



MONTEIRO, Eymard L'E. **Esboço Biográfico do Pe. João Maria**. Natal / RN – 1979.

MORAES, Antonio Carlos Robert. O Sertão: um “outro” geográfico. **Terra Brasilis** [Online], 4-5, 2003, posto online no dia 05 Novembro 2012. [Artigo disponível em <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/341>].

PEIXOTO, Renato Amado. Espacialidades e estratégias de produção identitária no Rio Grande do Norte no início do século XX. In: PEIXOTO, Renato Amado (org.). **Nas trilhas da representação: trabalhos sobre a relação entre história, poder e espaços**. Natal: EDUFRN, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

SANTOS, Evandro; MACEDO, Helder; ANDRADE, Joel. A História dos Sertões em novas perspectivas: contribuições para construção de um campo de pesquisa. In: MACEDO, Helder (Org.). **Fazendo ciência nos sertões: experiências e idealizações no Seridó**. Sobral: SertãoCult; Caicó: PPGHC-UFRN, 2022 (no prelo). [Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1N21ud-6TmWe8Th3xqTVPKBmtsyIZFPvW/view?usp=sharing>]

SOARES, Boanerges. **Padre João Maria 1922-1988**. -2. Ed. Fac- similar- Natal: Azymuth, 2015.

O AKANGATU: O USO DO PATRIMÔNIO COMO FONTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Djalma Luiz do Nascimento Dantas
Mestrando PROFHISTÓRIA-URCA
djalma.trezeano@gmail.com

RESUMO: Este trabalho, apresenta a experiência do projeto de ação educacional em Educação Patrimonial, Akangatu, realizado na Escola Maria Cândido de Oliveira em Cachoeira dos Índios -PB. Oportunizando uma experiência de Ensino de História, que buscou analisar as relações de aprendizagem entre as representações da História ensinada, no chão da escola, por meio da apresentação dos conceitos e narrativas utilizando o livro didático e nas aulas expositivas da disciplina, que mediante o currículo podem ser entendidas como artificiais aos alunos, tendo em vista que as imagens que estão longe da sua realidade. Por esta razão, o Akangatu, buscou usar a experiência vicária dos alunos utilizando os Patrimônios por meio do estudo de caso, para a reflexão da compreensão da história ensinada como a vivenciada pelos alunos e seu pertencimento histórico.

Palavras chaves: Akangatu; Ensino de História; Educação Patrimonial.



A temática do ensino de História está presente cotidianamente nas práticas docentes de todo professor desta disciplina no seu fazer laboral, principalmente na relevância e na construção do seu significado, muitas vezes com questionamentos sobre a sua necessidade de ser ensinada e aprendida por jovens que veem a disciplina e seus saberes longe da sua realidade. “Os saberes da História, tais como os de outras disciplinas, não podem ser adquiridos sem uma compreensão dos problemas construídos e explicados pelo investigador” (Alves, 2016, apud Doussot, 2011, p.11), sob essa perspectiva partiremos para construir este trabalho.

Diante das experiências vivenciadas como professor de História, ao longo de mais de dissêsseis anos de atuação profissional no estado da Paraíba em escolas públicas e particulares, tendo as práticas pedagógicas voltadas na maioria das vezes a atualização de métodos mnemônicos (Bittencourt, 2004), por sua vez a disciplina ao debruçar sobre as representações e as narrativas para a construção do fato histórico, fui direcionado a refletir novas práticas de ensino e principalmente rever o meu papel, nas formas de ensinar História, dentro de uma dinâmica completamente diferente da que estava mecanicamente habituado.

Passando a observar de forma mais apurada, aos vestígios históricos produzidos ao longo das ações do homem, que ao culturalmente produzidas e preservadas, passando a ser interpretadas, significadas e ressignificadas por novos olhares e intencionalidades, produzem narrativas históricas que contadas acabam chegando nas salas de aulas da disciplina de história em todos os lugares que se pretende ensinar e aprender a disciplina. A luz das ideias Ginzburg no livro: Olhos de madeira – nove reflexões sobre a distância, vejamos:

Nas ciências humanas fala-se muito, e há muito tempo, de “representação”, algo que se deve, sem dúvida, à ambiguidade do termo. Por um lado, a “representação” faz as vezes da realidade representada e, portanto, evoca a ausência; por outro, torna visível a realidade representada e, portanto, sugere a presença. Mas a contraposição poderia ser facilmente invertida: no primeiro caso, a representação é presente, ainda que como sucedâneo; no segundo, ela acaba remetendo, por contraste,» realidade ausente que pretende representar. (GINZBURG, 2001, p. 85)

O autor nos traz a reflexão de que tudo que se busca narrar ou representar na história parte de uma intencionalidade que foi traçada principalmente durante a consolidação do



Estado Moderno europeu, centralizado nas figuras dominantes em especial o rei, o senhor da majestade que mesmo pois morte busca construir para seus súditos uma imagem de superioridade, beleza e perfeição, que os demais mortais os súditos jamais conseguiram alcançar, por sua vez ele nos aponta a análise de que ao olharmos as representação perfeitas dos soberanos não há espaço para contar-se as histórias dos subalternos, que por escolha intencional é silenciada na história por muito tempo sobre o espelho da história positivista que ele busca se distanciar e por vezes criticar na obra.

As implicações antipositivistas dessa observação são óbvias. Mas ao salientar as implicações cognitivas do estranhamento, eu gostaria também de me opor com a máxima clareza possível às teorias da moda que tendem a esfumar, até torná-los indistintos, os limites entre história e ficção. (GINZBURG, 2001, p. 41)

Talvez o autor ao não se afastar completamente do positivismo busque nos levar a refletir que as representações da história no seu fazer perpassam pela a “*palavra, a idéia e a coisa*” (2001.p 85), justamente no olhar do historiador os seus objetos de estudo, busque respostas as suas intencionalidades próprias aos narrar os fatos por ele estudado, e o concluir seu ofício, leve por meio da escritas e das imagens por ele produzidas e ou analisadas a ideia que se deseja para a sociedade, está por sua vez passa a ser conduzida na fabricação das suas próprias representações, sejam elas de caráter individual ou coletivas, muitas vezes produzindo identidades culturais e históricas que passam a representar uma identidade – como a identidade nacional por exemplo.

Para Ginzburg ao retratar as figuras do rei em cerimoniais fúnebres na obra já citada, que o momento descrito, suas representações, intencionalidades e uma espécie de espetacularização do fato que se estabelece a coisa que nada mais é do que o poder estabelecido, de como se contar, para que se contar e quais a finalidades de todos esses rituais na construção de um fato histórico, que vai muito mais além do que mera apresentação, está voltado a definir os modos operantes que a sociedade deve obedecer para a manutenção do status quórum, que favorece o poder presente e futuro a partir de qual e de como se conta a História para um povo.

A intencionalidade nas representação são tão fortes que até este artigo construído em poucas páginas, busca debruçar seus olhares de como são fabricados os fatos históricos dentro dele, seus esquecimentos ou o enaltecimentos do que deve ser permanentemente lembrado,



não sairá de forma alguma ileso ao desejo que emerge de quem o escreveu, pois sempre se escreve para alguém – a narrativa histórica é escrita para estudiosos, alunos da educação básica e ensino superior e para aquele que busca aprender história seja letrado ou não - , buscando fazer-se compreendido e interessante para o leitor.

Ao escreve-lo buscou-se também legitimar o que se pretende trazer a luz da discussão ao logo deste texto, estão as representações das ideias de Ginzburg (2021) Burke (2017) Chartier (2002) e Fonseca (2006), como exemplos teóricos utilizados ante mão construir pontes intelectuais que entende-se teoricamente o que se tem e o que se deseja produzir de saber histórico e suas novas representações e intencionalidades infinitas.

Cada um desses autores citados nos serviram de base operacional para dizer que o ensino de história na sala de aula pode ser também no seu fazer um produtor de narrativas de novos saberes e fatos histórico, observando que a análise de Ginzburg sobre as representações dos reis e o glamour monárquico se apresenta na sala de aula a partir de imagens de livros didáticos que levam o aluno a buscar entender e interpretar um tempo histórico que não é mais vivenciado por ele, mas a imagem por sua vez o leva a uma época histórica por meio do estudo e reflexão, sobre as mudanças sociais e políticas que ele pode não mais voltar a ter a oportunidade de vivenciar, já que o Brasil por exemplo vive em regime republicano.

Para exemplificar, buscamos uma imagem do livro didático: *História, sociedade & cidadania* (2019), ensino fundamental anos finais de Alfredo Boulos , e outra imagem do livro didático, *História das cavernas ao terceiro milênio* (2016), ensino médio, de Patrícia Braick e Myriam Mota , que tem intencionalidades diferentes tanto as series que é destinado quanto ao que buscar possibilitar ao aluno a uma reflexão sobre essas representações sobre as imagens como fontes históricas na aula da disciplina que buscamos aqui direcionar nossa reflexão. Vejamos a imagens a seguir:



Imagem 1: Fonte: (BOULOS, 2028, p.105 e BRAICK, MOTA,2016, p.98)

Acompanhando a argumentação, as imagens apresentadas nos livros citados trabalham com a temática escolhida por Ginzburg, tendo como argumentação central do seu debate sobre as representações e suas finalidades, vejamos que mesmo com as mudanças promovidas pelo advento da republica ainda existe um encantamento pelas representações monárquicas em ambas as imagens a figura central é um monarquista em momentos e representações diferentes, as pinturas são de séculos muito anterior a publicação dos livros, que as apresentam nas salas de aula a quem tem deles acesso – infelizmente não podemos generalizar por saber das desigualdades educacionais, os livros didáticos não estão presentes em todas as escolas - a imagem representa e conta por si só suas próprias narrativas.

A imagem de Luís XIV ao centro, pintada por Colbert, jamais poderia ser descrita com tanto vigor e detalhes, de forma oral ou escrita, mesmo séculos depois o aluno ao se deparar com a representação de uma época pintada e impressa no livro didático pode visualizar o que a escrita não seria capaz de descrever, a cultura de uma época, para Chartier “a história cultural,(...), tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler (2002, p.16 e 17). Por tanto as representações em pinturas são para nós um importante mecanismo cultural humano, em sociedade em diferentes tempos históricos que são peças fundamentais para o ensino de história e a construção de novos saberes dentro do espaço escolar.

Não menos importante à pintura de Delaroche, com sua representação fúnebre, nos mostra com clareza uma nova intenção de representação social na obra apresenta-se um rei morto, sem grandes pompas, sem estar rodeado de sua corte bajuladora, sem demonstração de poder algum, ao segura a tampa da urna funerária Cromwell, se coloca como o responsável



pelo fim do rei que é o fim de uma era, enterra-se a monarquia e inicia uma nova era, é momento das ideias iluministas tomarem o poder e o colocar nas mãos do povo – no caso burguesia inglesa, ou seja as imagens apresentadas em ambos os livros se completam, ao relacionar as disputas de poder, não apenas nas representações simbólicas, mas na sociedade que se deseja forjar aos moldes dos que estão no controle o que Chartier nomeia, “lutas de representações” (2002, p.17).

Deste modo, é preciso também enfatizar que essas imagens somadas as narrativas que elas carregam, não estão por acaso nos livros didáticos, pois quando estudamos história nas aulas da disciplina, sempre nos deparamos com representações distantes, eurocêntricas; vejam que ao escolhermos um livro do ensino fundamental e um do ensino médio, traçamos uma representação histórica linear, sem nos preocuparmos com a passagem temporal que o ensino exige, sabemos que o ensino brasileiro não permite a progressão do 7º ano fundamental para o 2º ano médio, saímos do Absolutismo francês em ascensão, para o declínio do Antigo Regime inglês, sem perder a ideia de transição histórica, mesmo em países e momentos históricos diferentes.

No entanto nossa intenção, foi de que você, leitor, se não percebeu volte as imagens e agora possa percebê-las com uma nova análise, que pode lhe proporcionar uma nova representação. Há você que percebeu as representações, com clareza, tenha certeza que se fez pela razão de uma observação detalhada e de dominar outras fontes que complementam e tornam as imagens em representações do passado, que narradas com segurança escrevem com veracidade o fato histórico em meio as disputas de permanência ou esquecimento, a pintura histórica toma sentido com outras fontes, entre elas os livros, artigos e a sala de aula.

Não pretendemos aqui, fazer uma análise dos livros didáticos e dos currículos escolares, mas sabemos que a história que se ensina parte de grades norteadoras, será pela determinação do ministério da Educação e Cultura, as Bases Nacionais Comuns, os Parâmetros Curriculares Nacionais e até os Currículos Estaduais e /ou Municipais. Sabemos que as histórias ensinadas nas escolas são representações históricas que acabam sendo preponderantes no que é ensinado nas salas de aula (Fonseca, 2006), mesmo sabendo que para além deles existem os currículos ocultos, que não aparecem nos livros nem nas determinações estatais, e que é colocado pelos alunos e professores no chão da escola o “*currículo oculto*”.



Portanto para além das representações das histórias contadas nas salas de aula, por meio de imagens e textos e recursos áudio visuais, a história a ser ensinada, parte das disputas de e por representações, tendo em vista o fato de se escolher o que deve ser esquecido ou não das representações da história, que já falamos anteriormente, o que devemos ou não aprender em história também parte das disputas de poder, o que está no livro didático e que vai ser estudado é resultado de disputas de poder e saber (Melo, 2021) e consequentemente das representações culturais que deseja se perpetuar, cabe a nós buscar trazer representações que tendam a esquecer os oprimidos e valorizar toda a sociedade, não sendo possível abandonar a pedagogia freiriana da libertação, nessa missão.

Para isto podemos fazer como Colbert e Delaroche, pintores da história do seu tempo que retrataram cenas de uma Europa de séculos passados que cruzaram o atlântico e são estudadas e analisadas em livros didático por jovens de todo o Brasil “esses pintores podem ser vistos como historiadores de pleno direito” (Burcker, 2017, p. 237), mesmo muito séculos depois são usados neste artigo em plena terceira década do século XXI, como exemplos de representações da história do seu tempo.

Ao observamos as representações históricas sejam por imagens em pinturas, fotografias, documentos, patrimônios culturais e históricos, somos levados a pensar refletir e perceber nosso espaço social no tempo presente na história do hoje. Acreditamos na história vivenciada, nos espaços sociais em especial o chão da escola nas aulas da disciplina, nos deixando conduzir pelo pensamento de Burcker no livro: Testemunha ocular, o uso de imagens como evidência histórica, novos olhares sobre a forma de vivenciar a história nos aparecem cada vez mais atraente e por esta razão defendemos que possam ser usadas na consolidação dos saberes históricos em sala de aula.

Ao olhar para os filmes e documentários, infinitos nas plataformas digitais, temos acesso a narrativas sobre diversas narrativas, históricas, muitas em filmes, outras em series, também as documentários que nos aproximam das representações dos acontecimentos históricos como se estivéssemos presentes observando tudo que esta acontecendo, os atores parecem personagens reais, que estão vivendo tudo o que podemos observar como se entrássemos numa capsula do tempo, voltando anos na história e vivenciando tudo, inclusive pausando para retorna ao tempo presente receber uma encomenda dos correios e voltar a viver



aquele tempo histórico por meio das telas, a sétima arte tem esse encantamento, que mesmo lendo um livro a imaginação humana não consiga alcançar a perfeição de viver o passado como nos é dado pronto e acabado em um desses recursos áudio visuais.

O autor Burcker enfatiza e enaltece “o ponto essencial é que uma história filmada, como uma história pintada ou escrita, é um ato de interpretação” (2017, p. 242) e deve ter o cuidado para não sair demasiadamente do prumo científico, um filme histórico para ele deve ser feito de maneira profissional voltada para a aproximação com a verdade, nesse ponto acreditamos que a para esta finalidade ser compreendida é preciso se aproximar da verdade conceituada por Foucault no livro: *A Coragem da Verdade O Governo de Si e dos Outros II* (1984), talvez isso seja impossível pois o filme por mais que represente um tempo histórico ele é romanceado e pode desagradar historiadores severos, porém evitando o anacronismo pode ser uma ótima ferramenta para o ensino de história.

Não podemos deixar de enfatizar que os filmes por mais sedutores, romanceados, ou violentos que sejam, são carregados de intencionalidades e disputas de poder e de ser, ao ser produzido e reproduzido em todos os lugares, principalmente na sala de aula, eles apontam caminhos nas representações sociais, existem vários exemplos de filmes e ou documentários, uns que exaltam heróis do passado e outro que por sua vez protagonizam disputas e marginalizações sociais, ao escolhermos um filme para exibir em sala de aula, geralmente o professor utiliza um que está de acordo com o currículo e que represente aquilo que se deseja que os alunos aprendam, e a depender da formação e da posição política do docente o teor do filme escolhido sobre o mesmo fato histórico pode mudar, de acordo com as representações que o docente acredita ser pertinente ao que ele acredita.

Se estabelecermos uma relação entre, escrita, pinturas e filmes todas elas nos ajudam a entender melhor o tempo passado, um sendo ponte para o outro na compreensão do passado e da história que se deve aprender seja na vida em sociedade ou escolar, para Burcker (2017) todas essas fontes são recursos visuais para esclarecer as representações das narrativas históricas que é desejamos compreender, tendo em vista que assim como existem relações de disputas nessas representações, interpretação dos acontecimentos é sempre única.

Outra perspectiva das representações das imagens para a aprendizagem histórica que estamos argumentando até aqui, é utiliza-las na pratica do ensino de história por meio da



Educação Patrimonial, sabemos que todas as representações do passado são interpretadas e vivenciadas no tempo histórico. “*A escola e as aulas de história são lugares de memória, da história recente, imediata e distante*” (Fonseca, 2006, p.132). Por sua vez ao voltarmos nossos estudos e práticas de ensino e aprendizagem somando tudo e disponibilizando aos alunos a oportunidade de serem protagonistas da própria história e da sua comunidade, poderemos ter a construção de fontes, narrativas e fatos históricos por meio desta intervenção no ensino de História.

Ao usamos o local e o cotidiano dos alunos na constituições das próprias narrativas, poderemos usar, as imagens, pinturas, fotografias e filmes, feitos por eles com um olhar para o patrimônio cultural que os cercam e fazer história para além das representações dos currículos e das imagens do tempo histórico narrado no livro didático, temo a convicção que nenhum destes mecanismo pode trazer além das representações que pretendem apresentar sobre o fato histórico ao fato de sair em campo e escrever a própria história, uma pintura contemplada não substituirá a experiência de vivenciar o fato histórico, como uma testemunha ocular e ao mesmo tempo sujeito das ações que de pretender eternizar.

Fotos, filmes e telas, não permitem a sensação de sentir a brisa e o cheiro do lugar e da história vivenciada, um ator por mais belo que for, não substitui um personagem da história que pode ter suas memórias registradas por meio da história oral, não sentiremos seu perfume ele não poderá nos chamar pelo nome e nos tocar, e com isso aguçar todos os sentidos que deixará naquele que participa o momento em que se vivencia o acontecimento histórico.

Acreditando que o aluno pode ser um investigador da História, aprender a disciplina, e por consequência compreender a sociedade que o cerca, o passado e suas relações, tendo em vista que “A experiência vicária, que é adquirida no ensino de história, estimula a imaginação e expande a concepção do educando do que é ser humano e, assim do que ele ou ela é ou pode vir a ser.” (Lee, 2011, p. 40).

Por esta razão, desenvolvemos o projeto de Educação Patrimonial intitulado de **AKANGATU**⁶⁴², acreditando é possível envolver os alunos na produção e compreensão da História por meio da memória social, da história oral e que (...) “o estudo da história local e

⁶⁴² Akangatu: memória, lucidez, inteligência. segundo o dicionário tupi. Disponível em: <https://maniadehistoria.wordpress.com/mini-dicionario-tupiguarani/#:~:text=Akangatu>, acesso em: 10 nov 2022.



do cotidiano faz com que nos percebamos como parte integrante da História, por meio das nossas vivências pessoais e também com a nossa comunidade.” (Viana, 2016, p. 13).

Quando pensamos em desenvolver esse trabalho de levante de memória escolhemos a Cidade de Cachoeira dos Índios – PB, delimitando a participação no trabalho dos alunos do Ensino Fundamental II da Escola Maria Candido de Oliveira, que podem após a formação inicial pretendemos selecionar 8 alunos para produzir materiais diversos na construção das narrativas históricas do lugar, sendo preciso destacar que não há Diretrizes Municipais de Ensino, sobre a História do lugar, ou seja pretendemos ir para além da escola e posteriormente colocar o que foi produzido no debate de construção dos saberes escolares. Isto posto, acreditamos que práticas de vivência histórica podem levar os alunos a reivindicar seus patrimônios culturais e históricos.

O Akangatu, foi pensado na busca de fomentar representações, interpretações e reivindicações históricas de trocas de saberes, tendo como metodologias iniciais, leituras e estudos de campo com ênfase na Educação Patrimonial, as primeiras ações foram de formação inicial sobre patrimônio e cultura local sendo desenvolvidos estudo, oficina de sobre o que é patrimônio? e o que é Educação Patrimonial? por meio desta oficina, foram levantados temas com temas: memória e quais Patrimônios materiais e imateriais do município.

Como inspiração e referência para a continuidade do projeto em andamento, foi proposta a visita ao museu Casa da memória em Porteiras – CE, para conhecer a experiência do grupo REMOP⁶⁵³, no grupo “os sujeitos se colocam na condição de protagonistas em todas as etapas do processo e numa relação de pertencimento com a história, como o território e com a preservação das memórias coletivas” (Santos e Nunes, 2021, p. 135) pois além de promoverem um levante revolucionário de buscar valorizar a história da cidade e de sua cultura, os jovens do grupo promovem inúmeras ações educativas e de valorização do patrimônio e da história da lugar, propositalmente planejamos o estudo campo ou “*aula turismo*” a Porteiras -CE.

Para ampliar, enriquecer, fortalecer a ideia que a memória e a história vivenciadas no tempo presente, merecem ser estudadas e problematizadas, para deslumbramos a

⁶⁵³ Associação Retratores da Memória de Porteiras



consolidação de uma identidade cultural local fomentada pela cultura histórica escolar com práticas escolares consolidadas na utilização e estudo da Educação Patrimonial, para isto fomos in loco aprender com as experiências de sucesso, as porteiras dos saberes históricos se abrem para conhecer e reproduzir memórias, histórias e tradições, como podemos ver nas representações a seguir da história vivenciada no estudo de campo.



Imagem 2: Visita a Pedra Branca e a Casa da Memória de Porteiras – CE, 2022. Fonte: autor.

Como o autor Cícero Santos e Cícera Nunes , evidenciam a importância deste movimento para além do grupo e da casa da memória, estando presente nas escolas e também no reconhecimento e reivindicação da comunidade do Sousa que passou a buscar referenciar pelas ações do REMOP suas ancestralidades e conseguiram se auto declarar comunidade quilombola, o movimento de retratar o passado promove ações permanentes de educação e produções de fatos e narrativas históricas vivenciadas no presente, estabelecendo uma relação de partilha entre o museu da casa da memória e a “identidade cultural, rompendo com as imagens cristalizadas e localizando-as num tempo histórico e nos processos de reelaboração” (2021, p. 138).

A visita aconteceu para troca de ideias e conhecimentos, aqui os alunos e responsáveis tiveram acesso às informações da história de Porteiras, conheceram as lendas do carneiro encantado e dá moça que se encantou na Pedra Branca que é um patrimônio natural, cultural imaterial do município, em que o REMOP é guardião e disseminador da memória social do lugar, onde lutam e se preocupam na preservação dos bens e da memória rica que eles buscaram e retrataram e continuam a produzir história.



Imagem 3: Roda de conversa com os membros do REMOP e visita ao Terreiro de Cultura da Mestra de Cultura do Ceará, Maria de Tiê, na comunidade quilombola do Sousa, 2022. Fonte: autor

Após o estudo de campo enriquecedor na cidade de Porteiras – CE, os alunos e responsáveis, foram conhecer in loco a história, de fato, não apenas pelas representações de uma pintura, filme ou documentário, visitaram os bens patrimoniais que o professor poderia relatar em uma aula expositiva com auxílio de recursos áudio visuais, no entanto a experiência vicária, de ouvir a os sujeitos históricos, de observar costumes, saberes populares , festividades cheiros e sensações, inclusive do clima, que é diferente de Cachoeira dos Índios – PB. Tornar ao nosso ver o estudo e a construção de narrativas históricas muito mais significantes e valorosas.

No retorno do estudo de campo o grupo novamente se reuniu na escola uma semana depois, para avaliar e construir uma narrativa individual e depois conjunta do estudo de campo, impressionante que cada aluno descreve a experiencia, de maneira diferente, porém todas as narrativas convergem, se comprovam em fotos e vídeos, registros feitos por eles e que contam a nossa representação enquanto escola do REMOP, da Casa da Memória de Porteiras e de todos os bens do patrimônio cultural de Porteiras, que eles atrá das suas memórias produzidas no estudo, passaram adiante nos seus relatos.

Assim sendo, a problematização das representações e da construção do fato histórico no ambiente escola, tomou para nós a chave que é patrimônio. Que sendo estudado na escola por meio do ensino de história e da educação patrimonial, em uma cidade em que a memória social, seus bens patrimoniais, e a história do município ainda não é analisada e estudada na escola, estando ainda no além do espaço escolar.



Entendemos assim que o Akangatu pode se colocar como ponte, para a reivindicação da história, memória e patrimônio do lugar que precisa ser reivindicada, escrita, pintada, filmada, fotografada e por sua vez representada nos acontecimentos históricos, que precisam ser contados dentro do espaço escolar, para fortalecer os laços de pertencimento e identidade da população do município, afim de promover um movimento semelhante ao de Porteiras, um levante histórico para que será escrita, preservada e transmitidas para a eternidade histórica dos que ainda estão por vir e proteger aquilo que hoje está passível de esquecimento.

Memória e palavra, escola e história, lugares de produção de identidade, de formação, de educação. Mais do que difundir respostas para perguntas, oferecer soluções acabadas para os problemas, a história oral, na educação básica, nos permite penetrar, trocar, compreender e dialogar com o outros. (FONSECA, 2006, p. 140)

Pois bem, acreditamos que na construção das narrativas históricas do município, nossa principal fonte de saber será a memória social capitada pela história oral na sala de aula (Santhiago e Magalhães, 2015), ouvir com atenção o que a sociedade quer contar, para que possamos semelhante as ações do REMOP, retratar a história e os bens do patrimônio cultural, buscando na reivindicação dos alunos envolvidos no projeto, saber o que a comunidade tem a dizer sobre sua história e seus bens que devemos estudar e preservar, e por fim tentar produzir um inventário patrimonial, com auxílio da pesquisa, da atuação entre escola, professor, aluno e sua comunidade, após este levantamento teórico e prático, promover o a narrativas dos acontecimentos registrando e catalogando o Patrimônio material e imaterial que precisa ser conhecido para fazer sentido sua preservação.

Diante disto pretendemos ao final do percurso metodológico e histórico promover uma pesquisa voltada a observar as possíveis possibilidades de uma Educação Patrimonial⁶⁶⁴ como caminho para o Letramento Histórico⁶⁷⁵, que ao serem associadas podem produzir um conhecimento histórico concreto e significativo em sala de aula, produzido pela sala de aula e

⁶⁶⁴ “Ocorre em 1983 a introdução no Brasil da expressão Educação Patrimonial como uma metodologia inspirada no modelo da heritage education, desenvolvido na Inglaterra”. (IPHAN, 2014, p. 13).

⁶⁷⁵ “O letramento histórico é, em decorrência, um processo pedagógico de particularização de usos sociais da escrita que pode envolver aspectos dessa particularização que são considerados relevantes. Ao qual correspondem expectativas escolares e sociais relativas ao desenvolvimento e à finalização da escolarização básica”. (Rocha, 2020, pág. 282- 283).



pela comunidade, e ao fim e ao cabo pode servir à comunidade na edificação de suas identidades historicizadas.

Se ao final do processo tivermos conseguido produzir um inventário histórico do patrimônio de Cachoeira dos Índios – PB, pretendemos iniciar a problematização do ensino da história local, construir no caminho do conhecimento histórico que pretendemos forja, consolidar saberes, fortalecer identidade e pertencimento, trazer a ciência e a escrita dos acontecimentos e fatos históricos, como representações do fato histórico que deve ser escrito e preservado. Como objeto de trabalho final está a ênfase no ensino de história na escola, utilizaremos o inventário que pretendemos produzir para, de maneira coletiva, propor o debate possível implementação de uma proposta de Diretriz Curricular Municipal para o ensino de História.

É preciso atenção ao leitor para não compreender de forma equivocada que este artigo trata de dois assuntos, o que se buscou aqui argumentar é as relações do Ensino de História, por meio das representações do passado, que podem ser fazer distantes em livros didáticos ao tempo que podem ser aproximar com as vivências, levando a aluno a perceber que a História está mais próxima a ele, e ter o mesmo valor, fazendo compreender que o livro didáticos trás narrativas que representam a história a partir de um lugar.

Segundo Neves (1997) “toda História é local”, portanto, deve ser representada e ensinada também a partir do meio histórico de quem aprender dando assim sentido de identidade e relação de pertencimento, as representações do livro didáticos apresentadas são tão importantes quanto as representações vivenciadas como testemunhos oculares da história a ser melhor interpretada e compreendida.

Não se buscam dar as contas aos saberes representados nos curriculares nacionais, como o Absolutismos francês e a República de Cromwell, mas também a história dos bens patrimoniais e das histórias locais, devem se fazer presentes a fim de promover o fortalecimento da ideia de identidade e pertencimento que estará ao final desta empreitada histórica sendo estudada, problematizada em sala de aula, que é para nós, um espaço fecundo na elaboração de narrativas dos fatos históricos.

REFERÊNCIAS:



ALVES, Luís Alberto. **Epistemologia e ensino da história**. Revista História Hoje, v. 5, n. 9, p. 9-30, 2016.

BARCA, Isabel. Literacia e Consciência histórica. **Educar em revista**. p. 93-112, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545>. Acesso em: 11 mai. 2022.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História, fundamentos e métodos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania : 7º ano : ensino fundamental : anos finais / Alfredo Boulos Júnior**. — 4. ed. — São Paulo : FTD, 2019.

BRAICK, Patricia Ramos. MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. Vol.1. 1º Ed. São Paulo, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 out 2022.

CAVALCANTI, Erinaldo. **Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História**. Revista História Hoje, v. 5, nº 9, p. 262-284 – 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/219>. Acesso em: 15 set 2022.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1990 [Lisboa: DIFEL, 1988].

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História**, História Oral, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.



IPHAN. Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf, acesso em 11 nov 2022.

LE GOFF, J. **História e Memória**. São Paulo: Ed. Unicamp, 1996. [original dos ensaios: 1987-1982] [original do livro: 1982].

LEE, Peter. **Por que aprender história**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Editora UFPR

MELO, Francisco Egberto de. Base Nacional Comum Curricular e Documento Curricular Referencial do Ceará para o ensino de História: prescrição e resistência no tratamento das relações de gênero, étnicas e raciais. IN: FERREIRA, Angela Ribeiro et al (Orgs.). **BNCC de História nos estados: o futuro do presente** [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021, p. 146-167.

NEVES, Joana. **História Local e construção da identidade social**. Revista Saeculum, jan./dez. 1997.

NUNES, Cicera; SANTOS, Cicero Joaquim dos. Por uma poética museal nas comunidades quilombolas do Cariri-CE. In.: CANDEIAS, Roberto Pergentino das. **Os múltiplos olhares do laboratório de educação das relações étnico-raciais da UFPE**. Recife: EdUFPE, 2021.

ROCHA, Helenice. Letramento(s) histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de história. In: **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 13, n. 2, jul.-dez., 2020. Disponível em: <http://ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/1061/pdf>. Acesso em: 11 mai 2022.

SANTIAGO, Ricardo. MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **História oral na sala de aula / Coleção Práticas Docentes**, 1. ed., Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.



SANTOS, Cícero Joaquim dos. **Necessidades de história: os usos da memória na construção da cidadania cultural.** Políticas Culturais em Revista, Salvador, UFBA, 6 (1), pp. 54-70, 2013.

O NORDESTE E A FIGURA DO NORDESTINO NA TELENOVELA MAR DO SERTÃO: REPRESENTAÇÕES E ESTEREÓTIPOS

Ayla Monteiro Silva
Graduanda - Universidade Federal de Campina Grande
ayla.monteiro@estudante.ufcg.edu.br

Resumo: Transmitida no horário das 18h de 22 de agosto de 2022 a 17 de março de 2023, a telenovela Mar do Sertão e as temáticas abordadas por Mário Teixeira acarretaram representações do nordeste visando trazer uma versão de desconstrução dos estereótipos construídos pelo cinema e televisão acerca do espaço e povo nordestino, desse modo, o presente trabalho busca analisar, identificar e compreender como essas representações suscitadas pela obra contribuíram, ou não, para a construção da representatividade nordestina através da ficção. Sendo um grande produto da Indústria Cultural, a telenovela exerce uma influência significativa no cotidiano brasileiro, neste viés, objetiva-se uma análise crítica de Mar do Sertão que bateu recorde de atores nordestinos em seu elenco.

Palavras-chave: Telenovela; Rede Globo; Mar do Sertão; Representação; Nordeste.

INTRODUÇÃO

No mundo hodierno as mídias são vistas como um pilar fundamental, tornando-se cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, moldando e influenciando os modos de vida das sociedades. A mídia não apenas transmite informações, mas desempenha um papel crucial na formação de opiniões na sociedade. Dentre as diversas formas de mídia, destaca-se, para este estudo, a televisão, fixada no país por Francisco de Assis Chateaubriand, representando um dos mais importantes inventos do século XX. No contexto brasileiro, a televisão se posiciona como o meio de maior destaque e influência até então existente.

O surgimento da TV no Brasil foi impulsionado por diversos fatores internos e externos, especialmente durante a década de 1950, quando uma nova classe econômica começou a emergir. Essa classe era composta por empresários industriais, muitos dos quais originários das antigas oligarquias latifundiárias. Esses empresários estavam alinhados com o desenvolvimento