntese das três raças – que afirma ser o a origem brasileira advinda da mistura entre negros, brancos e indígenas, fornecendo-nos elementos tanto físicos quanto dando cada um a sua contribuição cultural para compor o que é ser

brasileiro – e uma perspectiva mais atual de que o Brasil foi sim formado pela variedade de povos que aqui chegou, mas que essa mistura não gerou um perfil determinado e que as diferentes culturas estão presentes hoje por meio de um processo histórico de permanências e transformações. Independente dessa indefinição, todas as coleções proclamam que as nossas raízes são plurais. Embora o estudo da diversidade não sirva propositalmente ao estudo das identidades, é nesse sentido que o livro delinea identidades nacional, local e individual: A unidade e a diversidade coexistem, o Brasil constrói sua unidade na vivência da diversidade.

As identidades locais são estudadas nas obras a partir do reconhecimento de seus espaços e de seus grupos de convívio. Como mencionado no trabalho, os livros de 2º e 3º anos dos anos iniciais tratam os conceitos e habilidades históricas utilizando-se, majoritariamente, das vivências mais próximas ao aluno. Nos livros de 4º e 5º anos dá-se o progressivo distanciamento do universo local e ampliação dos conteúdos históricos, quando no que se refere a patrimônio, por exemplo, os alunos são convidados a sentirem-se responsáveis pela proteção de bens que são distantes tanto física quanto, provavelmente, identitariamente também. Constata-se que o ensino parte da “aproximação” em direção ao “estranhamento”. Isso como tendência geral, visto que a divisão entre as duas perspectivas de abordagem educacional não se dá sempre precisamente.

Uma das questões que nortearam esse trabalho foi se as coleções selecionadas para o estudo, integrantes de um programa nacional do ensino, fazem parte de um discurso legitimador de identidades e patrimônios. Após o estudo, confirmamos que as obras seguem as normativas governamentais e fornecem elementos para que as crianças estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental se introduzam nas temáticas de identidade, patrimônio, valorização da diversidade cultural, respeito às diferenças e construção de um sentimento de pertença à nação brasileira – o que já era esperado, sabendo que as obras passam por uma análise seletiva, podendo ser aprovadas ou não. O que se questionava era a maneira como esses conceitos estariam presentes nas obras, como dialogariam entre si – ou seja – de que maneira os livros estariam lidando com as exigências governamentais, com o conhecimento produzido sobre o tema e, assim, de que forma extrapolariam as rasas normativas oficiais. Realizadas as análises, pode-se considerar que os livros contemplam os conceitos e, no que se refere propriamente a patrimônio, combinam paradoxalmente narrativas tradicional e de diversidade. Essa contradição ocorre, por exemplo, quando no propósito de valorização das manifestações culturais os bens culturais são apresentados enquanto folclore – conceito já em desuso nos estudos patrimoniais – e não enquanto patrimônio imaterial. Apesar de apresentar a variedade de manifestações populares e locais, elas são tidas mais como costume e tradição

do que como expressões culturais que bebem do passado, mas que são recriadas e ressignificadas no presente, fazendo parte da vivência cotidiana de grupos sociais que as utilizam nas suas construções de identidade. O costume e a tradição obscurecem o dinamismo dos bens culturais e abrem espaço a considerar o patrimônio como algo natural e não como uma construção social.

A abordagem dos temas identidades e patrimônios nos livros didáticos estão, assim como em qualquer âmbito social, imbuídos de processos de escolhas. E como bem se disse ao longo do trabalho, toda escolha é hierárquica e toda diferenciação carrega consigo uma potencialidade discriminatória. Dessa maneira, os livros didáticos criam sim um discurso que legitima uma determinada visão do que são identidades e patrimônios. Visto que os patrimônios não tem sua característica de construção social ressaltado nos estudos, a sua naturalização reforça a noção de que esses patrimônios apresentados são o que compõem o repertório nacional, e, conjunto a isso, a não integração entre as discussões de identidade e os apontamentos acerca de patrimônios, estreitam os caminhos de se pensar o patrimônio tributário a alguma forma de identidade. Numa avaliação final, portanto, pode-se dizer que os temas de patrimônio estão indicados nos livros didáticos, mas não estão presentes em sua complexidade. As escolhas dos bens assinalados nas obras contemplam as narrativas tradicionais e as mais recentes, mas a forma como são organizados, referenciados, legendados e estudados priorizam a primeira delas e constroem, implicitamente, uma hierarquização das culturas que contradiz o próprio discurso de valorização da diversidade. É importante lembrar que as escolhas de três das coleções a serem analisadas partiram de uma sondagem de um total de 14 coleções, na busca por quais desses livros forneciam indicativos – em seus sumários, imagens e referências bibliográficas – das questões identitárias e patrimoniais: Constatou-se a quase inexistência ou poucas referências ao patrimônio na maior parte dos livros didáticos consultados, mas não referidos neste trabalho. Essa constatação inicial, somada às considerações arroladas aqui, nos evidenciam que as questões de patrimônio, para que abarquem a maior parte das tensões e complexidade atuais, ainda devem ser repensadas nas composições de livros didáticos, não esquecendo os cuidados pedagógicos e especificidades de um ensino direcionado ao público infantil.

Por fim, através desse estudo pode-se dizer que nesses materiais didáticos analisados a tradição colonial lusitana é a matriz dos conceitos, conteúdos e abordagens que envolvem as questões patrimoniais. As perspectivas patrimoniais repercutidas nesses livros e a maneira como se organizam teórica e graficamente, constroem um discurso no qual essa versão sobre o Brasil parece sair vitoriosa. Mesmo que no decorrer das obras de cada uma das coleções

estudadas se encontrem referências às diversidades, elas não são suficientemente citadas ou complexamente exploradas de modo a se imporem diante da perspectiva tradicional do patrimônio. Como este trabalho não objetivou pensar as questões de recepção, podemos concluir que como representação a narrativa patrimonial que associa a cultura brasileira ao conceito de tradição construída nos anos 30 e 40 no país ainda é eficiente, principalmente se considerarmos os seus usos atuais como ferramentas de construção de um sentido de segurança simbólica num contexto de patrimonialização galopante e de identidades efêmeras.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ALBERTI, Verena. *Vender história? A posição do CPDOC no mercado das memórias*. Rio de Janeiro: CPDOC, 1996.
- BEZERRA, M.; FILHO, M. *Os caminhos do patrimônio no Brasil*. Goiânia: Editora Alternativa, 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Produção didática de história: trajetórias de pesquisas*. Rev. hist., n.164, 2011
- BOSCHILIA, R.; BUENO, W. *Agora é hora. História: Para gostar de História*, 4ed., Curitiba: Base Editorial, 2011.
- BUENO, João Batista Gonçalves. As imagens visuais de patrimônios culturais em livros didáticos de história: potencialidades para o desenvolvimento da educação patrimonial (Brasil, décadas de 1990 e 2000). In: *Memória, Cidade e Educação das sensibilidades, 2012, Campinas*. Seminário nacional do centro de memória: Memória, cidade e educação das sensibilidades. Campinas:Unicamp/CMU, 2012, p.01-08.
- CAMARGO, R.; RUDEK, R.; SOURIENT, L. *Novo interagindo com a História*, 1ed., São Paulo: Editora do Brasil, 2011.
- CANCLINI, Nestor García. O patrimônio cultural e a construção imaginária do Nacional. IN: *Revista do IPHAN*, Rio de Janeiro, n. 23, 1994, p.94-115.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural*. Lisboa: Ditel, 1988.
- CHUVA, Márcia R. Romero. *Os arquitetos da memória: Sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- _____. O ofício do historiador: sobre ética e patrimônio cultural. In: *Instituto do patrimônio histórico e artístico nacional. Anais da I oficina de pesquisa: A pesquisa histórica no IPHAN*. Rio de Janeiro: IPHAN, Copedoc, 2008. (Patrimônio: Práticas e reflexões) p. 27-43.
- ESPIRITO SANTO, Janaina de Paula. Ensino de História no Brasil – Rupturas e permanências: um estudo de manuais didáticos. In: *Anais eletrônicos do XXIII Simpósio da ANPUH*, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Paraná, 2005.
- FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. Araújo. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- GIARETTA, L.; PINELA, T. *De Olho no Futuro: História*, 1ed., São Paulo: Quinteto Editorial, 2011.

GIARETTA, L.; PINELA, T. *De Olho no Futuro: História*, São Paulo: Quinteto Editorial, 2008.

GONÇALVES, José R. Santos. *A retórica da perda: Os discursos do patrimônio cultural no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Minc – Iphan, 2ªed, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 11ªed.,2006.

HARTOG, François. O tempo desorientado: Tempo e História, “Como escrever a história da França”. In: *Anos 90*, Porto Alegre, n.7, 1997

MARIN, Louis. Ler um quadro – uma carta de Poussin em 1639. In: (org.) CHARTIER, R. *Práticas de leitura*, São Paulo: Estação Liberdade, 2009

MATOZZI, Ivo. Currículo de História e educação para o patrimônio. In: *Educação em Revista*, n.47, Belo Horizonte, 2008. P135-155.

NETA, Olívia M. de Medeiros. Ensinamentos de Clio: O livro didático de História e a historiografia brasileira. In: *Congresso Brasileiro de História da Educação, Universidade Católica de Goiás*. Goiás, 2006.

NORA, Pierre. Memória: da liberdade à tirania. In: *Revista Musas*, Rio de Janeiro, n.4, 2009

PÉCORA, Alcir. O campo das práticas da leitura, segundo Chartier. In: (org.) CHARTIER, R. *Práticas de leitura*, São Paulo: Estação Liberdade, 2009

PELEGRINI, Sandra C. Araújo. A gestão do patrimônio imaterial brasileiro na contemporaneidade. IN: *História*, São Paulo: 2008.

PRATS, Llorenç. *Antropología y Patrimonio*. Barcelona: Editora Ariel, 1997.

_____. Concepto y gestión del patrimonio local. In: *Cuadernos de antropologia social*, 2005, n.21, pp.17-35.

Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=180913910002>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar História*. São Paulo: Scipicione, 2009.

SILVA, Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora vozes, 2000.

SOUZA FILHO, Carlos F. M de. *Bens culturais e sua proteção jurídica*. Curitiba: Editora Afiliada, 2009.

THIESSE, Anne-Marie. Ficções criadoras: as identidades nacionais. In: *Anos 90*, n. 15. Porto Alegre: UFRGS, 2001/2002.