

O SABER HISTÓRICO NA SALA DE AULA

**Circe Bittencourt (org.) – Adriana Mortara Almeida
Antonia Terra – Camilo de Mello Vasconcellos
Carlos Alberto Vesentini – Elias Thomé Saliba – Kátia Abud
Marcos Napolitano – Maria Auxiliadora Schmidt
Maria de Lourdes Monaco Janotti – Ricardo Oriá**

EDITORA
CONTEXTO
LIVROS

LIVROS DIDÁTICOS ENTRE TEXTOS E IMAGENS

*Circe Bittencourt**

Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas.

Alain Choppin

Gravuras, fotos, filmes, mapas e ilustrações diversas têm sido utilizados, há algum tempo, como recurso pedagógico no ensino de História. Os livros didáticos de História, já em meados do século XIX, possuíam litogravuras de cenas históricas intercaladas aos textos escritos, além de mapas históricos. Nas primeiras décadas do século XX, os filmes foram apontados pelo professor Jonathas Serrano, do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, como instrumento didático importante, considerando-o material fundamental do “método intuitivo” em substituição ao “método mnemônico”. “Graças ao cinematógrafo, as ressurreições históricas não são mais uma utopia”, escreveu Serrano que acreditava também que os alunos poderiam aprender História “*pelos olhos* e não mais enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções” (SERRANO, p. 11, grifo nosso).

Atualmente as obras didáticas estão repletas de ilustrações que parecem concorrer, em busca de espaço, com os textos escritos. Ao lado

**Professora doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP.*

dos acervos iconográficos reproduzidos nos livros, têm sido ampliadas a produção e a utilização de “imagens tecnológicas” em vídeos e, mais recentemente, as informáticas dos *softwares* e dos CD-ROMs. As mais famosas editoras de livros escolares fazem produções de multimídia educativas, e novos títulos de CD-ROM de História têm sido lançados no Brasil nos últimos anos.

Embora a introdução de gravuras e mapas no ensino de História, há cerca de um século, e a multiplicação de imagens apresentadas atualmente como material didático demonstrem a importância desse recurso na cultura histórica escolar, a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenham no processo de ensino e aprendizagem é escassa. As imagens são meros recursos para motivar e ilustrar o curso de História? Na afirmação de Serrano, são utilizadas para “concretizar” noções abstratas, tais como a de tempo histórico, proporcionando aos alunos formas de presenciar outras experiências não vivenciadas por eles. E como os alunos provenientes de uma geração formada pela saturação de imagens se relacionam com a iconografia escolar ou a apresentada pela escola como estudo? As imagens “tecnológicas” dos computadores trazem mudanças substantivas para a aprendizagem de História e substituirão livros didáticos?

Questões como essas precisam ser levantadas considerando que pouco se conhece sobre as formas de leitura de imagens utilizadas em sala de aula, independentemente do suporte didático em que elas são apresentadas.

No sentido de refletir sobre parte dessas questões, este texto apresenta algumas considerações sobre o conjunto de imagens mais comuns no cotidiano escolar e as de mais fácil acesso por alunos e professores: as ilustrações dos livros didáticos.

A reflexão sobre as diversas ilustrações dos livros didáticos impõe-se como uma questão importante no ensino das disciplinas escolares pelo papel que elas têm desempenhado no processo pedagógico, surgindo indagações constantes quando se aprofundam as análises educacionais. Como são realizadas as leituras de imagens nos livros didáticos? As imagens complementam os textos dos livros ou servem apenas como ilustrações que visam tornar as páginas mais atrativas para os jovens leitores?

Mas buscar respostas para tais indagações exige inicialmente uma abordagem sobre a natureza do livro didático e o papel que este objeto cultural desempenha no cotidiano escolar.

CONCEPÇÕES E CARACTERIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático tem sido objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos. Existem professores que abominam os livros escolares, culpando-os pelo estado precário da educação escolar. Outros docentes calam-se ou se posicionam de forma positiva pelo auxílio que os livros prestam ao seu dia-a-dia complicado. O livro didático, no entanto, continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo; e em todo o início do ano letivo as editoras continuam colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho e qualidade.

As avaliações de pesquisadores sobre a produção didática também chegam a conclusões diversas, sendo ainda um objeto cujo enfoque e abordagem variam conforme o campo de investigação, seja ele da história, das ciências políticas e econômicas, da área pedagógica, sociológica ou lingüística, entre outras.

O interesse que o livro didático tem despertado e as celeumas que provoca em encontros e debates demonstra que ele é um objeto de “múltiplas facetas” e possui uma natureza complexa.

O livro didático é, antes de tudo, uma *mercadoria*, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. É importante destacar que o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor: “Façam o que fizerem, os autores não escrevem livros, os livros não são de modo

algum escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, outros engenheiros e por impressores e outras máquinas” (CHARTIER, p.126).

Mas o livro didático é também um *depositário dos conteúdos escolares*, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Nesse processo, ele cria padrões lingüísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos etc.

Além disso, o livro didático é um *instrumento pedagógico* “inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas dos métodos e das condições do ensino de seu tempo.” (CHOPPIN, p.19). O livro didático, nesse aspecto, elabora as estruturas e as condições do ensino para o professor, sendo inclusive comum existirem os “livros do professor” ou do “mestre”. Ao lado dos textos, o livro didático produz uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para a retenção dos conteúdos. Assim, os manuais escolares apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas *como* esse conteúdo deve ser ensinado.

E, finalmente, o livro didático é um importante *veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa.

A complexidade da natureza desse produto cultural explica com maior precisão o predomínio que exerce como material didático no processo de ensino e na aprendizagem da disciplina, qualquer que seja ela. O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aulas e condições pedagógicas, servindo como mediador entre

a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor.

Mas, para entender o papel que o livro didático desempenha na vida escolar, não basta analisar a ideologia e as defasagens dos conteúdos em relação à produção acadêmica ou descobrir se o material é fiel ou não às propostas curriculares. Para entender um livro didático é preciso analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições.

Ele é portador de textos que auxiliam, ou podem auxiliar, o domínio da leitura escrita em todos os níveis de escolarização, serve para ampliar informações, veiculando e divulgando, com uma linguagem mais acessível, o saber científico. Possibilita, igualmente, a articulação em suas páginas de outras linguagens além da escrita, que podem fornecer ao estudante uma maior autonomia frente ao conhecimento. Por seu intermédio, o conteúdo programático da disciplina torna-se explícito e, dessa forma, tem condições de auxiliar a aquisição de conceitos básicos do saber acumulado pelos métodos e pelo rigor científico.

Entretanto, o livro didático é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas. A linguagem que produz deve ser acessível ao público infantil ou juvenil e isso tem conduzido a simplificações que limitam sua ação na formação intelectual mais autônoma dos alunos. Autores e editores ao simplificarem questões complexas impedem que os textos dos livros provoquem reflexões ou possíveis discordâncias por parte dos leitores. Sua tendência é de ser um objeto padronizado, com pouco espaço para textos originais, condicionando formatos e linguagens, com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associadas à lógica da mercantilização e das formas de consumo.

Assim, o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obe-

decem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais. Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental.

Ao se considerar a dimensão das formas de consumo do livro didático, não se pode omitir o poder do professor. Cabe a este, na maioria das vezes, a escolha do livro, e sua leitura na sala de aula é determinada também pelo professor. Os capítulos selecionados, os métodos de leitura em grupo ou individual, assim como as tarefas decorrentes da leitura, são opções exclusivas do professor, mesmo quando inseridas e limitadas por projeto pedagógico estipulado pela escola.

Dentro dessa concepção de livro didático – que envolve considerar os diferentes agentes de seu processo de fabricação e de consumo – é que analisamos seu acervo iconográfico e apresentamos algumas propostas para uma leitura crítica dessa produção.

ILUSTRAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS

Dentre os pesquisadores que mais têm se preocupado com as ilustrações em livros didáticos de História destacam-se os franceses. Algumas de suas pesquisas abordam dois aspectos que nos parecem relevantes. Existem trabalhos que recuperam, a partir dos manuais escolares do século XIX e início do século XX, o acervo iconográfico que se constituiu no período e o papel que desempenhou na configuração de uma memória histórica incorporada por amplos setores escolares, na medida em que a escolarização atingia a maior parte da população. São pesquisas que enfatizam os aspectos ideológicos das ilustrações, como o caso de Amalvi que estuda a galeria de heróis representada nas obras didáticas de história. Um outro aspecto que tem sido abordado refere-se à evolução das técnicas gráficas e ao acompanhamento das transformações e da caracterização dos tipos de imagens na composição dos livros de História, analisando seus aspectos quantitativos que parecem concorrer, cada vez mais, com os textos escritos (GAULUPEAU).

No Brasil, embora não se possa encontrar pesquisa especialmente dedicada à produção iconográfica na área de História, existem trabalhos

que buscam analisar como determinados segmentos sociais têm sido representados, especialmente os indígenas e a população negra, nos diversos livros escolares (SILVA, GRUPIONI).

A importância das imagens como recurso pedagógico tem sido destacada há mais de um século por editores e autores de livros escolares de História. Ernest Lavissee, historiador francês e autor de várias obras didáticas que marcaram a produção francesa e a nossa, tendo em vista que a França tem sido o referencial para a elaboração desse produto cultural, assim prefaciou uma de suas obras:

As crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a história. É por esta razão que os livros de história que vos apresento estão repletos de imagens. Desejamos forçar os alunos a fixarem as imagens. Sem diminuir o número de gravuras que existiam no texto, compusemos novas séries delas correspondendo a uma série para cada livro. Cada série é acompanhada de questões que os alunos responderão por escrito, após terem olhado o desenho e feito uma pequena reflexão sobre ele. É o que denominamos de *revisão pelas imagens* e acreditamos que este trabalho possa *desenvolver a inteligência* das crianças ao mesmo tempo que sua *memória*. (LAVISSEE, grifo nosso)

“Ver as cenas históricas” era o objetivo fundamental que justificava, ou ainda justifica, a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico. Para Lavissee, as gravuras dos livros serviriam ainda para facilitar a memorização dos conteúdos, sendo que o autor tinha cuidados especiais em apresentar, no corpo da página, o texto escrito mesclado a cenas que reforçavam as explicações escritas do autor. Nesse sentido, as vinhetas ou legendas explicativas, colocadas abaixo de cada ilustração, indicavam o que o aluno deveria observar e reforçava a idéia contida no texto. Considerando a opinião de Lavissee, cabe indagar se os objetivos pedagógicos das gravuras permanecem e explicam sua proliferação nos livros de História.

Em estudos sobre a história do livro didático brasileiro, acompanhei a trajetória de livros de História da escola elementar e secundária a partir do século XIX; foi interessante observar o percurso das ilustrações em tais obras a partir da fase inicial da escolarização pública até a atualidade (BITTENCOURT, 1993). Considerando esse conjunto de ima-

gens utilizadas no cotidiano escolar, é possível destacar algumas características peculiares do material pedagógico.

A primeira delas é a marca francesa nas ilustrações dos livros escolares de História. Para o caso dos livros de História Geral ou Universal, as reproduções são tiradas de obras francesas em sua maioria. A presença francesa na produção dos livros brasileiros ocorreu por termos nos baseado, durante muitos anos, nas propostas curriculares da França, mas também pela relação das casas editoriais brasileiras com este país, sendo que a maior parte dos livros nacionais eram impressos em Paris até os anos 30 deste século.

O caráter mercadológico e as questões técnicas de fabricação da obra didática interferem no processo de seleção e organização das imagens e delimitam os critérios de escolha, na maioria das vezes, das ilustrações. Há condicionamentos e limitações impostas pela técnica e pelos custos que devem se associar às necessidades pedagógicas. Os livros didáticos não podem ser caros, mas necessitam de gravuras como pressuposto pedagógico da aprendizagem, principalmente para os alunos do ensino elementar. Atualmente é fácil constatar que os livros até as 8^{as} séries possuem mais ilustrações, e coloridas, do que os destinados ao 2^o grau em que predominam imagens em preto-e-branco.

Os estudos do acervo iconográfico de pesquisadores sobre a literatura infantil demonstram a importância dos lucros das ilustrações para algumas casas editoriais francesas, que passaram a vender os direitos de reprodução de desenhos de ilustradores especialmente produzidos para determinadas obras como as de Julio Verne, do editor Pierre-Jules Hetzel (LE MEN; GLENISSON). Os editores de livros brasileiros têm sido compradores de fotolitos de ilustrações das editoras francesas, principalmente para as obras didáticas de História. Para diminuir gastos e proporcionar preços mais acessíveis aos alunos, as editoras brasileiras usam desenhistas para reproduzir quadros ou gravuras de livros estrangeiros ou mesmo de edições anteriores com reproduções mais cuidadosas.

Sem ampliar as questões de dependência da indústria editorial brasileira em relação à França, cabe apontar para o significado da permanência de gravuras e reproduções diversas nas obras nacionais, como as das civilizações antigas – Egito e Mesopotâmia –, geralmente re-

produções do acervo do Louvre, e as do período feudal cujo referente tem sido o espaço francês.

A questão da ilustração dos livros está relacionada, assim, aos aspectos mercadológicos e técnicos que demonstram os limites do autor do texto quando observamos os livros também como objeto fabricado. A diagramação e a paginação do livro são estabelecidas por um profissional especializado e, dessa forma, os caracteres, a dimensão, as cores das ilustrações enfim são decisões de técnicos, de programadores visuais, sendo que o autor, pouco ou nada interfere, na maior parte das vezes, na composição final do livro. A história do livro didático possibilita verificar como os autores foram perdendo o poder sobre as ilustrações de suas obras. Hoje existem especialistas em pesquisa iconográfica contratados pelas editoras para desenvolverem essa parte específica da produção do livro.

Se para o caso do livro de História Geral era e é mais fácil recorrer às ilustrações estrangeiras, o mesmo não ocorreu com a produção de História do Brasil. Para o caso dessa produção foi preciso, desde o início, que autores e editores organizassem um acervo próprio de ilustrações e gravuras pela impossibilidade de recorrer aos manuais estrangeiros. As ilustrações mais comuns sobre o passado da nação foram reproduzidas, por desenhistas ou por fotógrafos, de quadros históricos produzidos no final do século XIX. Dessa galeria de arte que os livros didáticos foram os principais divulgadores, dois quadros têm sido os mais reproduzidos desde o início do século: o *7 de setembro de 1822*, de Pedro Américo, e a *A Primeira Missa no Brasil*, de Vitor Meirelles de Lima. A Guerra do Paraguai apresentada nos livros escolares dificilmente não mostra algumas das batalhas criadas por esses dois pintores, em especial o *Combate Naval do Riachuelo*. Tais pinturas têm se prestado à constituição de uma memória histórica há várias gerações.

A História Política que predominou no ensino de História até recentemente foi responsável pela configuração de uma galeria de personagens da vida administrativa do país. Houve o cuidado de se pesquisar os possíveis retratos de personagens que ficaram famosos posteriormente, para serem apresentados aos jovens estudantes. É o caso, por exemplo, de Tomé de Souza e de Pedro Álvares Cabral. O “descobridor” e o primeiro “chefe político” ou governador-geral do

Brasil precisaram constar da galeria dos principais personagens históricos, demandando a criação de representações do momento da descoberta da nova terra. A chegada de Tomé de Souza à Bahia pôde ser “vista” e gravada na memória dos jovens estudantes desde 1844, em um dos primeiros manuais didáticos de História do Brasil, do general Abreu e Lima, adaptado pelos editores da casa Læmmert. O “descobridor” Pedro Álvares Cabral, colocando o pé nas terras brasileiras, já aparecia em capas de livros nos anos de 1880, e muitas dessas mesmas reproduções ainda podem ser observadas pelos alunos em obras recentes dos anos 90 (figs. 1 e 2).

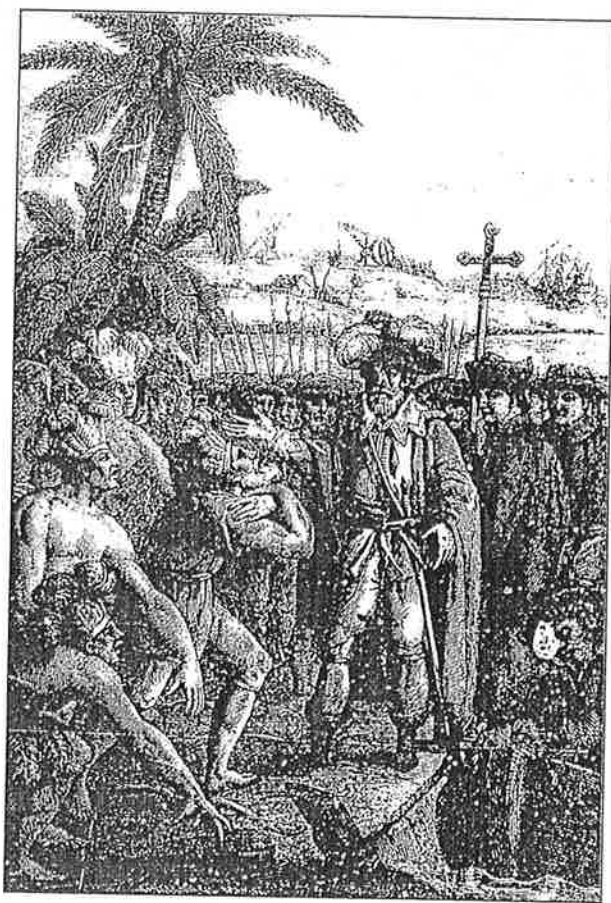


Figura 1: Chegada de Thomé de Souza à Bahia

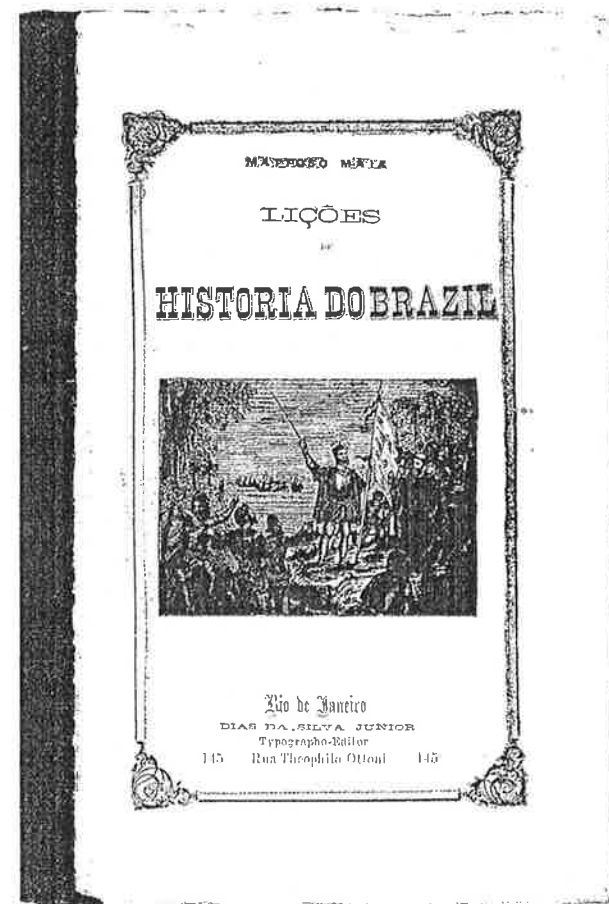


Figura 2: Fac-símile da capa do livro de Mattoso Maia

Como a História Política ensinada optou, até os anos 60, por biografar os feitos dos chefes políticos, reis e presidentes republicanos, seus retratos constituíram-se em uma espécie de galeria de pessoas ilustres com características aristocráticas. Essa seqüência de personagens era exposta em uma cadeia cronológica que, longe de explicar o período inicial da República brasileira, acabava servindo para os alunos exercitarem a arte da caricatura, acrescentando bigodes, cavanhaques ou outros adereços aos sisudos figurantes colocados no meio

de textos que exaltavam suas realizações administrativas. Até recentemente, a Primeira República ou República Velha dos livros limitava-se a essa exposição de fatos e fotos.

Das figuras políticas é interessante destacar como têm sido representados os dois imperadores do Brasil: D. Pedro I, sempre jovem, porque afinal morreu com 34 anos; seu filho D. Pedro II, sempre velho, apesar dos textos escolares darem destaque ao episódio da “Maioridade” que tornou D. Pedro II chefe de Estado com apenas 15 anos. A ilustração do pai jovem e do filho velho tem causado uma certa perplexidade aos jovens leitores e falta a explicação do aparente paradoxo. A imagem de um D. Pedro II velho foi construída no período pós-monárquico e demonstra a intenção dos republicanos em explicar a queda de uma monarquia envelhecida que não teria continuidade. É interessante destacar a permanência dessas ilustrações na produção atual dos manuais, reforçando uma interpretação utilizada pelos republicanos no início do século XX, mesmo depois de variadas pesquisas e publicações historiográficas sobre os conflitos e tensões do período.

Dos presidentes, a figura retratada invariavelmente em todos os manuais é a de Getúlio Vargas, especialmente nos capítulos referentes à Revolução de 1930. Em levantamento realizado em 1995, com cerca de 300 alunos de cinco diferentes escolas de São Paulo, constatou-se que a maioria (87%) reconhecia e nomeava Getúlio Vargas e desconhecia os presidentes posteriores, inclusive Juscelino Kubitschek. Quanto à apresentação de chefes políticos, as inovações estão nas fotografias: os líderes políticos aparecem em atos públicos substituindo os retratos em preto-e-branco e, em alguns manuais mais recentes, surgem as charges extraídas de jornais ou revistas de época ou até criadas por cartunistas.

Embora a população brasileira tenha demorado para aparecer nas ilustrações didáticas, ainda considerando que a história social só recentemente se constituiu em objeto de estudos históricos na escola, os “ancestrais” dos brasileiros sempre foram destacados nos livros. Ilustrações de índios têm sido uma característica marcante dos livros de História do Brasil a partir de 1860. Assim como no caso dos chefes políticos, muitas das reproduções do século passado continuam a povoar as páginas das atuais obras. A taba (*fig. 3*), por exemplo, apareceu pela primeira vez no livro de História destinado ao ensino elemen-

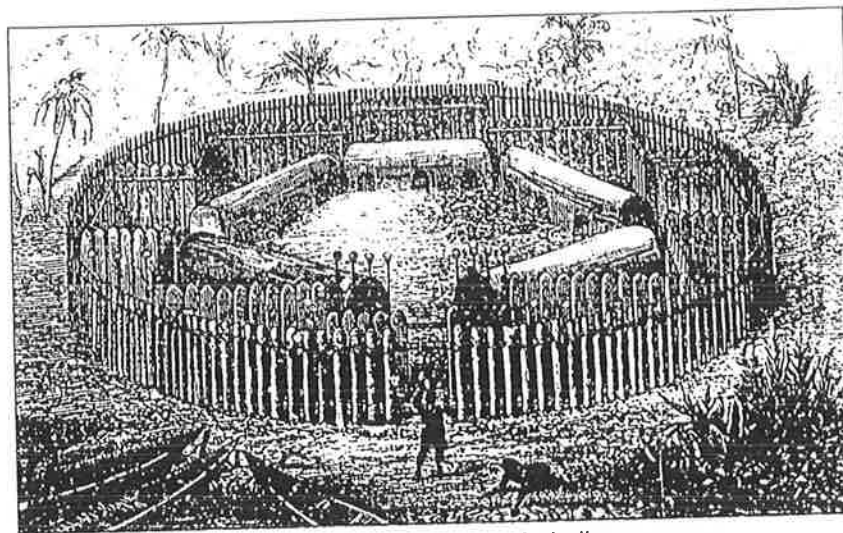


Figura 3: Taba ou aldeia índia

tar em 1882 e até hoje representa a forma de moradia de todos os índios do Brasil (LACERDA).

LEITURAS CRÍTICAS SOBRE POPULAÇÕES INDÍGENAS

A recorrência de representações das populações indígenas nos livros de História fomentou uma série de questionamentos não apenas sobre as possíveis interpretações das populações indígenas ao longo da história ensinada, mas também sobre os métodos para a proposição de estudos que articulem texto e imagem e possibilitem a utilização de uma leitura crítica do acervo de ilustrações selecionado e produzido para fins didáticos.

Observando a representação das populações indígenas em diversos livros de História pode-se perceber uma variação significativa entre autores e as mudanças e permanências, ao longo da história escolar, da ação histórica desses grupos.

Os dois mais conhecidos livros didáticos de História destinados ao ensino primário, com primeiras edições nos anos 70 e 80 do século XIX,

foram escritos por autores religiosos, o Cônego Fernandes e o, já citado, Joaquim Maria de Lacerda. Este último viveu a maior parte de sua vida na França e organizou o primeiro grande acervo de populações indígenas baseado em obras de viajantes franceses. Em seu livro *Pequena história do Brasil*, cuja primeira edição é provavelmente do final de 1870, existem reproduções copiadas da obra de Jean de Léry, *Viagem à terra do Brasil*, provavelmente da edição de 1878 de Gaffarel e de Jean Baptiste Debret, *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, da edição francesa publicada entre 1834 a 1839. A partir de gravuras das obras assinaladas foram feitos desenhos, alguns deles assinados por Navellière, para os livros de Joaquim Maria de Lacerda, desenhos que se constituíram em veículos de divulgação da documentação iconográfica para jovens brasileiros desde o final do século XIX, cujos originais só foram publicados no Brasil entre 1930 e 1940.

Os grupos indígenas dessas primeiras obras didáticas eram representados como “selvagens”, e as cenas escolhidas eram predominantemente de guerra e rituais antropofágicos (figs. 4, 5 e 6).

É perceptível o destaque dado aos religiosos no sentido de ressaltar a importância histórica da obra missionária e civilizatória do trabalho de catequese. Os religiosos católicos eram apresentados como “heróis”, muitas vezes mártires. No processo de constituição histórica escolar são exemplares as várias representações da morte do primeiro bispo do Brasil, em cenas de martírio antes de ser devorado por índios antropofagos em rituais de antropofagia.

Em versão diferente e produzida em 1900, mas contemporânea dos consumidores escolares e concorrente em vendagem das obras citadas, o livro *História do Brasil das escolas primárias*, de João Ribeiro, oferece outras imagens dos índios. Este autor, estudioso de antropologia e ligado ao grupo da Escola de Recife com influências de intelectuais alemães, não omitiu os conflitos originados pela população branca. Destacou a importância de se entender as culturas indígenas em suas singularidades e evitar considerações genéricas, tais como “povos selvagens”. Dentro dessa perspectiva, as ilustrações apresentadas em seu livro didático divulgam uma versão diferente das anteriores, destacando as características culturais específicas dos índios, como a figura do *Índio Uapé do Amazonas* (fig. 7). Para exprimir as formas de dominação e morte impostas às populações indígenas, João Ribeiro, também se valendo de

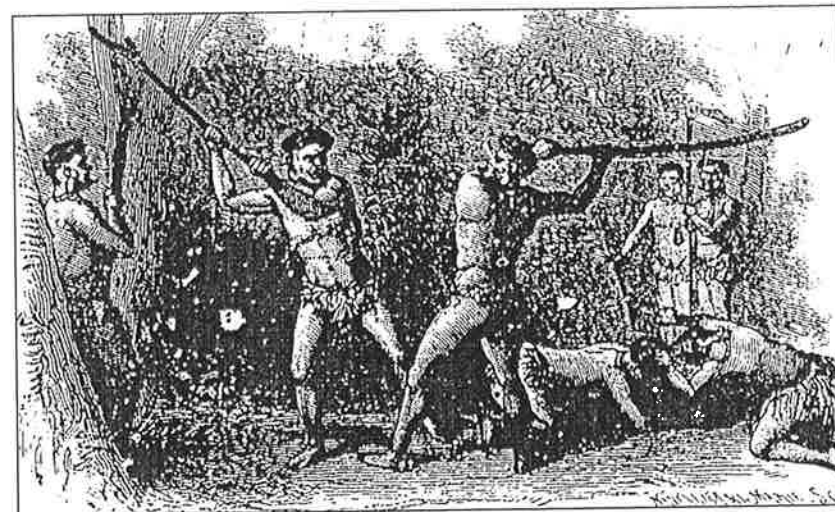


Figura 4: Combate entre dois Aymorés

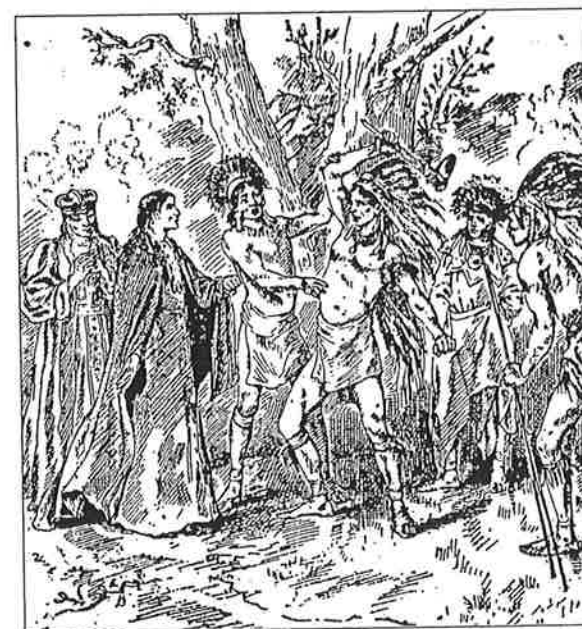


Figura 5: A morte do 1º Bispo do Brasil

quadros históricos, optou por reproduzir a tela de Rodolfo Amoedo, de 1883, *O último tamoio* (RIBEIRO).

Posteriormente, em plena fase de difusão do ideal racista, uma obra de Afrânio Peixoto, seguidor das idéias de Nina Rodrigues, expôs no livro *Minha terra e minha gente*, em 1916, a importância de enbranquecer a população brasileira para que ela pudesse chegar ao desenvolvimento e ao estágio civilizatório das demais nações européias. O índio prosseguia como “selvagem” e ainda responsável pela mestiçagem, preguiça e aversão ao trabalho produtivo da maior parte da população brasileira. Interessante observar que, além desses conteúdos veiculados, nessa fase havia ainda uma maior intervenção do autor na articulação entre texto escrito e imagem, criando uma sintonia e complementação na composição da página. Independentemente do caráter ideológico, é possível perceber a relação entre texto e imagem cuidadosamente introduzida e diagramada na página, integrando as duas linguagens, como o caso das obras de Rocha Pombo (fig. 8).

Acompanhando a literatura didática pode-se perceber e analisar várias versões sobre as populações indígenas e, considerando as publicações mais recentes, destacar as mudanças e permanências das ilustrações e seu contexto. As ilustrações ampliam as informações dos textos? O que informam as legendas? Elas auxiliam a leitura do texto? A permanência nas obras atuais de ilustrações escolhidas ainda no século XIX indicam igualmente a continuidade das interpretações?

Mais recentemente, existem livros nos quais são fornecidas as indicações do período da produção da gravura – quadro ou fotografia –, além do nome dos autores e onde se encontra preservada. Não parece que essas informações importantes tiveram origem por necessidades pedagógicas, mas simplesmente para garantir direitos de reprodução. Ora, elas não poderiam possibilitar ou subsidiar leituras diferentes das imagens – que podem libertá-las do texto – ou ainda complementar e concretizar conceitos expostos pela linguagem escrita.

Esta apresentação das imagens nos livros didáticos de História, embora sucinta, pretendeu simplesmente provocar algumas questões. Primeiramente procurou situar o professor como um leitor crítico da obra didática, apontando para a necessidade de uma reflexão mais atenta sobre o acervo iconográfico dos livros que ele seleciona para os alunos. Os cuidados das editoras em relação à qualidade da impressão nem sempre são

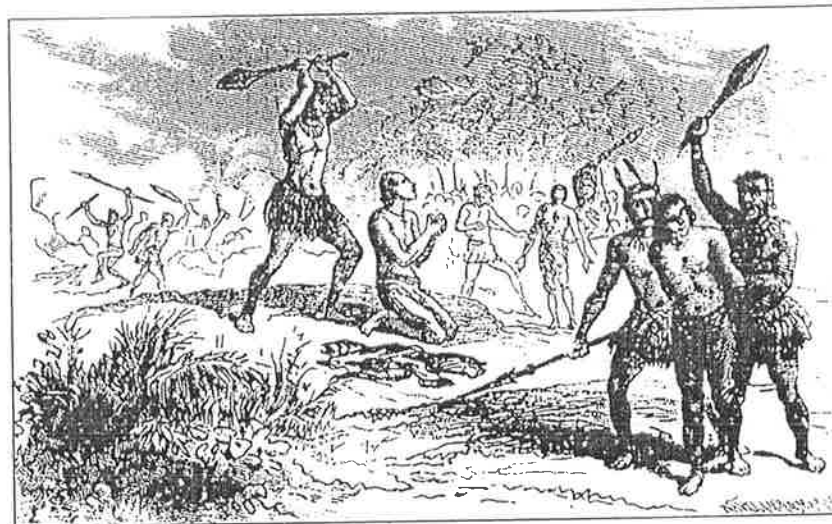


Figura 6: Matança do 1º Bispo da Bahia e seus companheiros



Figura 7: Índio Uapé do Amazonas

satisfatórios e se escudam na alegação dos preços. Dessa forma, existem ilustrações em tamanho minúsculo, ou ilegíveis pela má-qualidade de impressão e de papel ou ainda pela profusão delas em uma única página, que pouco auxiliam como material de apoio ao próprio texto escrito.

Outra questão diz respeito às alternativas de uso dessas imagens, considerando que existe sempre falta de material iconográfico na maior parte das precárias escolas públicas, onde projetores de *slides* ou aparelhos de vídeos, sem falar nos modernos computadores que hoje compõem os laboratórios de várias escolas da rede particular, nem sempre existem ou estão à disposição dos professores. Nesse sentido, a utilização mais cuidadosa do livro didático pode facilitar a introdução de leituras de linguagens iconográficas junto aos alunos.

Quando se propõe aos alunos uma observação das ilustrações dos livros, essa atividade pode se constituir em um dos meios de se despertar a curiosidade sobre aspectos pouco destacados no ensino e na forma de leitura do livro. Os próprios exercícios e questionários dos livros, propostos para a execução de tarefas pedagógicas, dificilmente incluem atividades sobre as imagens neles contidas.

No caso de uma análise das populações e culturas indígenas, por exemplo, um estudo das ilustrações das diferentes épocas proporcionadas por livros didáticos produzidos em diferentes períodos pode se constituir em rico material didático de apoio, transformando o livro em *documento* de época e possibilitando, por intermédio do método do historiador, uma leitura crítica de imagens.

Ao se considerar o livro como um *documento*, ele passa a ser analisado dentro de pressupostos da investigação histórica e, portanto, *objeto* produzido em um determinado momento e *sujeito* de uma história da vida escolar ou da editora. Nesse sentido, cabe ao professor a tarefa de utilizar uma metodologia que possibilite leitura e interpretação que despertem o sentido histórico nas relações triviais da sala de aula.

Como sugestão, propomos alguns caminhos baseados nas análises de historiadores que se dedicam a pesquisas sobre estas linguagens, especialmente Miriam Moreira Leite, Maria Luiza Tucci Carneiro e Boris Kossoy, entre outros, e da pesquisa na área de ensino de História realizada por Dominique Margairaz, do INRP de Paris.

Dessa forma, para introduzir o aluno na leitura de imagens dos livros didáticos, é importante inicialmente buscar separar a ilustração

IX

Os índios



Índios brasileiros

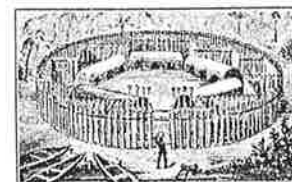
Dissemos que Martim Affonso começou a povoar o Brasil; mas é preciso explicar que começou a povoar o de portugueses, pois estes já encontraram aqui populações de outra raça. Eram os índios.

Estes ainda estavam muito atrasados quanto à civilização.

Viviam em grupos de famílias (*tribus*), mudando sempre de um lugar para outro,

fazendo paradas, mais ou menos longas, à margem dos grandes rios, ou perto das baías.

As suas habitações chamavam-se *tabas*. Cada *taba* era formada de uma grande cerca redonda, tendo dentro as suas cabanas.



Taba

Figura 8: Fac-símile de página do livro *Nossa Pátria*, de Rocha Pombo

do texto, isolando-a para iniciar uma observação “impressionista”, sem interferências iniciais da interpretação do professor ou das legendas escritas. Trata-se de um momento em que o observador fará uma leitura geral da ilustração, deixando fluir as relações que estabelece entre o que está vendo e as outras imagens. Essa etapa introdutória é importante

porque, como nos informa Miriam M. Leite, a imagem fixa gera, na seqüência da observação, descrições e narrações, criando “textos intermediários orais e verbais pelos observadores” e o aluno, ao descrever o que está vendo, estabelece articulações com outras experiências porque “a imagem, finita, simultânea, é percebida pelo olho mas transmitida pela palavra” (LEITE).

Partindo dessa leitura inicial e *interna* da própria ilustração, torna-se possível especificar *seu conteúdo*: tema, personagens representados, espaço, posturas, vestimentas, que indicam o retrato de uma determinada época. Assim, é necessário estar identificando no diálogo com os alunos qual conhecimento está sendo obtido por intermédio das imagens.

Na seqüência, passa-se para uma leitura *externa*, buscando voltar a observação do aluno para outros referenciais, para o “significado do documento como objeto”, como afirma Adalberto Marson. Nesse processo de leitura da ilustração como objeto, os alunos deverão responder a perguntas: *Como e por quem foi produzido? Para que e para quem se fez esta produção? Quando foi realizada?* Caso não haja indicações suficientes no próprio livro, as respostas dos alunos deverão ser obtidas com o professor ou ainda através da consulta em outras obras.

Na continuidade da leitura externa pode-se, então, realizar uma leitura do *documento como sujeito*, quando se articula a leitura da ilustração com a do livro didático como um todo. Como a ilustração está contida no livro didático? Possui legendas? Como está diagramada na página? Qual a relação entre o texto e a ilustração? Em seguida, torna-se importante referenciar o livro em seu contexto histórico: quem é o autor do livro? E o editor? As ilustrações foram selecionadas pelo autor ou pelo editor? Quando foi publicado?... e daí as leituras externas ao livro tornam-se importantes, com dados sobre o período de produção do livro, especialmente se recorre a livros antigos, condição ideal quando se quer fazer comparações, como o caso das populações indígenas.

As comparações de ilustrações reproduzidas em momentos diferentes são necessárias para que os alunos possam estabelecer relações históricas entre as permanências e mudanças e para relativizar o papel que determinados personagens tendem a desempenhar na História. Assim, por exemplo, é significativo o aluno identificar em que momentos da História brasileira o índio é representado ou se constitui objeto de estudo nos diversos capítulos do livro. Os grupos indígenas são men-

cionados apenas no início da colonização, na fase da conquista, e como justificativa para explicar a introdução de escravos africanos; depois, na atualidade, nas questões de demarcação de reservas? Por que não há referências sobre as populações indígenas no período da Independência, quando se estabelecem os princípios de cidadania oriundos do pensamento liberal europeu? Não existiram conflitos e disputas com indígenas nas ocupações de terra para a plantação de café no interior paulista e paranaense no decorrer dos séculos XIX e XX?

São possíveis ainda estudos comparativos com as ilustrações de outras obras didáticas produzidas e consumidas na mesma época, isso para fazer o aluno perceber diferentes interpretações sobre a mesma temática, como no caso das reproduções dos índios selecionadas por João Ribeiro e as de Joaquim Maria de Lacerda.

A transformação das ilustrações dos livros didáticos em materiais didáticos específicos e do livro didático em *documento* passível de ser utilizado dentro das propostas de leitura crítica da pesquisa historiográfica – transposta para uma situação de aprendizagem – pode facilitar a difícil tarefa do professor na constituição de um leitor de textos históricos autônomo e crítico. O livro pode ser transformado nas mãos do professor e passar por mutações consideráveis. Os textos dos livros, muitas vezes considerados áridos e pouco motivadores para alunos que cada vez mais se informam por imagens da mídia, podem referenciar uma outra relação entre texto e imagem. Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente.

BIBLIOGRAFIA

- AMALVI, Christian. *De l'art et de la manière d'accueillir les héros de l'histoire de France: De Vercingetorix à la Révolution*. Paris: Albert Michel, 1988.
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

- _____. Práticas de leitura em livros didáticos. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 22, n. 1, jan./jun. 1996, pp. 89-110.
- CARNEIRO, M. Luiza Tucci, KOSSOY, Boris. *O olhar europeu: o negro na iconografia brasileira do século XIX*. São Paulo: EDUSP, 1994.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.
- CHOPPIN, Alain. Manuels scolaires, Etats et sociétés (XIX^{ème}–XX^{ème} siècles). *Histoire de l'éducation*. Paris: INRP, n. 58, mai. 1993. p. 19.
- _____. *Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette, 1992.
- GAULUPEAU, Yves. Les manuels scolaires par l'image: une approche sérielle des contenus. *Histoire de l'Education*. Paris: INRP, n. 58, mai. 1993, pp. 103-135.
- GLENISSON, Jean (org.). *Le livre d'enfance et de la jeunesse en France*. Bordeaux: Conseil Régional d'Aquitaine, 1994.
- KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo: Ática, 1989.
- LACERDA, Dr. Joaquim Maria de. *Pequena história do Brasil por perguntas e respostas para uso da infância brasileira*. Rio de Janeiro: Garnier, 1887. p. 11, 13, 31. [Biblioteca Nacional de Paris]
- LAVISSE, Ernest. *Histoire de France: cours élémentaire*. Paris: A. Colin, 1887. p. iii.
- LE MEN, Segolène. *Les Abécédaires français illustrés du XIX^{ème} siècle*. Paris: Promodis, 1984.
- LEITE, Miriam Moreira. A Imagem através da palavra. In: Leite, Miriam M. *Retratos de família: leitura da fotografia histórica*. São Paulo: EDUSP, 1993.
- MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, M. (org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero/ANPUH, 1984.
- PINHEIRO, J. C. Fernandes. *Episódios da história Pátria contados à infância pelo cônego Dr. Pinheiro*. 3.ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1864.
- POIRIER, Brigitte, SULTAN (org.). Faire voir et savoir. Connaissance de l'image/image et connaissance. Images technologiques en arts et histoire. *Rencontre Pédagogique*. Paris: INRP, 1987.
- POMBO, Rocha. *Nossa Pátria*. São Paulo: Melhoramentos, 1924.
- RIBEIRO, João. *História do Brasil para as escolas primárias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1900.
- SERRANO, Jonathas. *Epítome da História Universal*. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1912.
- SILVA, Aracy Lopes, GRUPIONI, Luis Donisete (org.). *A temática indígena na escola*. Novos subsídios para professores de 1^ª e 2^ª graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- VIEIRA, Menezes. *Quadros de História do Brasil*. 1885. [Biblioteca "Paulo Bourrould", Feusp]

HISTÓRIA E DIALOGISMO

Antonia Terra*

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão lembrados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da grande temporalidade.

Mikhail Bakhtin

Em meados da década de 50, Pablo Picasso inicia uma série de estudos tendo como temática obras de consagrados artistas, como Manet, Monet, Velázquez, Delacroix, Renoir e outros. O quadro *Las Meninas*, de Velázquez (1656), por exemplo, foi um dos quadros recriados por Picasso (1957) em que expressa diretamente um diálogo travado pelo artista com a história da arte, impregnando, na sua versão, variações com seu próprio estilo, técnicas de pintura e valores culturais do seu tempo.

*Doutoranda em História pela FFLCH da USP.

MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Ricardo Oriá*

A invocação do passado constitui uma das estratégias mais comuns nas interpretações do presente. O que inspira tais apelos não é apenas a divergência quanto ao que ocorreu no passado e o que teria sido esse passado, mas também a incerteza se o passado é de fato passado, morto e enterrado, ou se persiste, mesmo que talvez sob outras formas.

Edward Said

A preocupação com a preservação da memória histórica e, por extensão, do patrimônio cultural é fenômeno que vem caracterizando, neste final de século e milênio, um número considerável de instituições, sejam elas públicas ou privadas, organizações não-governamentais, segmentos sociais os mais diversos e figuras destacadas das elites políticas nacionais.

A cada dia tomamos conhecimento de iniciativas destinadas à criação de centros de memória, projetos de revitalização de sítios históricos urbanos, instalação de núcleos de documentação e pesquisa, memoriais, museus, programas de história oral, elaboração de vídeos e documentários etc.¹ No Brasil, onde a máxima de ser um “país sem memória” constitui

uma idéia já cristalizada, essas iniciativas devem ser louvadas e apoiadas, não sem uma reflexão mais crítica.

A partir de meados dos anos 70 e por toda a década de 80, assistimos à emergência dos movimentos sociais populares, protagonizados pela mobilização de trabalhadores, mulheres, negros, índios, homossexuais etc., que, até hoje, reivindicam para si o alcance e o exercício dos direitos de cidadania e a participação política no processo decisório nacional. Esses movimentos colocam na ordem do dia o interesse pelo “resgate” de sua memória, como instrumento de luta e afirmação de sua identidade étnica e cultural.

Nesse sentido, as palavras do historiador Ulpiano Bezerra de Meneses são bastante esclarecedoras:

O tema da memória está em voga, hoje mais do que nunca. Fala-se da memória da mulher, do negro, do oprimido, das greves do ABC, memória da Constituinte e do partido, memória da cidade, do bairro, da empresa, da família. Talvez apenas a memória nacional, tantas vezes acuada (e tantas vezes acuadora) esteja retraída. Multiplicam-se as casas de memória, centros, arquivos, bibliotecas, museus, coleções, publicações especializadas (até mesmo periódicos). Os movimentos de preservação do patrimônio cultural e de outras memórias específicas já contam com força política e têm reconhecimento público. Se o antiquariato, a moda retrô, os *revivals* mergulham na sociedade de consumo, a memória também tem fornecido munição para confrontos e reivindicações de toda espécie. (MENESES, p. 9)

Por outro lado, a temática da memória e de sua materialização através dos bens consubstanciados no patrimônio histórico é recente no âmbito da historiografia brasileira, bem como na produção acadêmica oriunda dos cursos de pós-graduação em História existentes no país, e praticamente ausente no processo ensino-aprendizagem em diferentes níveis escolares. Isso se explica, em grande parte, pelo fato de que os órgãos e agências de preservação histórica foram sistematicamente ocupados por profissionais da arquitetura, o que levou, também, ao privilégio do “patrimônio edificado”. Até bem pouco tempo, o patrimônio histórico era seara acadêmica exclusiva dos arquitetos ou, quando muito, de antropólogos e cientistas sociais.

O presente texto objetiva, pois, discutir questões relacionadas com a possibilidade de se trabalhar com os bens culturais do patrimônio his-

*Assessor legislativo da Câmara dos Deputados na área de Educação, Cultura e Desporto e doutorando do Programa de Pós-graduação em História Social e das Idéias pela UnB.

tórico no processo ensino-aprendizagem de História, a fim de estimular, nos alunos, o senso de preservação da memória social coletiva, como condição indispensável à construção de uma nova cidadania e identidade nacional plural.

Consideramos que a escola e, em particular o ensino de História, tem um papel fundamental nesse processo. É ela, em última instância, o *locus* privilegiado para o exercício e formação da cidadania, que se traduz, também, no conhecimento e na valorização dos elementos que compõem o nosso patrimônio cultural. Ao socializar o conhecimento historicamente produzido e preparar as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos, a escola está cumprindo seu papel social. No entanto, como bem assinala a educadora Regina Leite Garcia, a escola deve assumir também um outro compromisso, qual seja:

... o papel da escola é, também, ensinar a degustar as formas e os conteúdos que hoje podem parecer superados, mas que fazem parte das nossas raízes, ou pertencem ao patrimônio cultural da humanidade. A poesia chinesa clássica, as pinturas rupestres de Altamira e de Lascaux, a concepção arquitetônica das malocas dos índios brasileiros, as esculturas africanas contemporâneas são tão importantes quanto um concerto de Xenakis, uma pintura de Picasso, um poema de Drummond de Andrade, um filme de Ingmar Bergman, um vídeo de Bill Viola, um balé de Martha Graham ou uma fotografia de Sebastião Salgado. (GARCIA, p. 46)

Tratar dessa questão leva-nos, inicialmente, a trabalhar com a elucidação de alguns conceitos que julgamos de fundamental importância para, só então, discutirmos como viabilizar uma proposta de ensino de História centrada no estudo de nosso patrimônio cultural.

O PATRIMÔNIO HISTÓRICO REVISITADO

O passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte.

Ecléa Bosi

À primeira vista, quando se fala em patrimônio histórico, há uma imediata associação da palavra a monumentos e edifícios antigos. Assim, o senso comum relaciona a expressão patrimônio histó-

rico a prédios, monumentos e outras edificações de notável valor histórico-arquitetônico que, pelo seu caráter de excepcionalidade, devem ser preservados. Isto se deve, em grande medida, à primeira legislação patrimonial do país, o Decreto-lei nº 25/37,² ainda em vigor, que, em seu art. 1º, explicita o conceito de “patrimônio histórico e artístico”:

Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da História do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico. (grifo nosso)

Esse conceito norteou, na prática, a política de preservação do patrimônio histórico no país e em diversos estados e municípios da federação brasileira, por força da estrutura de poder centralizador, imposto pelo Estado Novo (1937-1945). Priorizou-se, assim, o patrimônio edificado e arquitetônico – a chamada “pedra e cal” – em detrimento de outros bens culturais significativos, mas que, por não serem representativos de uma determinada época ou ligados a algum fato histórico notável ou pertencentes a um estilo arquitetônico relevante, deixaram de ser preservados e foram relegados ao esquecimento e até destruídos por não terem, no contexto dessa concepção, valor que justificasse a sua preservação.

O mais sério é que essa política preservacionista, levada a cabo pelo então Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), desde sua criação em 1937, deixou um saldo de bens imóveis tombados, referentes aos setores dominantes da sociedade. Preservaram-se as igrejas barrocas, os fortes militares, as casas-grandes e os sobrados coloniais. Esqueceram-se, no entanto, as senzalas, os quilombos, as vilas operárias e os cortiços.

Essa política de preservação que norteou a prática do SPHAN e seus similares nos estados e municípios objetivava passar aos habitantes do país a idéia de uma memória unívoca e de um passado homogêneo e de uma História sem conflitos e contradições sociais. A concepção predominante era a de se forjar uma identidade nacional única para o país, excluindo as diferenças e a pluralidade étnico-cultural de nossa formação histórica.

Hoje, com o avanço teórico-metodológico das Ciências Sociais, que mais têm-se dedicado ao estudo das manifestações culturais, a expressão “patrimônio histórico e artístico” vem sendo substituída por “patrimônio cultural”. Assim, sai-se do limite estreito da terminologia tradicional para falar-se em “patrimônio cultural”, em vez de “patrimônio histórico, artístico e paisagístico”, pois há outros valores culturais que não se enquadram na terminologia antiga.

O próprio conceito de “patrimônio histórico e artístico” restringia-se aos bens materiais, especialmente aos bens imóveis, dissociados de seu ambiente original. Além do que, os critérios de seleção desses bens obedeciam aos padrões estabelecidos pelas chamadas “autoridades de tutela” dos órgãos oficiais que, muitas vezes, não levavam em consideração outros critérios de preservação, bem como a participação da sociedade na seleção e preservação desses mesmos bens.

Atualmente vem crescendo o interesse pela ampliação do conceito de patrimônio cultural, bem como a participação da sociedade civil organizada, através das mais variadas entidades e associações de classe, tais como: o Instituto de Arquitetos Brasileiros (IAB), a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), a Associação Nacional de História (ANPUH), frente à seleção e preservação dos bens culturais e, mais ainda, exigindo uma nova postura da administração pública com relação ao assunto.

O “patrimônio cultural”, terminologia substitutiva à de “patrimônio histórico e artístico”, é constituído de unidades designadas “bens culturais”. Por sua vez, podemos definir “bem cultural” como sendo

toda produção humana, de ordem emocional, intelectual e material, independente de sua origem, época ou aspecto formal, bem como a natureza, que propiciem o conhecimento e a consciência do homem sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia. (GODOY, p. 72)

A conceituação esboçada acima pretende-se a mais aberta e abrangente possível, pois a produção cultural humana, como sabemos, constitui um processo em curso e em constante e permanente transformação, cuja diversidade e riqueza ultrapassam sempre os limites de qualquer modelo técnico previamente estabelecido.

Quem primeiro se preocupou em encarar a problemática do patrimônio cultural, de modo bastante abrangente e de forma inter-

disciplinar, foi o professor francês e, atualmente, assessor técnico internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Hugues de Varine-Boham (LE MOS, pp. 8-10).

Segundo ele, o patrimônio cultural pode ser dividido em três grandes categorias de elementos. Em primeiro lugar, arrola os elementos pertencentes à natureza, ao meio ambiente. Nesta categoria, podemos citar os rios, os peixes desses rios, os vales e montanhas que circundam tais rios etc., enfim, são os recursos naturais – o chamado hábitat natural.

A segunda categoria de bens culturais refere-se ao conhecimento, às técnicas, ao saber e ao saber-fazer, compreendendo, pois, toda capacidade de sobrevivência do homem em seu meio ambiente. Esta categoria inclui os elementos não tangíveis do patrimônio cultural.

Já o terceiro grupo de elementos é considerado o mais importante de todos, pelo fato de reunir os bens culturais propriamente ditos, que englobam toda sorte de coisas, objetos, artefatos, obras e construções obtidas a partir do próprio meio ambiente e do saber-fazer humano.

Podemos, pois, concluir que o chamado patrimônio cultural engloba tanto o histórico como o ecológico, o artístico e o científico. O patrimônio cultural de uma dada sociedade é formado por um tripé indissociável em que se contemplam as seguintes dimensões: a dimensão natural ou ecológica, a dimensão histórico-artística e a dimensão documental. Neste sentido, o próprio meio ambiente, os conjuntos urbanos e os sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico, as obras, os objetos, os documentos, as edificações, as criações científicas, artísticas e tecnológicas, as formas de expressão e até mesmo os modos de criar, fazer e viver são bens culturais de uma sociedade, e, por isso, devem ser preservados.

Por sua vez, o conceito de patrimônio histórico não está mais restrito ao dito “patrimônio edificado” – a chamada dimensão “pedra e cal” –, constituído de bens imóveis, representados pelos edifícios e monumentos. Ao falarmos em patrimônio histórico, entenda-se não apenas o patrimônio arquitetônico, mas também o patrimônio documental e arquivístico, bibliográfico, hemerográfico, iconográfico, oral, visual, museológico, enfim, o conjunto de bens que atestam a História de uma dada sociedade.

Vale ressaltar que o patrimônio histórico-cultural não constitui apenas um acervo de obras raras ou da cultura de um passado remoto e distante, nem serve tão-só para lembrarmos nostalgicamente os tempos idos. A valorização e o conhecimento de um bem cultural, que testemunha a História ou a vida do país, pode ajudar-nos a compreender quem somos, para onde vamos, o que fazemos, mesmo que muitas vezes pessoalmente não nos identifiquemos com o que esse mesmo bem evoca, ou até não apreciemos sua forma arquitetônica ou o seu valor histórico. O importante é que ele faz parte de um acervo cultural que deve ser preservado por toda a comunidade, pois é revelador e referencial para a construção de nossa identidade histórico-cultural.

Os bens culturais de uma dada sociedade

não são apenas aqueles tradicionalmente considerados dignos de preservação, produzidos e definidos pelos vencedores de cada época. Ao contrário, são os frutos de todos os saberes, todas as memórias de experiências humanas. Não apenas monumentos, bens isolados e descontextualizados, mas testemunhos materiais portadores de significação, passíveis de muitas leituras. (FENELON, p. 34)

Seguindo essa moderna terminologia, a atual Constituição brasileira, pela primeira vez, adota a denominação “patrimônio Cultural” e, no seu artigo 216, Seção II – DA CULTURA, conceitua o que se entende por essa expressão, ao dizer *in verbis*:

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.

Como podemos constatar, o legislador constituinte aceitou integralmente a moderna conceituação de patrimônio cultural, deixando de lado as expressões até então consagradas nos textos constitucionais an-

teriores, tais como: “patrimônio histórico, artístico, arquitetônico, arqueológico e paisagístico”.

Não se discute mais se o patrimônio cultural do país constitui-se apenas dos bens de valor excepcional ou também daqueles de valor cotidiano; se inclui monumentos individualizados ou em conjunto; se apenas a arte erudita merece proteção ou também as manifestações populares; se contém apenas os bens produzidos pelo homem ou se engloba também os bens naturais; se esses bens da natureza envolvem somente os dotados de excepcional valor paisagístico ou inclusive o simples ecossistema. Enfim, todos esses bens, sejam naturais ou culturais, materiais ou imateriais, tangíveis ou intangíveis, estão incluídos no patrimônio cultural do país, desde que os mesmos sejam portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes elementos étnico-culturais formadores da nação brasileira.

POR UMA NOVA POLÍTICA DE PATRIMÔNIO HISTÓRICO NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO DE UMA MEMÓRIA PLURAL

...há que se reverenciar e defender especialmente as capelinhas toscas, as velhices dum tempo de luta e os restos de luxo esburacado que o acaso se esqueceu de destruir.

Mário de Andrade

Com a ampliação do conceito de patrimônio cultural, expresso em nossa atual Constituição, abrem-se perspectivas para a adoção de uma nova política de proteção ao nosso acervo histórico que possibilite a construção de uma memória plural.

A historiografia brasileira tradicional, pautada na concepção positivista, que privilegiou a ação dos “heróis nacionais”, em detrimento de outros sujeitos históricos, teve respaldo na política de preservação patrimonial em nosso país. Elegemos, no decorrer da História, os bens culturais representativos dos segmentos dominantes, sobretudo os ligados ao elemento de origem européia, e relegamos ao esquecimento a contribuição de outros segmentos étnicos na formação da cultura brasileira (SANTOS, p. 136). Basta uma breve constatação nos nomes das ruas

e avenidas, nos monumentos históricos dos “heróis nacionais” que povoam as praças de nossas cidades.

Como qualquer experiência humana, a memória histórica constitui uma das formas mais fortes e sutis da dominação e da legitimação do poder. Neste sentido, os grupos dominantes vencedores na História tentam impor a sua visão e a perpetuação de uma memória da dominação. Aos vencidos, restam apenas o esquecimento e a exclusão da História e da política preservacionista.

“Salve o navegante negro, que tem por monumento as pedras pisadas no cais”. Assim diz o trecho da canção *Mestre-sala dos mares*, de João Bosco e Aldir Blanc, que evoca à memória um dos movimentos populares encetados pelos marinheiros contra os maus-tratos a que eram submetidos pela Marinha e que passou à História como Revolta da Chibata, ocorrida em 1910. Aos inúmeros “heróis” e líderes de movimentos organizados pelos setores subalternos da sociedade brasileira, quase não se vê referência monumental no patrimônio histórico nacional.

Somente a partir da década de 80, em parte pela renovação da historiografia brasileira, que passou a resgatar em suas pesquisas a participação dos “excluídos da história oficial”, é que a ação preservacionista em nosso país passou a dar atenção a bens e valores culturais de outros segmentos sociais e minorias étnico-culturais. Exemplos disso foram o tombamento, no nível federal, da Serra da Barriga, local onde se desenvolveu o maior quilombo da História do Brasil – Palmares, situado no atual estado de Alagoas –, e, no nível estadual, pelo governo da Bahia, o tombamento da região onde se desenvolveu o Arraial de Canudos, numa tentativa de recuperar a memória de um dos mais importantes movimentos populares da História nacional, liderado por Antônio Conselheiro.

A atual Constituição tenta, pois, corrigir mais essa distorção da política de preservação, ao estabelecer em vários dispositivos a importância de outros elementos formadores da sociedade brasileira, admitindo, portanto, a realidade histórica de que somos uma nação multirracial.

Em seu artigo 215, parágrafos 1º e 2º, por exemplo, determina que o Estado deve proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional, além de prever a elaboração de leis que venham dispor sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Em relação ao segmento étnico afro-brasileiro, o legislador constituinte teve, mais uma vez, a sensibilidade histórica de reconhecer a importância dos quilombos e quilombolas na formação de nossa identidade cultural, ao estabelecer o tombamento de todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos (art. 216, § 5º). E, mais ainda, é reconhecido aos remanescentes dessas comunidades que estejam ocupando suas terras o direito de propriedade, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (art. 68 do ADCT).

Pela atual Constituição brasileira, as comunidades indígenas também têm seu lugar na construção da memória nacional. O legislador, em vários dispositivos, mostra a necessidade de se preservar essa cultura milenar, através da possibilidade de uma educação bilíngüe e diferenciada (art. 210, § 2º, e art. 231 da CF).

Assim, a análise do texto constitucional permite-nos concluir que há uma tentativa de busca na construção de uma memória plural que venha subsidiar uma nova política de preservação de nosso patrimônio histórico.

Adota-se, portanto, uma noção mais abrangente de patrimônio cultural e, ao incorporar os diferentes grupos étnicos na formação da sociedade brasileira, rompe-se a visão elitista de considerar apenas objeto de preservação as manifestações, bens e valores da classe historicamente dominante.

PATRIMÔNIO HISTÓRICO, CIDADANIA E IDENTIDADE CULTURAL: O DIREITO À MEMÓRIA

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.

Jacques Le Goff

A preservação do patrimônio histórico é vista, hoje, prioritariamente, como uma questão de cidadania e, como tal, interessa a todos por se constituir em direito fundamental do cidadão e esteio para a construção da identidade cultural.

No passado a ação preservacionista recaía tão-somente sobre bens materiais de notável valor arquitetônico, evocador de um fato histórico também notável, que fosse realmente digno de preservação. Como bem assinala a historiadora Déa Fenelon,

vencia outra vez a perspectiva de consagrar como obras de arte e da cultura os símbolos do poder constituído. Desprovida assim de memória coletiva que lhe permitisse a consciência histórica (...) a maioria da população continuou sem se reconhecer nestes símbolos. Com isso, foi expropriada também de sua memória e da sua história.

Isso explica, em grande parte, as constantes depredações e violações ao patrimônio histórico por parte da própria população. Ela não se vê nos ícones, símbolos e monumentos que foram preservados por uma ação estatal, não se identifica com um passado remoto e com uma memória que não lhe diz respeito. Em outras palavras: ela não se sente corresponsável pela preservação de seus bens culturais, na medida em que ela mesma não foi consultada acerca do que deve ser preservado ou não.

Atualmente se preserva um bem cultural não só pelo seu valor estético, arquitetônico ou histórico. Ele é preservado se tem significação para a comunidade em que está inserido e se essa preservação possibilita a melhoria da qualidade de vida de seus moradores e contribui para a construção de sua identidade cultural e o exercício da cidadania. A preservação do patrimônio histórico deve pautar-se no binômio indissociável *identidade cultural e qualidade de vida* (MAGALDI, p. 23).

A identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com memória individual e coletiva. Somente a partir do momento em que a sociedade resolve preservar e divulgar os seus bens culturais é que se inicia o processo de construção de seu *ethos* cultural e de sua cidadania.

Nessa perspectiva, o patrimônio histórico-cultural se reveste de grande importância para o país por lidar com o substrato da memória, que, por sua vez, constitui elemento essencial para a construção da cidadania cultural.

No contexto da cidadania cultural³ se inscreve o *direito à memória histórica*. O direito à memória como direito de cidadania indica que todos devem ter acesso aos bens materiais e imateriais que representem o seu passado, a sua tradição, enfim, a sua história. Foi o próprio ex-

secretário de cultura da presidência da República, Sérgio Paulo Rouanet, quem melhor definiu, com precisão, a importância do direito à memória histórica como direito de cidadania:

O indivíduo privado do uso desse direito é um indivíduo condenado à amnésia social e à anomia, e esse direito é ignorado quando igrejas barrocas caem por causa de uma chuvarada em Ouro Preto ou quando monumentos importantes em Olinda ou na Bahia estão ameaçados de desabamento. (ROUANET, p. 83)

E por que a memória é importante na construção da identidade e da cidadania cultural? Ora, é a memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. A memória é, pois, imprescindível na medida em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha. Sem isso, a população urbana não tem condições de compreender a história de sua cidade, como seu espaço urbano foi produzido pelos homens através dos tempos, nem a origem do processo que a caracterizou. Enfim, sem a memória não se pode situar na própria cidade, pois perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história.

Essa perda de referenciais históricos, pautados na memória da cidade, nos dá a estranha sensação de que somos “estrangeiros” em nossa própria casa. Sem a memória, não encontraremos mais os ícones, símbolos e lembranças que nos unem à cidade e, assim, nos sentiremos deslocados e confusos. No entanto, em muitos centros urbanos de nosso país, vivemos o jogo dialético entre a memória e o esquecimento. E nesse jogo, muitas vezes, o esquecimento vem ganhando a partida.

Qualquer cidadão comum que vagar pelas ruas de sua cidade, sobretudo os mais velhos, terá, com certeza, uma sensação de perda: poucos referenciais históricos resistiram à ação do tempo. Outros foram destruídos em nome de uma concepção desenvolvimentista do progresso e do lucro fácil e imediato, respaldados na especulação imobiliária, na lógica do capitalismo selvagem e, como diz o poeta Caetano Veloso, “da força da grana que ergue e destrói coisas belas”, que sempre desprezaram a defesa de nossa memória histórica.

Destruídos os “lugares da memória” da cidade,⁴ resta apenas o que o poder econômico dos setores dominantes construiu e resolveu manter como símbolo de uma memória elitista e excludente – a memória do poder, a memória oficial, contrapondo-se à idéia de uma memória cidadã, plural e possibilitadora da construção de uma identidade cultural para todos.

Contra a destruição da memória, que ainda é uma realidade presente em muitos lugares desse enorme Brasil, e o conseqüente sentimento de perda e desalento que nos abate diante dessa situação, as palavras de Ecléa Bosi são bastante elucidativas:

Podem arrasar as casas, mudar o curso das ruas; as pedras mudam de lugar, mas como destruir os vínculos com que os homens se ligavam a elas? (...) À resistência muda das coisas, à teimosia das pedras, une-se a rebeldia da memória que as repõe em seu lugar antigo. (BOSI, p. 452)

Considerar a preservação do patrimônio histórico como uma questão de cidadania implica reconhecer que, como cidadãos, temos o direito à memória, mas também o dever de contribuir para a manutenção desse rico e valioso acervo cultural de nosso país.

Ademais, por admitirmos o papel fundamental da instituição escolar no exercício e formação da cidadania de nossas crianças, jovens e adolescentes, é que defendemos a necessidade de que a temática do patrimônio histórico seja apropriada como objeto de estudo no processo ensino-aprendizagem.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL OU EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: A DIMENSÃO HISTÓRICO-CULTURAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

*Esquecer o passado é negar toda efetiva experiência de vida;
negar o futuro é abolir a possibilidade do novo a cada instante.*

Adauto Novaes

Nos últimos anos, face à nova consciência de preservação do meio ambiente em todo o planeta, como condição indispensável para a garan-

tia de sobrevivência humana e dos demais seres vivos, advoga-se a necessidade da educação ambiental na escola (PENTEADO, v. 38). A própria Constituição brasileira estabelece, no capítulo referente ao meio ambiente, que compete ao poder público a promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a sua preservação (art. 225, inciso VI).

No entanto, a grande maioria dos programas de educação ambiental têm sido omissos no tocante à dimensão cultural do meio ambiente, no qual se inclui, necessariamente, a discussão relativa à preservação do patrimônio histórico. A questão é como inserir essa temática no currículo escolar.

O escritor modernista Mário de Andrade,⁵ em seus estudos etnográficos e antropológicos, já atestava o valor do nosso patrimônio histórico como forma de se construir uma identidade nacional, assentada na pluralidade de nossas raízes e matrizes étnicas. Somente o conhecimento da cultura, em suas múltiplas dimensões, daria condições de o Brasil inserir-se no concerto das nações e esse trabalho deveria iniciar-se juntamente ao processo de escolarização.

O ensino primário é imprescindível (...) Não basta ensinar o analfabeto a ler. É preciso dar-lhe contemporaneamente o elemento em que possa exercer a faculdade que adquiriu. Defender o nosso patrimônio histórico e artístico é alfabetização. (ANDRADE, p. 23)

Hoje, alguns historiadores e profissionais que lidam com a dimensão da memória vêm propondo, no âmbito de suas instituições culturais, a elaboração de programas de “educação patrimonial”.⁶

Por educação patrimonial, entende-se a utilização de museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas — os lugares e suportes da memória — no processo educativo, a fim de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos e futuros cidadãos da importância da preservação desses bens culturais.

A educação patrimonial nada mais é do que a educação voltada para questões referentes ao patrimônio cultural, que compreende desde a inclusão, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de temáticas ou conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico, até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em ge-

ral, a fim de lhes propiciar informações acerca do acervo cultural, de forma a habilitá-los a despertar nos educandos e na sociedade o senso de preservação da memória histórica e o conseqüente interesse pelo tema.

A necessidade da educação patrimonial ou da utilização do acervo cultural brasileiro enquanto objeto de estudo nos currículos e programas escolares reside na

falta de esclarecimento popular sobre a importância da preservação de nosso patrimônio, para não dizermos deseducação coletiva. Esse é um dado brasileiro e daí a formulação de mais uma regra: a preservação aqui entre nós depende fundamentalmente da elucidação popular, um caminho já percorrido por outros países, como o México, que dedica atenção toda especial a essa questão de educação de massa no que diz respeito à memória. (LEMOS, p. 84)

No tocante a essa questão, em congresso internacional realizado no Brasil sobre essa temática, foi aprovada a seguinte resolução, o que bem demonstra a preocupação com o assunto:

Compreender o Direito à Memória como dimensão fundamental da cidadania, implica reformular as relações entre a preservação e a educação formal (...) cabe ao ensino de 1ª e 2ª graus integrar em seus currículos e programas escolares formas de incentivar ações concretas nesta área, incorporando atividades no campo da história oral, do contato com acervos arquivísticos ou museológicos, e com a paisagem urbana, de modo a vivenciar uma relação democrática com as diferenças do passado e do presente. (MAGALDI, p. 230)

O Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovado na Câmara dos Deputados, previa, no seu art. 35, parágrafo único, que: “A preservação do patrimônio cultural nacional e regional, bem como as diferentes formas de manifestações artístico-culturais originárias do Brasil, terá tratamento preferencial”.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – suprimiu esse dispositivo, mas enfatizou, no seu art. 26, que a parte diversificada dos currículos do ensino fundamental e médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, o que abre espaço para a construção de uma proposta de ensino de História Local, voltada para a divulgação do acervo cultural dos municípios e estados.

Essa nova legislação educacional também tornou o ensino da arte componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica – com o objetivo de promover o desenvolvimento cultural dos alunos – e determinou que o ensino da História do Brasil leve em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (art. 26, parágrafos 2º e 4º).

Como se vê, a lei aponta para a necessidade de valorização da diversidade cultural de nossa formação histórica como condição indispensável à construção de uma escola plural e cidadã.

Para concluir, optamos por relatar uma experiência educacional, iniciada nas aulas de Prática de Ensino em História da Universidade Federal do Ceará (UFC) e, posteriormente, inserida em livro didático de nossa autoria, intitulado *Fortaleza: a criança e a cidade*. A experiência mostra, assim, a viabilidade de contemplar no processo ensino-aprendizagem de História o estudo do patrimônio cultural.

CONHECER PARA PRESERVAR – PRESERVAR PARA CONHECER: UM ENCONTRO COM A MEMÓRIA “QUASE PERDIDA” DE FORTALEZA

... construir não implica necessariamente fazer; progresso não pressupõe sempre mudar, mas, muitas vezes, apenas conscientizar e conservar.

Aloísio Magalhães

Nos últimos anos, assistimos em Fortaleza (CE) a um processo de intensa modificação do espaço urbano, consubstanciada na construção de novas avenidas, praças e viadutos, sem a devida atenção às questões relativas à preservação do patrimônio histórico da cidade.

O discurso predominante é o do ingresso na modernidade. A quinta cidade do país necessita de novas vias para o seu crescimento econômico. Esquece-se de que a construção da modernidade pretendida pelos discursos governistas não deve excluir a memória plural de seus habitantes. Ainda hoje corremos o risco de que determinados espaços de significação histórico-cultural da população fortalezense, por falta de

uma política preservacionista, sejam destruídos ou desfigurados em nome do discurso da “modernidade e do progresso”.

Como historiadores, temos o compromisso social de “mostrar que o ‘moderno’ não se faz pela destruição ou pela negação daquilo que é passado, e que não nos serve uma concepção de modernidade que se erija sobre os despojos de perdedores silenciados e ocultos” (FENELON, p. 34).

A constatação dessa triste realidade na cidade de Fortaleza levou-nos a desenvolver, no âmbito da disciplina Prática de Ensino em História do Departamento de História da UFC, um projeto de pesquisa denominado *Conhecer para Preservar – Preservar para Conhecer: Fortaleza, os lugares da memória*, envolvendo os estagiários da referida disciplina e escolas da rede pública estadual e municipal.

Os alunos foram levados a pesquisar e mapear os bens histórico-culturais da cidade, especialmente os imóveis, destacando os seguintes aspectos: em que estado físico se encontravam, sua condição jurídica (bem tombado ou não, integra ou não área de preservação ambiental, possui legislação específica de proteção etc.) e o atual uso social dado ao mesmo. A partir disso, foram elaborados roteiros destinados às escolas, para que pudessem viabilizar visitas monitoradas aos bens culturais da cidade.

Os roteiros, intitulados *Fortaleza: os caminhos da memória*, são os seguintes:

- Centro Histórico da Cidade (I): Forte de Nossa Senhora de Assunção, Passeio Público, Palácio do Bispo, Santa Casa de Misericórdia, Estação Ferroviária e Cemitério São João Batista;
- Centro Histórico da Cidade (II): Praça do Ferreira, Excelsior Hotel, Igreja do Rosário, Palácio da Luz, Praça dos Leões, Museu do Ceará e Mercado Central;
- Bairros Históricos da Cidade (I): Praia de Iracema, bairro tradicional da cidade que possui ruas com nomes de comunidades indígenas existentes no território cearense à época da conquista e colonização (rua dos tabajaras, dos aimorés etc.), residências antigas, Ponte dos Ingleses, Ponte Metálica e Estoril;
- Bairros Históricos da Cidade (II): Jacarecanga e Benfica e seus casarões residenciais, que atestam a vida fortalezense nas décadas do início do século e a influência da *belle époque*.

Posteriormente, sentimos a necessidade de incorporar esses roteiros à prática efetiva da sala de aula, através da introdução de um capítulo específico sobre a História de Fortaleza e seus lugares da memória, durante elaboração do livro, já citado, *Fortaleza: a criança e a cidade*, destinado às séries iniciais do ensino fundamental. O objetivo desse capítulo foi mostrar às crianças o processo de evolução urbana de Fortaleza, bem como a necessidade de desenvolver a consciência preservacionista de nossos bens culturais, ao mesmo tempo que reforçamos, em contraposição ao discurso hegemônico predominante, que nossa cidade tem passado, memória e história que devem ser preservados para as atuais e futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eric Hobsbawn, no seu mais recente livro, *A Era dos extremos: o breve século XX*, em que realiza uma lúcida síntese histórica deste século, nos faz um alerta acerca da ameaça de destruição do passado e a perda de referenciais históricos por parte da população jovem, salientando a importância social do historiador neste final de milênio:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio.

Em meio ao processo de globalização da economia e a mundialização do capital, apesar dos arautos do neoliberalismo e da pós-modernidade que apregoam o “fim da História”, torna-se cada vez mais importante a busca por parte dos países da afirmação de sua identidade nacional. Ao contrário do que se previa, houve até um revigoramento e uma valorização das culturas regionais e o despertar de identidades étnico-culturais latentes que, nessa nova “aldeia global”, encontram espaço para a defesa de seu direito à diferença e ao passado.

Nesse processo de construção de uma nova identidade cultural, que diferencia um país de outro, é que a questão da preservação do patrimônio histórico ganha força e nitidez.

Mais um motivo, portanto, para que a escola e, mais especificamente, o ensino de História assumam o compromisso de serem instâncias de afirmação de uma identidade nacional plural, assentada no reconhecimento da memória como princípio fundante para a construção de uma sociedade mais democrática por que todos almejamos.

NOTAS

1. Conforme SIMÕES, 1994; e as seguintes matérias publicadas na imprensa nacional: Canteiro de Obras: graças a prefeituras, a empresas e até ao cidadão comum, nunca se investiu tanto na memória brasileira. *Revista Veja*, São Paulo: Editora Abril, 30 ago.1995; Novo Recife Velho: uma faxina devolve a beleza arquitetônica ao bairro onde nasceu a capital pernambucana. *Revista Veja*, São Paulo: Editora Abril, 29 jan.1997.
2. Este ano, essa legislação está completando 60 anos e, com ela, instituiu-se a política de preservação do Patrimônio Histórico no Brasil, complementada com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) em 1937.
3. Consultar CHAUÍ, Marilena. Cultura Política e Política Cultural. In: *Revista de Estudos Avançados da USP*, v. 09, n. 23, jan./abr.1995.
4. Segundo o historiador francês Pierre Nora, "Os lugares da memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, por que essas operações não são naturais. (...) Os lugares da memória são, antes de tudo, restos."
5. Mário de Andrade foi encarregado pelo ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, de elaborar um anteprojeto objetivando a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Com o Estado Novo, parte considerável do mesmo foi encampado pelo Decreto-Lei nº 25/37 que "organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional", ainda em vigor, e que institui o instrumento de preservação, conhecido como "tombamento".
6. Devemos fazer menção especial ao projeto *História e Memória* da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), do estado de São Paulo. Consultar LUCENA, n. 1/2.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Mário de. *Apud* SILVA, Álvaro Costa. Um Breve Histórico do Patrimônio. In: INSTITUTO BRASILEIRO DO PATRIMÔNIO CULTURAL (IBPC). *Memória e Educação*. Rio de Janeiro: IBPC/Departamento de Promoção/Paço Imperial, 1992, p. 23.
- ARANTES, Antonio Augusto (org.). *Cidadania*. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (IPHAN), n. 24, 1996.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3.ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- CITRON, Suzana. *Ensinar História hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil, 1988.
- COSTA e SILVA, Álvaro. Um Breve Histórico do Patrimônio. In: INSTITUTO BRASILEIRO DO PATRIMÔNIO CULTURAL (IBPC). *Memória e Educação*. Rio de Janeiro: IBPC/Departamento de Promoção/Paço Imperial, 1992.
- DECRETO-LEI nº 25/37, que organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.
- FENELON, Déa. Políticas Culturais e Patrimônio Histórico. In: *Ciclo de debates sobre cultura e memória: perspectivas da administração pública brasileira hoje*. Brasília: ENAP, 1993.
- FERNANDES, J. Ricardo Oriá. *O direito à memória: a proteção jurídica ao patrimônio histórico-cultural brasileiro*. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em direito público da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 1995.
- _____. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de História. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, set.1992/ago.1993.
- _____. *Um lugar na escola para a História Local*. In: *Ensino em Re-Vista*. v. 4, n. 1, jan./dez.1995. [publicação anual do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia]
- GARCIA, Regina Leite. *Cartas Londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- GODOY, Maria do Carmo. Patrimônio Cultural: conceituação e subsídios para uma política. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 4. Belo Horizonte, 1985. *Anais... História e Historiografia em Minas Gerais*. Belo Horizonte: ANPUH/MG, 1985.
- HOBBSAWN, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- LEI nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

- LEMOS, Carlos A. C. *O que é patrimônio histórico*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. [col. Primeiros Passos]
- LUC, Jean-Noël. *La Enseñanza de La Historia a través del Medio*. Madrid: Editorial Cincel Kapelusz, 1981.
- LUCENA, Célia Toledo. Memória e História Local: ensino e pesquisa. In: *Tópicos Educacionais*, Recife, v. 12, n. 1/2, 1994.
- MAGALDI, Cássia. O público e o privado: propriedade e interesse cultural. In: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. *O Direito à Memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo, DPH, 1992.
- MENESES, Ulpiano Bezerra de. A História, cativa da memória: para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, n. 34, 1992.
- NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. In: *História e Cultura. Projeto História*. São Paulo, 1993 [revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História do Departamento de História da PUC-SP].
- NOVAES, Adauto. Sobre tempo e história. In: *Tempo e História*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- PENTEADO, Heloísa D. *Meio ambiente e formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1994. [col. Questões de Nossa Época, v. 38]
- ROUANET, Sérgio Paulo. Política Cultural: novas perspectivas. In: ALMEIDA, Cândido José Mendes de. *Marketing cultural ao vivo: depoimentos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- SANTOS, Afonso Carlos Marques dos. *Da Casa Senhorial à Vila Operária: patrimônio cultural e memória coletiva*. In: *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, v. 87, out./dez. 1986.
- SIMÕES JR., José Geraldo. *Revitalização de centros urbanos*. São Paulo: Publicações Pólis, 1994.
- SOUZA, Simone et al. *Fortaleza: a criança e a cidade*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha/NUDOC-UFC, 1995.

A TELEVISÃO COMO DOCUMENTO

Marcos Napolitano*

Nos últimos anos tem sido cada vez mais freqüente o uso de “novas linguagens” não só para motivar os alunos, mas para tentar “atualizar” a concepção de documento histórico, incluindo-se neste campo as imagens (paradas e/ou em movimento) produzidas pela sociedade. O problema é que, em muitos casos, o uso das imagens requer um tipo de abordagem diferente da reservada ao documento escrito (que também, em geral, é feita de forma displicente). Não pretendemos retomar a extensa discussão teórica em torno do conceito de documento histórico, mas recomendamos que o professor interessado em utilizar uma “nova” linguagem faça, *a priori*, uma reflexão sobre o problema do documento histórico e sua importância para o ensino e a pesquisa.

Se o professor optar por trabalhar com as “novas” linguagens aplicadas ao ensino de História, ele deve ter claro que esta “novidade” não vai resolver os problemas didático-pedagógicos do seu curso. A incorporação deste tipo de documento/linguagem não deve ser tomada como panacéia para salvar o ensino de História e torná-lo mais “moderno”. Muito menos deve ser vista como a substituição dos conteúdos de aprendizado por atividades pedagógicas fechadas em si mesmas. Todo o cuidado com a incorporação das “novas linguagens” é pouco, principalmente numa época de desvalorização do conteúdo socialmente acumulado pelo conhecimento científico.

*Professor do Departamento de História da Universidade Federal do Paraná e doutorando em História Social pela USP.