



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



LISE MEIRELES SOARES DE ALENCAR

**O NORDESTE PARA O ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA PRESENÇA DA
REGIÃO NORDESTE EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ATUAIS
(2015-2017)**

RECIFE
2017

LISE MEIRELES SOARES DE ALENCAR

**O NORDESTE PARA O ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA PRESENÇA DA
REGIÃO NORDESTE EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ATUAIS
(2015-2017)**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Educação,
no curso de Pós-Graduação em Educação do
Departamento de Educação da Universidade
Federal de Pernambuco.

Orientadora: Prof. Dra. Adriana Maria Paulo
da Silva

RECIFE
2017

A368n Alencar, Lise Meireles Soares de.
O Nordeste para o ensino médio: uma análise da presença da Região Nordeste em livros didáticos de Histórias atuais (2015-2017) / Lise Meireles Soares de Alencar. – 2017.
80 f. ; 30 cm.
Orientadora: Adriana Maria Paulo da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inclui Referências.

1. Livros didáticos. 2. Educação - Brasil, Nordeste. 3. Ensino médio.
I. Silva, Adriana Maria Paulo da. II. Título.

371.32 CDD (22. ed.) UFPE (CE2017-97)

LISE MEIRELES SOARES DE ALENCAR

**O NORDESTE ENSINADO: UMA ANÁLISE DA PRESENÇA DA REGIÃO
NORDESTE EM LIVROS DE HISTÓRIA ATUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 31/08/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Adriana Maria Paulo da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr. André Gustavo Ferreira da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Para Alba e Julieta, *In Memoriam*

RESUMO

O presente trabalho propõe analisar como a região Nordeste do Brasil aparece veiculada em livros didáticos de história atuais. Para a análise, selecionamos coleções didáticas inscritas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2015, posto ser esta edição do Guia voltada aos livros didáticos para o Ensino Médio. Selecionamos, dentre as dezenove coleções de História aprovadas, a coleção com maior distribuição nacional: *História, Sociedade e Cidadania*, da editora FTD, e a coleção com menor distribuição no país: *Nova História Integrada*, produzida pela editora Companhia da Escola. Ambas estão hoje em circulação no país. Analisamos as imagens e discursos atuais que vêm sendo veiculados acerca da região. Esse conteúdo chega aos alunos brasileiros através dos livros didáticos e está sendo ensinado nas escolas, daí a necessidade de sua problematização. Realizamos a leitura e a análise dos textos escritos e das imagens veiculadas nos livros didáticos selecionados através das lentes de dois principais referenciais. O primeiro, nosso principal referencial teórico, foi a obra *A invenção do Nordeste e outras artes*, do Historiador Durval de Albuquerque Júnior (2011). Para o autor, obras de diferentes autores, linguagens, épocas e escolas diversas descreveram (e criaram) o Nordeste brasileiro e incluíram essa região no Brasil. Segundo a sua perspectiva, cada um inventou, a seu modo, o “ser nordestino”. O segundo referencial dessa pesquisa foi o trabalho de Michel Zaidan Filho (2003), *O fim do Nordeste e outros mitos*. O autor discutiu como a criação da identidade cultural nordestina e as criações literárias do Nordeste à luz do projeto ideológico e político após os anos de 1920 difundiram o conceito de região Nordeste. A pesquisa apontou que os termos “Nordeste” ou “nordestinos” ocorrem, em especial no Brasil colônia e no início da República, quando se trata apenas de assuntos específicos: como algumas revoltas, presença holandesa, coronelismo, questão do açúcar e cultura popular, e não no conjunto dos temas e assuntos nacionais. “Nordeste” ainda hoje é um termo que carrega múltiplos significados e estereótipos. As maneiras pelas quais a região e seus habitantes são apresentados ao país, e os estigmas aí presentes precisam ser discutidos.

Palavras-chave: Educação. Livros didáticos. Nordeste. Nordestinos.

ABSTRACT

The present work proposes to analyze how the Northeastern region of Brazil appears in current didactic textbooks. For the analysis, we selected didactic collections enrolled in the National Program of Didactic Book (PNLD) in the year 2015, since this edition of the Guide to textbooks for high school. We selected, among the nineteen approved collections of History, the collection with the largest national distribution: *History, Society and Citizenship*, of the FTD publishing house, and the collection with the smallest distribution in the country: *New Integrated History*, produced by Companhia da Escola. Both are now in circulation in the country. We analyze the current images and discourses that are being circulated about the region. This content reaches Brazilian students through textbooks and is being taught in schools, hence the need for their problematization. We perform the reading and analysis of the written texts and the images conveyed in the textbooks selected through the lenses of two main references. The first, our main theoretical reference, was the work "The invention of the Northeast and other arts", by Historian Durval de Albuquerque Júnior (2011). For the author, works by different authors, languages, epochs and different schools, described (and created) the Brazilian Northeast and included this region in Brazil. According to their perspective, each one invented, in his own way, the "northeastern being". The second reference of this research was the work of Michel Zaidan Filho (2003), *The end of the Northeast and other myths*. The author discussed how the creation of the Northeastern cultural identity and the literary creations of the Northeast in the light of the ideological and political project after the 1920s spread the concept of the Northeast region. The research pointed out that the terms "Northeast" or "Northeastern" occur, especially in Brazil colony and the beginning of the Republic, when it is only about specific subjects: like some revolts, Dutch presence, Coronelismo, sugar question and popular culture, and not in the set of subjects and national subjects. "Northeast" is still a term that carries multiple meanings and stereotypes. The ways in which the region and its inhabitants are presented to the country, and the stigmas therein need to be discussed.

Key-words: Education. Textbooks. Northeast. Nordestinos.

AGRADECIMENTOS

Reconhecer, gratificar, gratular, regradar, remercear, retribuir, recompensar, corresponder... Agradecer! Para esta manifestação de gratidão, foi necessário, a princípio, rememorar. Trazer à memória esses mais de dois anos de trabalho que culminam nesta dissertação. Quantas pessoas fundamentais passaram pela minha vida nesse período! Vocês foram importantes, à sua maneira, pelo meu amadurecimento. Alguns nomes podem ter sido esquecidos, mas as contribuições permanecem. Assim, agradeço:

À CAPES pela concessão da bolsa de pesquisa, sem a qual essa dissertação não seria possível. Agradeço o incentivo.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Obrigada pela disponibilidade e atenção com que sempre me atenderam. Agradeço a colaboração.

Aos professores Alexandre Simão da Silva, André Ferreira e Clécio Bunzen, pelas contribuições na qualificação do projeto e por aceitarem participar da banca de defesa dessa dissertação. Agradeço a disponibilidade.

Agradeço a minha orientadora Adriana Maria Paulo da Silva. Sou grata pela acolhida, pelas palavras de incentivo, pela disponibilidade com que sempre me atendeu, pelas leituras, pelo carinho, pelas risadas, pela certeza inabalável de que tudo daria certo. Agradeço a confiança.

À Dolores, amiga que a universidade me presenteou. Desde antes da seleção para o mestrado, até a data das nossas defesas, você foi fortaleza para mim. Obrigada pelas conversas quase diárias, pelas angústias partilhadas, pelos dias de estudo, pela disponibilidade, pelas risadas e fofocas em segredo e por ser uma das pessoas mais gentis que conheço. Você me ensinou o significado de sororidade. Agradeço a parceria.

À Lúcia, minha mãe. Você me ensinou, desde muito cedo, a lutar como se deve. Graças a quem você é, eu decidi ser quem sou. Às vezes até nos desentendemos, mas tenho em mim a certeza que posso contar com você para tudo, a qualquer hora e em todos os momentos da minha vida. Obrigada pelas palavras de incentivo e carinho. Agradeço o amor.

A Soares, meu pai. Sou grata pela fé que sempre depositou em mim. Você é meu exemplo de perseverança. Educação é o maior legado que você deixa aos seus filhos e você, como ninguém, nos ensinou a correr atrás dos nossos sonhos. Agradeço a

inspiração.

Aos irmãos Meton, Renan, Toninho, César e Sandokan. Vocês me ajudaram a persistir nesse sonho. Ser a única mulher, em meio a todos vocês, fez de mim corajosa. Sou mais forte por tê-los perto. Agradeço a irmandade.

A Lucca, que ainda não nasceu, mas terá uma irmã mestre. Ao bebê que renova as esperanças, reascende a fé no futuro e mostra, em meio ao caos do dia a dia, que nada é impossível. Deus tem planos incríveis para nós. Agradeço a esperança.

À amiga-irmã, e atualmente *roommate*, Thaísa. Obrigada por acreditar em mim, amiga! Você não me deixou desistir nem por um minuto. Entendeu meus estresses, acompanhou as madrugadas com o computador ligado e nunca reclamou da bagunça de livros na mesa. Você é um presente na minha vida, e nos momentos decisivos e na conclusão de mais uma etapa importante, está sempre ao meu lado. Agradeço o companheirismo.

Aos amigos Camilinha, Lorena, Karla, Luciana, Leal, Débora, Mayara, Ana Paula, Olívia, Jadiel, João, Hugo, Télia, Ana Celília, Andrea, Cyro, Thiago, Marcela, Leila, Cinthia, Karen, Albinha e Eugênio. Vocês acompanharam minha trajetória no mestrado desde antes da notícia de aprovação. Me ouviram, torceram por mim, ficaram felizes a cada etapa concluída e estavam sempre dispostos a conversar sobre assuntos que muitas vezes não entendiam, só por saberem que eu precisava falar. Agradeço (do fundo do coração) a amizade.

Ao grupo de pesquisa Noronha Multifacetado, em especial à Grazielle Rodrigues e Roberta Duarte. Sem vocês essa conquista não seria possível. Obrigada por toda orientação, incentivo e verdade. Não posso dizer que fui iludida, vocês já me diziam, desde o primeiro dia de estágio, que este caminho acadêmico escolhido por nós não é fácil, mas, apesar dos percalços, que vale a pena persistir. Agradeço o encaminhamento.

Aos colegas de grupo de pesquisa e que compartilham a orientação. Sem vocês este trabalho não teria *condições de possibilidades*. Agradeço a dedicação.

A George, que chegou como prova de que o tempo é, verdadeiramente, relativo. Agradeço o reencontro.

A Deus, pelas graças e bênçãos que recebo diariamente em minha vida. Agradeço a existência.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANPUH	Associa Nacional de História
CAPES	Coordena de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Codeno	Comiss de Desenvolvimento do Nordeste
Decradi	Delegacia de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educa
Fundaj	Funda Joaquim Nabuco
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFOCs	Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educa
NE	Nordeste
OAB/PE	Ordem dos advogados do Brasil do estado de Pernambuco
Openo	Opera Nordeste
PIBIC	Programa institucional de bolsas de inicia científica
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PGR	Procuradoria Geral da República
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educa
Sudene	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPB	Universidade federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicap	Universidade Católica de Pernambuco
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Comidas típicas.....	48
Figura 2 - Nota ao professor	49
Figura 3 - Mapa da Cana	50
Figura 4 - Dica de documentário	50
Figura 5 - Holandeses donos do Nordeste	52
Figura 6 - Mapa presença Holandesa	53
Figura 7 - Economia açucareira.....	54
Figura 8 - Migração	55
Figura 9 - Consolidação da independência.....	56
Figura 10 - Cacau e imigração.....	57
Figura 11 - O poder dos coronéis	59
Figura 12 - Coronelismo.....	60
Figura 13 - Canudos	60
Figura 14 - Padre Cícero.....	61
Figura 15 - Frei Caneca	61
Figura 16 - NE decadente	62
Figura 17 - NE faminto e sedento.....	62
Figura 18 - Cangaço	63
Figura 19 - Área de atuação de Lampião.....	64
Figura 20 - Atuação do cangaço	64
Figura 21 - Lavagem do Bonfim	66
Figura 22 - Ioruba	67
Figura 23 - Festejo da Assunção	68
Figura 24 - Dica de documentário	68
Figura 25 - Revolta dos Malês.....	69
Figura 26 - Malês e população	70
Figura 27 - A República e a cultura negra.....	70
Figura 28 - Interventores	71
Figura 29 - Conjuração Baiana.....	72
Figura 30 - Economias regionais	72
Figura 31 - Capoeira	73

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA.....	12
1.2	CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA	13
1.3	NORDESTE E CIDADANIA: POR QUE FALAR SOBRE O ASSUNTO?	17
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	21
2.1	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	21
2.2	O LIVRO DIDÁTICO E A HISTÓRIA ESCOLAR	22
2.3	O ENSINO MÉDIO EM FOCO	26
3	LIVROS DIDÁTICOS EM CENA: OS ESCOLHIDOS	30
3.1	O PNLD COMO UNIVERSO DE PESQUISA	30
3.2	COLEÇÃO HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA.....	34
3.3	COLEÇÃO NOVA HISTÓRIA INTEGRADA.....	37
4	ANÁLISE DAS COLEÇÕES: TEMÁTICAS	43
4.1	O NORDESTE COMO UMA GENERALIZAÇÃO	46
4.2	CLÁSSICOS DO NORDESTE	58
4.3	O CASO DA BAHIA: AS CORES DA REGIÃO	65
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERENCIAS	78

1 INTRODUÇÃO

Não! Você não me impediu de ser feliz!
Nunca jamais bateu a porta em meu nariz!
Ninguém é gente!
Nordeste é uma ficção! Nordeste nunca houve!

Não! Eu não sou do lugar dos esquecidos!
Não sou da nação dos condenados!
Não sou do sertão dos ofendidos!
Você sabe bem: Conheço o meu lugar!

(Belchior)

1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Ainda durante a graduação em licenciatura e bacharelado em História (UFPE), mais especificamente no período entre 2011 e 2014, comecei um trabalho de pesquisa vinculado ao grupo de pesquisa Noronha Multifacetado. Na época estava realizando um estágio junto a administração do Distrito Estadual de Fernando de Noronha. Foi durante o estágio que fui apresentada ao Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano. Lá realizei um trabalho de leitura e inventário da documentação do presídio de Fernando de Noronha dos séculos XIX e XX.

Foi devido a esse estágio e a prática de pesquisa no arquivo que consegui entrar na seleção para o programa institucional de bolsas de iniciação científica (PIBIC), estando este vinculado a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Na Fundação fiz parte do projeto *No campo das ideias: memória da educação em Pernambuco*. Este projeto matriz materializava suas pesquisas através de três campos empíricos diversos – rural, o urbano e o insular. O subprojeto correspondente a minha pesquisa abordava a educação no campo empírico insular.

No ano de 2015, ao realizar a seleção de mestrado para Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na linha de pesquisa Teoria e História da Educação, fui aprovada com um projeto que permanecia na história da educação insular, mais especificamente trabalhando o Presídio da ilha de Fernando de Noronha no século XX. A orientação, à época, achou necessário mudar o projeto em virtude das pesquisas que já estavam em andamento no grupo de pesquisa do orientador. Acabei (re)elaborando um projeto de pesquisa, com a temática o Museu do Holocausto de Washington (United States Holocaust Memorial Museum). Me vi, então, realizando leituras diversas e para mim, inéditas, pois tive que me familiarizar com a historiografia do Holocausto, a qual eu nunca havia

enfrentado.

Pela incompatibilidade com o tema e principalmente com a orientação, busquei auxílio com a professora Adriana Maria Paulo da Silva, que me aconselhou a pedir mudança de orientação e me acolheu em seu grupo de pesquisa.

Em um novo grupo de pesquisa, e sem projeto definido para o mestrado, já havia se passado um ano de pesquisa e eu estava, mais uma vez, recomeçando. O então projeto *O Nordeste para o Ensino Médio: uma análise da presença da Região Nordeste em Livros Didáticos de História Atuais (2015-2017)* é fruto das minhas inquietações, enquanto professora de História. Ao dar aula para turmas do Ensino Médio ainda na Universidade (cursando a disciplina de prática de ensino de História) deparei-me, no material adotado, com várias generalizações, preconceitos e estereótipos que chamaram minha atenção.

Apesar das frustrações e dos percalços do início (e meio) do mestrado, o projeto que surgiu com o auxílio e orientação da professora Adriana e de seu grupo de pesquisa, correspondeu às minhas expectativas de investigação acadêmica e foi realizado com a dedicação e empenho que atribuo a todas as minhas atividades.

1.2 CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA

Esta dissertação propõe analisar como a região Nordeste do Brasil é veiculada em livros didáticos de história atuais. Para tanto, utilizamos como fontes de pesquisa as seguintes coleções didáticas voltadas ao Ensino Médio: *História, Sociedade e Cidadania*, da editora FTD, produzida no ano 2013 e *Nova História Integrada*, produzida pela editora Companhia da Escola, também do ano de 2013. As duas coleções foram aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2015, estão hoje em circulação no país e foram escolhidas por serem as coleções, respectivamente, de maior e de menor distribuição no Brasil.

Apesar das coleções terem como data de publicação o ano de 2013, ambas foram criadas com o propósito de concorrer ao Edital do PNLD aberto em 2014, e após aprovadas, começam a circular nacionalmente a partir do ano de 2015.

Acreditamos ser papel fundamental dos profissionais em educação levarem para o ambiente escolar e, principalmente, para seus(as) alunos(as), discussões pertinentes ao cenário brasileiro atual. A expressão “Nordeste” carrega múltiplos significados e estereótipos. É notável, nas últimas décadas, o aumento dos relatos e denúncias acerca de casos de violência contra nordestinos, ocorridas fora da região. Essa violência, em grande parte, vem sendo veiculada em mídias sociais diversas, o que faz com que seu alcance seja imensurável.

Acompanhando essa onda, vemos também o aumento significativo dos crimes de ódio no país. Crimes de ódio¹ também podem ser chamados de crimes motivados pelo preconceito e suas vítimas são selecionadas em virtude de pertencer a um certo grupo. A lei número 9.459 de maio de 1997 (BRASIL, 1940)² definiu que seja punida com reclusão de um a três anos e multa qualquer indivíduo que pratique, induza ou incite a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Nesse cenário entendemos ser fundamental discutir e analisar os livros didáticos, pois este é o material mais utilizado por docentes da educação básica e mais consultado por estudantes. Os conteúdos por eles difundidos, se não forem devidamente problematizados, podem legitimar estereótipos e preconceitos.

Conforme o levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa, encontramos dois trabalhos interessados em investigar a região Nordeste em livros didáticos. Os trabalhos foram encontrados após levantamento realizado na base de dados da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Além desse banco de dados, investigamos, também, os periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os acervos digitais da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), os bancos de teses e dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nas áreas de Educação, História, Geografia e Sociologia. Além destes, pesquisamos nos cadernos de resumos dos últimos encontros estaduais e nacionais da Associação Nacional de História (ANPUH), em 2014 e 2016, e da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), em 2013 e 2015.

O primeiro trabalho é intitulado: *O Nordeste como saber escolar: temáticas regionais/regionalistas impressas em livros didáticos de história. Um estudo comparado 1930/1950 e 1998/2008*, escrito por Alessandra Fernandes Nóbrega (2011), e o segundo é de Lucineide Faria Rodrigues Lopes (2009), intitulado *A região Nordeste nos livros didáticos de geografia: uma análise histórica*.

No primeiro trabalho, Nóbrega (2011) trata, de forma geral, sobre como o Nordeste

¹ Crimes de ódio são de extrema gravidade pois, mais do que um crime individual, são delitos que atentam à dignidade humana e prejudicam toda a sociedade e as relações fraternais que nela deveriam prevalecer. Eles produzem efeitos não apenas nas vítimas, mas em toda a coletividade. Para maiores aprofundamentos ver ORTEGA, Flávia Teixeira. **O que são crimes de ódio?** Disponível em: <<https://www.draflaviaortega.jusbrasil.com.br/noticias/309394678/o-que-sao-os-crimes-de-odio>>. 2015. Acesso em: 03 de abril de 2017.

² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm>. Acesso em: 01/08/2017.

vem sendo representado em livros acadêmicos e didáticos ao longo do tempo. A autora realizou um estudo comparativo dos anos de 1930 a 1950 com os anos de 1998 a 2008. Os livros trabalhados foram os seguintes: *História do Brasil*, de Jonathas Serrano (1931); *História do Brasil*, de Rocha Pombo (1943); *História do Brasil*, de Joaquim Silva (1959); e *História, Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (2006). De acordo com Nóbrega (2011), nesses intervalos de tempo as reflexões acerca de temáticas regionais se intensificaram no país.

A autora buscou compreender como os debates referentes à história regional foram apresentados nos livros didáticos e relacionou a produção desses livros aos contextos vivenciados pela educação brasileira, com seus principais debates pedagógicos. Em seu estudo, Nóbrega (2011) traçou um perfil das representações acerca do Nordeste que foram, ao longo do tempo, apresentadas aos estudantes brasileiros. Para isso, fez um estudo comparativo sobre as temáticas regionais constantes em livros didáticos de história utilizados nos anos finais do Ensino Fundamental, antigo ginásio.

Em sua análise a pesquisadora não se dedicou ao ensino da História, mas verificou como as temáticas acerca da região Nordeste apresentaram-se nos livros ao longo do tempo. No decorrer do texto, percebemos que Nóbrega (2011) busca responder a algumas questões centrais da pesquisa. As principais delas são: como as narrativas sobre o Nordeste foram construídas, qual a importância atribuída à região para a formação da História nacional e como a escola respondeu a essas novas demandas de relacionar o estudo da disciplina História às mudanças da sociedade brasileira. Para tanto a autora vai se apoiar nos estudos de Chervel (1990), em sua obra *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*.

Para Chervel (1990), a escola estabelece com as ciências de referência e com a sociedade uma relação de trocas. Ela cria um saber próprio, negando a ideia de vulgarização de um saber superior produzido fora dela. Embora haja contribuições, pesquisas e atualizações nas diversas áreas, o autor defende que a escola não simplifica didaticamente os conteúdos, mas apropria-se deles e os transforma em novos saberes. O livro didático, nesse processo, seria o portador de visões de mundo, valores sociais e culturais, abordagens epistêmicas e implicações políticas.

Em suas conclusões, Nóbrega (2011) afirma que no Brasil há uma forte tendência à uniformização das representações sobre o território e suas realidades sociais. Análise com a qual concordamos. Ela afirma também que nas obras estudadas, o Brasil era visto como subdividido em duas macrorregiões: Norte e Sul. No entanto, as particularidades dessas macrorregiões provocaram a construção de narrativas que diferenciam litoral e sertão; Norte e

Nordeste. Para a autora, a realidade social irrompe como força contestadora da uniformidade. Não estamos de acordo com essa análise. Acreditamos que realidades sociais veiculadas em livros didáticos de história são tão generalizadoras quanto as narrativas construídas sobre as regiões.

Já no segundo trabalho, apesar de vinculado ao Programa de Pós-graduação em Geografia, Lopes (2009) propôs uma análise histórica dos livros didáticos. Seu objetivo foi investigar a relação entre os saberes escolares e acadêmicos. Para tanto foram utilizados três livros didáticos: *Geographia do Brasil*, de Delgado de Carvalho (1927); *Geografia do Brasil*, de Aroldo de Azevedo (1958) e *Geografia Crítica, o espaço social e o espaço brasileiro*, de José William Vesentini e Vânia Vlach (2006). A autora argumentou acerca da não hierarquização entre a produção do conhecimento escolar e acadêmico, tendo em vista compreender a escola como espaço de produção do saber. Lopes (2009) buscou compreender como o conteúdo “Região Nordeste” é apresentado nas referidas obras, a fim de contribuir para a história do pensamento e das práticas educacionais. Especificamente ela identificou como esta região foi apresentada nos livros didáticos de Geografia, buscando identificar as mudanças e permanências através de uma abordagem histórica. De acordo com a autora:

O livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder. Por serem representativos de universos culturais específicos, atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante na engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo. (LOPES, 2009, p. 128).

Lopes (2009) também utiliza o trabalho de Chervel (1990) como referencial teórico de pesquisa. Em seu trabalho a autora se aproximou da corrente teórica chamada história das disciplinas escolares, a qual advoga uma relação não hierárquica entre a produção do conhecimento escolar e acadêmico. Desse modo, compreendeu a escola como espaço de produção do saber escolar. Em suas conclusões a autora afirma que os livros didáticos (em especial os de geografia analisados) e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação. Por serem representativos de universos culturais específicos, os livros atuam como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais.

Ambas autoras foram fundamentais para as discussões deste trabalho, pois, apesar de não trabalharem com livros didáticos atuais no mercado, como realizamos em nossa pesquisa,

apresentam os conceitos do que é região e, seja com livros didáticos de história ou de geografia, constroem um novo olhar acerca das representações da região Nordeste ao longo de determinados recortes temporais. Diferentemente delas, não vamos acompanhar historicamente a constituição de disciplinas escolares por meio dos livros didáticos através dos anos. Não discutiremos o trabalho de Chervel, pois não é nossa intenção adentrar na discussão de espaços de experiência. Vamos verificar hoje, tendo como cenário o Brasil dos casos de ódio contra nordestinos, nos livros em circulação nacional, o que os seus conteúdos continuam dizendo sobre a região.

Nosso objetivo geral foi analisar como o Nordeste e os nordestinos aparecem divulgados nos conteúdos de livros didáticos de História de maior e de menor circulação no país. Especificamente objetivamos investigar a presença dos termos “nordeste” e “nordestinos” a partir da hipótese segundo a qual tais termos são apresentados nos livros selecionados para análise por meio das seguintes categorias temáticas: a) O “nordeste” como uma generalização; b) Clássicos do “nordeste” e c) Bahia: as cores da região.

O olhar metodológico pelo qual realizamos essa pesquisa foi, inicialmente, a leitura sistemática das obras selecionadas. A análise dos textos escritos e das imagens veiculadas nos livros didáticos de maior e de menos circulação no país, aprovados e divulgados no Guia do PNLD 2015, foi realizada através das lentes de dois principais referenciais teóricos. Com base nesses referenciais e no conteúdo publicado nos livros, dividimos a nossa análise em temáticas. O primeiro autor que trabalhamos foi o historiador Durval de Albuquerque Júnior (2011), em sua obra *A invenção do Nordeste e outras artes*. Para o autor, obras de diferentes autores, linguagens, épocas e escolas diversas descreveram (e criaram) o Nordeste brasileiro e incluíram essa região no Brasil. Segundo a sua perspectiva, cada um inventou, a seu modo, o “ser nordestino”.

O segundo referencial dessa pesquisa foi o trabalho de Michel Zaidan Filho (2003), *O fim do Nordeste e outros mitos*. O autor discutiu como a criação da identidade cultural nordestina e as criações literárias do Nordeste à luz do projeto ideológico e político após os anos de 1920 difundiram o conceito de região Nordeste. Ambos os autores, a seu modo, discutem as relações para essa criação do termo “Nordeste”. Trabalharemos de modo mais específico o trabalho desses autores no terceiro capítulo.

1.3 NORDESTE E CIDADANIA: POR QUE FALAR SOBRE O ASSUNTO?

No ano de 2014, logo após a reeleição da presidenta Dilma Rousseff, o Brasil

acompanhou um aumento significativo nas denúncias de caso de ódio contra nordestinos. De acordo com a Ordem dos Advogados do Brasil do Estado de Pernambuco (OAB/PE)³, as discriminações estavam sendo propagadas em redes sociais diversas e a população oriunda dos estados da região Nordeste foi alvo de xingamentos, racismo e ofensas. Wilson Lima⁴, em artigo para o site Último Segundo, afirma que uma onda discriminatória semelhante a essa também foi percebida no ano de 2011, quando o primeiro mandato da presidenta entrou em vigor.

“Ignorantes”, “burros”, “reféns de esmola”, “mate um nordestino afogado”, “a favor de um holocausto no Nordeste”, “tenho vergonha do Nordeste, vergonha desse povo sem cultura”, “nordestinos vagabundos, escória”, “quer ganhar o voto de um nordestino? Dê um prato de comida e uma garrafa d'água”, “eu odeio nordestino”. Todas estas expressões, insultos e incentivos à violência foram encontradas em uma simples busca *online* com o descritor “preconceitos contra nordestinos”.

Em pesquisa divulgada em fevereiro de 2016, no site da Uol⁵, a delegacia de Crimes raciais e delitos de intolerância de São Paulo constatou que, em primeiro lugar, do ponto de vista quantitativo, estiveram os crimes de raça. Em segundo lugar, os crimes de procedência nacional contra os nordestinos. Segundo a legislação brasileira, o crime de racismo é caracterizado pela ofensa e discriminação de toda uma coletividade ou grupo de indivíduos. Preconceito contra a coletividade dos judeus ou dos umbandistas, por exemplo, é um crime de racismo, como define a lei Nº 9.459/1997. Essa lei se aplica também aos casos de preconceito contra os nordestinos.

Para coibir essa conduta discriminatória, a delegacia de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância de São Paulo (DECRADI) monitora os chamados “grupos de intolerância”. A Procuradoria Geral da República (PGR) investiga as denúncias e procura punir os agressores.

Discutir discriminação e intolerância é papel dos profissionais da educação, e entendemos que o conceito de Cidadania é fundamental nesta discussão.

Para o historiador Jaime Pinsky, ser cidadão é:

³ LIMA, Wilson; GARCIA, Carolina. Polêmica com ofensas a nordestinos gera faísca entre campanhas de Dilma e Aécio. **Último Segundo iG**, 09 de outubro de 2014. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2014-10-09/polemica-com-ofensas-a-nordestinos-gera-faisca-entre-campanhas-de-dilma-e-aecio.html>>. Acesso em: 01 de maio de 2017.

⁴ Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2014-10-09/polemica-com-ofensas-a-nordestinos-gera-faisca-entre-campanhas-de-dilma-e-aecio.html>>. Acesso em: 13 de maio de 2016.

⁵ AZEVEDO, Guilherme. Negros e nordestinos são principais vítimas de discriminação em SP. **Uol Notícias Online**, São Paulo, 24 de fevereiro de 2016. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2016/02/24/negros-e-nordestinos-sao-principais-vitimas-de-discriminacao-em-sp.htm>>. Acesso em: 16 de junho de 2016.

Ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais (PINSKY, J., 2003, p. 9).

Acreditamos que além dos direitos civis, políticos e sociais, os direitos culturais devem ser destacados. De acordo com Francisco Humberto Cunha Filho⁶, pesquisador do grupo de estudos e pesquisas em direitos culturais, vinculado à Universidade de Fortaleza (UNIFOR), direitos culturais

são aqueles afetos às artes, à memória coletiva, e ao fluxo de saberes, que asseguram a seus titulares o conhecimento e uso do passado, interferência ativa no presente e possibilidade de previsão e decisão de opções referentes ao futuro, visando sempre à dignidade da pessoa humana. (CUNHA FILHO, *website*)

Em sua obra *Cidadania No Brasil*, José Murilo de Carvalho (2008) analisou o processo de construção da cidadania em nosso país. Segundo ele, nossos longos três séculos de colonização portuguesa construíram um país que se pretendia unido territorial, linguística, cultural e religiosamente, no entanto, com uma população longe de se identificar enquanto povo. Preconceito e discriminação estiveram presentes e se arraigaram nas práticas e no pensamento social brasileiro, formando um imenso grupo de excluídos (social, política e culturalmente) composto, quase sempre, por negros, índios e pobres.

Entendendo a cidadania como fenômeno histórico, Rita Prata (2011), em sua tese intitulada *A Cidadania nos Livros Didáticos de Ciências: mudança discursiva, mediações e tensões na dinâmica de produção das coleções didáticas para a educação pública* abordou os discursos sobre educação em ciências e cidadania que se inscrevem nos textos do PNLD, “a política governamental de avaliação e compra dos livros didáticos para a educação pública e os textos dos livros de ciências no sentido de apreender os sentidos que a cidadania adquire nesta cadeia de textos” (PRATA, 2011, p. 07). Para sua análise a autora utilizou como referencial os trabalhos de Mikhail Bakhtin, Michel Foucault, Michael Halliday e Eduard Bernstein. Nas suas conclusões, Prata (2011) apontou que nos textos do PNLD percebe-se uma

⁶ CUNHA FILHO, Francisco Humberto. Direitos culturais. Grupo de estudos e pesquisa em Direitos Culturais. Unifor. **Website**. Disponível em: <<http://www.direitosculturais.com.br/index.php>>. Acesso em: 31 de agosto de 2017.

recontextualização dos discursos sobre ciência e cidadania. Os textos dos livros didáticos analisados apontaram que há a presença de uma luta hegemônica entre as práticas estabelecidas e as tentativas de mudança.

A autora nos traz que, no sistema educacional, podemos aprender as virtudes cidadãs. As salas de aula seriam laboratórios para ensino de argumentação crítica e perspectiva moral, que define a razoabilidade pública. Embora não haja nada intrínseco à escolarização que lhe assegure promover virtudes nas pessoas (papel dividido com a família e religião, de acordo com a pesquisadora), hoje, as escolas podem ser organizadas como o local de desenvolvimento de virtudes. Segundo Prata (2011), baseando-se no trabalho de Kymlicka(2003)⁷, o funcionamento e a estabilidade das democracias modernas dependem das qualidades e atitudes de seus cidadãos, a formação para esta cidadania passou a integrar a agenda de projetos educacionais, e em muitos casos, aí incluído o brasileiro, a formação do cidadão assume a posição de finalidade última da educação.

De acordo com o trabalho de Henry Giroux (1997), *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, há uma necessidade de defender as escolas como fundamentais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica. Nesse cenário, os professores seriam os intelectuais transformadores “que combinam a reflexão e a prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (GIROUX, 1997, p. 158). No entanto esse mesmo professor vai se deparar com uma tendência crescente a abordagem tecnocrática para a sua formação e também para a pedagogia de sala de aula. O que o autor defende é que os professores sejam “intelectuais transformadores” se quiserem educar os estudantes para a chamada cidadania ativa e crítica. Esses profissionais teriam tal potencial na medida em que desempenham importante papel na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais, através das pedagogias por eles utilizadas.

Tendo em vista a notoriedade dos casos de ódio contra nordestinos nos últimos anos e levando em conta o papel formador e questionador da disciplina história em sala de aula,

⁷ Para mais informações ver: KYMLICKA, W. La política vernácula: Nacionalismo, multiculturalismo e ciudadanía. Barcelona: Paidós. 2003. Para Kymlicka, citado por Prata (2011), uma série de acontecimentos no mundo deslocam o papel do cidadão nas democracias atuais. O surgimento de movimentos nacionalistas no leste europeu, os conflitos gerados pela configuração multicultural na América Latina e depois na Europa Ocidental e o fracasso de políticas ambientais dependentes da cooperação dos indivíduos e grupos demonstram que o funcionamento e a estabilidade das democracias modernas dependem das qualidades e atitudes de seus cidadãos. Seu senso de identidade, sua habilidade de trabalhar com outros diferentes, seu desejo em participar no processo político, no sentido de promover o bem público e exercer responsabilidade pessoal nas suas demandas econômicas e nas suas demandas pessoais, que afetam a sua saúde e o meio ambiente passam a representar aptidões necessárias para a manutenção das democracias atuais.

chegamos, então, ao que é considerado “o maior instrumento de popularização do conhecimento histórico nas escolas” (CRUPI, 2008, p. 27): o livro didático.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia de trabalho dessa dissertação utilizou as coleções didáticas aprovadas pelo PNLD (a de maior e a de menor circulação nacional) encarando os livros didáticos enquanto documentos de pesquisa. Esse processo consistiu, primeiramente, na localização em cada um dos seis volumes, de textos ou imagens que trouxessem aspectos gerais no tocante a utilização direta dos termos “nordeste” e “nordestinos”. Em seguida localizamos não o termo “nordeste” diretamente explorado, mas textos e imagens que se referissem aos estados hoje constituintes dessa região geográfica e a seus habitantes. Esse foi um trabalho minucioso, por se tratarem de livros didáticos de História que abordam a totalidade dos conteúdos previstos para o Ensino Médio.

Nos questionamos se este recorte documental daria conta dos diversos questionamentos levantados nessa pesquisa e como hipótese inicial compreendemos que o “nordeste” é apresentado nos livros de história, em especial no ensino médio, de forma estereotipada e preconceituosa. Passada a aflição inicial, percebemos que embora esses termos (“nordeste” e “nordestinos”) não fossem sempre diretamente escritos; havia a ocorrência de categorias temáticas que representavam a ideia de “nordeste” e poderiam ser o foco da análise. Desse modo, as categorias temáticas elencadas são as seguintes: a) O “nordeste” como uma generalização; b) Clássicos do “nordeste” e c) Bahia: as cores da região.

Foi possível, assim, estabelecer uma abordagem capaz de discutir os rastros de representações dos termos “nordeste” e “nordestinos” nos livros-documentos, trazendo à tona novos aspectos e olhares sobre os livros didáticos.

A leitura de outros trabalhos que utilizaram livros didáticos como documentos de pesquisa também se fez essencial ao desenvolvimento desta dissertação.

Propomos, desse modo, uma metodologia com múltiplas abordagens. Acreditamos, em concordância com o trabalho de pesquisa de Humberto da Silva Miranda (2008), que podemos, sim, utilizar diferentes referenciais no mesmo trabalho, devendo respeitar, logicamente, os sentidos teóricos e político de cada perspectiva. Uma investigação histórica pode conduzir o pesquisador a diferentes formas de olhares. O lugar historiográfico deste trabalho, assim, é marcado pela contribuição aos estudos voltados para os livros enquanto materiais didáticos que veiculam em seus conteúdos representações, estereótipos e até

preconceitos. Precisam, assim, de problematização e atenção na utilização e discussões em sala de aula.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO E A HISTÓRIA ESCOLAR

De acordo com o guia do Programa Nacional do Livro Didáticos (PNLD) do ano de 2015, esses instrumentos didáticos devem ofertar diferentes estratégias pedagógicas e possibilidades de abordar os temas mais diversos (BRASIL, 2014). Ele é, ainda hoje, referência para o professor em sala de aula, que pode utilizá-lo de acordo com a realidade em que trabalha.

Ainda de acordo com o guia, no mundo dos impressos, um livro didático de História supõe um pacto de confiança entre o historiador, o professor e os alunos. As referências aos documentos, às notas, às citações, às informações sistematizadas dificilmente serão checadas, daí a importância da seleção prévia, análise, avaliação dos livros que serão utilizados e adequação dos mesmos às necessidades de sala de aula.

Para Crupi (2008) o livro é, muitas vezes, o único material impresso ao qual professores e alunos têm acesso durante o ano escolar, além de ser instrumento fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Em tese, a autora, ao citar pesquisas que estudaram os usos de livros didáticos de História em algumas escolas estaduais na cidade de São Paulo e escolas públicas e privadas da Bahia, constatou que os professores utilizavam com extrema criatividade esse material, ao contrário, da imagem recorrente do livro didático como “muletas” do professor. E, na sua perspectiva, mesmo os professores que utilizavam distintos suportes educativos, como filmes, jornais, músicas, revistas, mapas históricos e televisão, tinham no livro didático a principal fonte de apoio.

Prata (2011) afirmou ser o livro didático importante por seu aspecto político e cultural, na medida em que reproduz e representa os valores em relação a uma dada visão da ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão de conhecimento, além de seus aspectos pedagógicos e suas possíveis influências na aprendizagem e desempenho dos alunos. Para a autora, apesar de todas as críticas que os livros didáticos recebem, eles se estabeleceram como um elemento estruturante da educação escolar, representando uma das principais formas de documentação e consulta, influenciando o trabalho docente e discente e o cotidiano da sala de aula.

Outra pesquisadora, Nayara Carie (2008), afirmou o seguinte:

Na década de 90, o ensino de História passou a adotar novas perspectivas em relação ao fazer histórico, ao tempo histórico, aos sujeitos históricos e às fontes históricas, numa tentativa de estreitar os laços entre a História produzida pelos historiadores e a História ensinada na escola. Segundo Ferreira (2003), no campo do ensino de História, essas mudanças convergem para um tipo de trabalho que aborda a História como construção humana, contemplando a diversidade de fontes, as problematizações, as abordagens socioculturais, os temas do cotidiano, as concepções de tempo que ultrapassam a cronologia, envolvendo a relação presente/passado, permanências, mudanças, rupturas, simultaneidade e explicações que vão além das questões política e econômica. (CARIE, 2008, p.97)

De acordo com sua análise, a partir dessas mudanças, a disciplina História passou a ser compreendida de forma dinâmica, problematizadora e potencialmente capaz de proporcionar ao aluno uma leitura crítica da realidade na qual vive. A formação da cidadania tornou-se um dos objetivos centrais do ensino de História: “Ao ensino de História é atribuído o papel da formação do cidadão político não velado ou implícito como ocorre com as demais disciplinas curriculares” (CARIE, 2008, p. 97).

Para investigar os livros didáticos de história selecionados, partimos do pressuposto que livros são documentos. Assim, partimos para identificar e analisar, nos conteúdos apresentados, como o Nordeste e os nordestinos foram apresentados aos estudantes e professores.

Entendemos o livro didático como um produto cultural complexo. Nele há representações, jogos de força, veiculados pelos discursos (textuais e visuais), com intenções de produzir leitores. Na análise que Luca e Miranda (2004) fazem desse gênero textual, em especial na disciplina história, os livros não devem ser tomados unicamente em função do que contêm, sob o ponto de vista normativo. A sua produção veicula-se a possibilidades múltiplas de se organizar didaticamente o saber histórico, e também sua utilização pode apresentar a oportunidade para práticas de leitura diversas.

Acreditamos que este gênero textual tem o potencial de promover sentimentos. Eles mobilizam nas pessoas sensações diferentes em cada conteúdo que apresentam. Não podemos avaliar a recepção das suas mensagens por parte dos alunos, mas podemos analisar, por meio daquilo que veiculam, seus discursos, suas intencionalidades explicativas, de mobilização, sensibilização, tendo em vista as suas escolhas (teóricas, metodológicas, políticas e culturais) para tratar de assuntos diversos, assim como a relevância que dá a determinadas temáticas. Alain Choppin, segundo Luca e Miranda⁸, assinala que:

⁸ CHUPPIN apud LUCA, Tânia Regina de; MIRANDA, Sônia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.24, n.48, p.123-144. 2004, p.131.

Os livros didáticos não são somente ferramentas pedagógicas, mas também suportes de seleções culturais variáveis, verdades a serem transmitidas às gerações mais jovens, além de meios de comunicação cuja eficácia repousa na importância de suas formas de difusão. Nessa perspectiva, os livros, para além de se constituírem em vetores ideológicos, são fontes abundantes, diversificadas e, ao mesmo tempo, completas, visto que cada obra constitui uma unidade própria e coerente, com princípio, meio e fim. (CHUPPIN apud LUCA; MIRANDA, 2004, p. 131).

Livros didáticos disponíveis para a escolha das escolas públicas brasileiras informam uma “verdade” (aquela escolhida por seus autores e aprovada pelo PNLD), e possuem um papel central na veiculação de informações, na organização e seleção dos conteúdos e no desenvolvimento das atividades pedagógicas escolares.

A pesquisa de doutorado de Cíntia Monteiro de Araújo (2012) utilizou o PNLD para selecionar duas coleções de história aprovadas no ano de 2011, a fim de investigar qual o lugar ocupado pelos conteúdos de História do Brasil na organização geral das coleções e as concepções de tempo explicitadas e mobilizadas no tratamento desses conteúdos. Para sua análise a autora se apoiou nas teorias de Ivor Goodon, François Hartog e Reinhart Koselleck a fim de compreender a tradição disciplinar (que possui uma perspectiva temporal linear e progressiva) que se mantém estável desde o século XIX, momento de constituição da História como disciplina escolar. Para a autora, a abordagem eurocêntrica presente nos livros didáticos e nos programas curriculares é uma marca de nascença do ensino de História. Tal marca, apoiada numa concepção de tempo, se estabeleceu como tradição disciplinar. A tradição, concluiu Araújo (2012), não é um problema, mas a forma que assumiu impede outras Histórias de serem contadas.

Em dissertação, Dulcimara Lugoboni Marinheiro (2009), mestre em Geografia, trabalhou os conceitos de região e de regionalização nos livros didáticos de geografia. Para sua análise utilizou quatro obras de referência sobre geografia regional, sendo que todas essas foram inscritas no PNLD 2008 e integrantes da lista das coleções mais indicadas pelos professores da Diretoria de São Bernardo do Campo, em São Paulo. A pesquisa de Marinheiro (2009) procurou viabilizar a compreensão dos conceitos de região (região natural, região geográfica, região homogênea e região funcional) utilizando como aporte teórico os trabalhos dos autores brasileiros Paulo César da Costa Gomes (2003, 2006), Sandra Lencioni (1999, 2002), Roberto Lobato Corrêa (1986, 2006) e Ruy Moreira (2008). A autora, em sua análise, apresenta recortes do texto e das imagens dos livros e os discute, mas realiza este processo nas coleções separadamente, não trabalhando com eixos temáticos. Sua pesquisa apontou que as

discussões sobre região têm início no sétimo ano do ensino fundamental (antiga sexta série) e o sentido de região nos livros didáticos é, sempre, uma unidade político-administrativa, ou seja, de regiões homogêneas.

Aléxia Pádua Franco (2009) investigou, em sua tese, a apropriação feita pelas professoras das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Minas Gerais dos livros didáticos de História recomendados pelo PNLD em 2004. A pesquisadora analisou os limites e as possibilidades de os livros contribuírem para a formação de professoras que valorizem e construam um ensino de História e rompa com a tradição dos Estudos Sociais. Para sua análise a autora realizou a coleta de dados em uma pesquisa etnográfica com professoras do 3º ano do Fundamental, anos iniciais, de quatro escolas estaduais de Uberlândia, as quais utilizavam a mesma coleção didática e que tinham mais de 15 anos de sala de aula.

Em suas discussões teóricas, os conceitos de cultura escolar, saber histórico, livro didático, apropriação e saberes e práticas são levantados à luz da teoria de autores como Jean-Claude Forquin (1993), André Chervel (1990), Jörn Rüssen (2001), Gimeno Sacristán (1996, 1998), e também se baseando nos trabalhos de Alain Choppin (1997) e Circe Bittencourt (1993). Franco (2009) verificou, ao final da pesquisa, que na apropriação do livro didático, as professoras realizam uma superposição entre o que é tradicional e o que é considerado inovador no tratamento das fontes, do tempo e dos sujeitos históricos. Ocorreu a tendência e permanência do tradicional, ou seja, do ensino de uma História fragmentada, que não permite a compreensão dos processos e conflitos que movem a História. A autora afirmou que investir na mudança dos livros didáticos, sem repensar a prática docente, não é suficiente para mudar o cenário do ensino de História (nas séries iniciais do Ensino Fundamental), pois os usos que as professoras fazem do material está condicionado aos seus saberes, práticas e valores acumulados.

Concordamos que para os anos iniciais do Ensino Fundamental, este argumento é válido. Talvez, e isso fica como impressão pessoal, no caso dos livros didáticos voltados para o Ensino Médio (apesar de não ser nosso objetivo tratar de apropriação ou realizar um estudo etnográfico), uma mudança não só na formação dos professores, como também na estrutura do material e nos conteúdos propostos possa alterar o modo como a História é aprendida (e talvez ensinada) nas escolas brasileiras, tendo em vista uma maior autonomia dos alunos e maior discernimento e desenvolvimento social/crítico nesta etapa da educação.

Felipe Pascuet Pregnolato (2006) analisou todos os livros didáticos de história aprovados pelo PNLD 2003 e criou um banco de dados com as imagens dos livros, a fim de

constatar o uso, meramente ilustrativo, da cultura material neste tipo de publicação. O autor dividiu as imagens em três categorias de análise principais: vestígios arqueológicos, mediações interpretativas e fotos. Para sua análise, o autor utilizou como suporte teórico os trabalhos de Alain Choppin (2004), para abordar livros didáticos e suas funções, e Ulpiano Meneses (1980, 1983, 2993, 1994) para abordar a questão dos usos da cultura material. Para o pesquisador, há três posturas marcantes da historiografia em relação à cultura material: a marginalização ou supressão do universo físico; o uso puramente instrumental dos aspectos da vida material; e o uso do universo material como ilustração daquilo que o texto já estabeleceu. Pregnotatto (2006) considerou, nessas categorias, o meio e o suporte das imagens e, após a análise das legendas, do manual do professor e das ausências e presenças nas imagens, concluiu que o uso da cultura material em livros didáticos é meramente ilustrativo. Apesar de não trabalharmos diretamente com o conceito de cultura material, entendemos que os objetos têm importância e influenciam diretamente na definição da identidade cultural de uma sociedade. Nesse ponto, para esta dissertação, analisamos não só os textos escritos, mas também as imagens e suas legendas presentes nos livros didáticos selecionados. Verificamos, em nossa análise dos textos e das imagens, a presença de figuras, personagens e objetos que representam o que é Nordeste e o que é nordestino.

Em todos os trabalhos referenciados, um denominador comum é facilmente identificado: a utilização do PNLD, seja como ferramenta para seleção dos livros analisados ou para a análise do próprio texto do programa. Após verificarmos essa grande utilização do programa, recorreremos, também, a ele para embasar a nossa seleção dos livros didáticos que seriam analisados.

2.3 O ENSINO MÉDIO EM FOCO

O Ensino Médio é, segundo dados estatísticos divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a etapa da educação básica mais abandonada na rede pública regular. De acordo com os dados de fluxo escolar divulgados em junho de 2017, 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados nos 1º e 2º anos do Ensino Médio, respectivamente, evadiram-se da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pelo 3º ano do Ensino Médio, com 6,8%. Considerando todos os anos do Ensino Médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos neste nível de ensino⁹.

⁹ INEP divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica. **Undime Online**, 21 de junho de 2017.

De acordo com o texto do Guia do PNLD 2015 (BRASIL, 2014), a preocupação com o fortalecimento do caráter formativo do Ensino Médio é geral. A sociedade está cobrando uma finalidade coerente para esta modalidade de ensino em acordo com os desafios sociais enfrentados pelo Brasil contemporâneo. O crescente interesse faz com que os espaços concedidos pelas grandes redes de televisão aberta, de jornais e revistas de circulação nacional tratem cada vez com mais frequência do assunto.

Ainda de acordo com o texto do Guia:

Embora o número de matriculados tenha se mantido na casa do 8.300.000, entre 2007 e 2012, intensificou-se o debate e até as veementes críticas ao Ensino Médio, sobretudo devido aos seguintes acontecimentos: a criação de oportunidades de integração ao ensino profissional; a introdução da avaliação por escala e de novos mecanismos de acesso ao ensino superior público – Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) –; a reestruturação dos currículos em torno de uma perspectiva multidisciplinar e a integração da cultura geral com o mundo do trabalho. Essas transformações também vieram acompanhadas de respostas do Estado no sentido de melhorar as condições de trabalho e estudo, principalmente no que diz respeito à oferta de material didático. (BRASIL, 2014, p. 09)

Esse processo de implementação de mudanças e de novas políticas pensadas para o setor colocou o Ensino Médio nos holofotes das pesquisas em educação no país. O motivo pelo qual optamos por trabalhar com esse nível do ensino foi sua crescente relevância no cenário nacional da educação.

Em seu estudo sobre a história do ensino de história, Maria Schmidt (2012) argumentou que o ensino de História no Brasil passou por quatro fases bem definidas. Na primeira delas, que foi de 1838 a 1931, havia um currículo que apresentava a história da Europa Ocidental como a verdadeira história da civilização. Essa situação começou a mudar no período pós-proclamação da República, quando surgiu a necessidade de formar um modelo de cidadão pré-determinado, que deveria ser útil para a construção da pátria.

A Revolução de 1930 inaugurou o segundo período, no qual ocorreu a consolidação do código disciplinar da História no Brasil. De 1931 a 1971 a história nacional deixou de ser um apêndice nos manuais escolares, começou a sair das margens da história europeia e ocupou papel central nas escolas, voltando-se para a formação da identidade nacional. A disciplina História, nesse período, foi vista aos olhos do positivismo como uma matéria de conhecimento pronto, acabado, e que possuía na escola uma função pragmática e útil.

O período que Schmidt (2012) apontou como sendo o da crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984) foi marcado pela gradativa consolidação do ensino de Estudos Sociais em substituição das disciplinas de história e geografia. O período militar tornou obrigatória essa matéria e restringiu a história à grade curricular do antigo segundo grau. Com o fim da ditadura militar e as pressões para a volta do ensino de história na escola básica, enquanto disciplina independente, inaugurou-se o período de reconstrução do código disciplinar da história no Brasil a partir de 1984.

Foi a partir dos anos 1990, porém, que a história escolar começou a ser pensada para promover uma aprendizagem relacionada ao presente, e, desde os anos 2000 vemos um esforço para que a disciplina seja gradativamente trabalhada de modo contextualizado e interdisciplinar.

Compartilhamos da concepção de Chartier (2010, p. 30) segundo o qual a criticidade da História não se limita “à negação das falsificações ou das imposturas”. Para um trabalho historiográfico consistente, esta disciplina deve submeter-se às construções interpretativas e critérios objetivos de validação ou de negação. Assim, para o autor, reconhecer as dimensões retórica ou narrativa da escritura da história não implica, de modo algum, “negar-lhe sua condição de conhecimento verdadeiro” (CHARTIER, 2010, p. 13), construído a partir de provas, controles, escolhas e seleções. Ao realizar a análise dos livros didáticos selecionados, partilhamos desse olhar de que o que está posto é uma construção, uma interpretação, uma validação fruto de uma disputa de poderes e colocar o texto em análise não o invalida, mas oferece novo olhar e nova interpretação.

No terceiro capítulo, intitulado *Livros didáticos em cena: os escolhidos*, retomamos a questão do PNLD como ferramenta fundamental para a seleção dos livros didáticos nas escolas públicas do país. O programa obtém destaque pela clareza das suas informações e pela acessibilidade aos seus dados. Todos os guias dos livros didáticos, editais, informações de custos, histórico do programa, dados estatísticos, informações de funcionamento e outros estão disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹⁰. Neste capítulo apresentamos, em detalhes, as coleções didáticas selecionadas para análise. Optamos por trabalhar com duas coleções: a que obteve maior distribuição nacional *História, Sociedade e Cidadania*, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, e a que obteve menor distribuição nacional *Nova História Integrada*, escrita por João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira e Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, ambas compostas por três volumes e em

¹⁰ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 10 de nov. de 2015.

edição de 2013. Inicialmente intencionamos trabalhar também com uma coleção cujos autores fossem nordestinos, mas ainda não existe nenhuma. Assim, apresentamos as duas coleções selecionadas no que diz respeito à análise feita pelo Guia do PNLD 2015 e de acordo com a estrutura interna das obras. Finalmente, apresentamos os sumários das obras, com destaque àqueles capítulos nos quais figuram nosso tema de análise.

O quarto capítulo foi dedicado à análise dos livros didáticos. Para tanto, dividimos as ocorrências do texto em categorias temáticas. Para este processo foi necessário, primeiro, a leitura sistemática de todos os seis livros e a criação de um inventário com os temas mais recorrentes nos livros a respeito da região Nordeste. Após essa etapa, procedemos a seleção e análise das imagens e a construção do texto. Conseguimos estabelecer três temas de análise, são eles: a) O Nordeste como uma generalização; b) Os clássicos do Nordeste e c) O caso da Bahia: as cores da região.

Para a construção das nossas reflexões, procuramos responder a algumas questões: em quais conteúdos específicos o “Nordeste” aparece? Quais os personagens e traços culturais foram destacados nos conteúdos? As outras regiões do país aparecem representadas de forma correspondente?

3 LIVROS DIDÁTICOS EM CENA: OS ESCOLHIDOS

3.1 O PNLD COMO UNIVERSO DE PESQUISA

O Portal do Ministério da Educação (MEC), ao apresentar o Programa Nacional do Livro Didático, informa que o PNLD tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação pública básica.

Após a avaliação das obras realizada por uma comissão escolhida (por meio da concorrência entre universidades) e seguindo critérios pré-definidos, o MEC publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas públicas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. O programa é executado em ciclos trienais alternados. A cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que podem ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou Ensino Médio. O PNLD também atende aos alunos da educação especial. São distribuídas obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários.

As escolas devem apresentar duas opções na escolha das obras para cada ano e disciplina, somente pela internet, no portal do FNDE. Caso não seja possível a compra da primeira opção, o FNDE enviará à escola a segunda coleção escolhida.

No portal do FNDE¹¹ pudemos encontrar várias informações específicas sobre o programa, no entanto, o que nos chamou a atenção foram as tabelas classificatórias das coleções didáticas mais distribuídas, por componente curricular, nas escolas do país. Dentro do item “dados estatísticos”, na área “PNLD” do site da FNDE, encontramos a tabela do PNLD 2015, com a relação das coleções didáticas mais distribuídas. Desse modo pudemos visualizar a relação e os dados estatísticos dos livros de história mais distribuídos para as escolas públicas em todo o Brasil.

Na edição de 2015 foi divulgada no Guia a análise dos livros aprovados para o Ensino Médio. Em 2014, o Guia informou sobre os anos finais do Ensino Fundamental e, em 2016, o guia analisou os livros dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este Guia do PNLD de 2015 disponibilizou as resenhas das coleções de todas as disciplinas, informou sobre o processo de avaliação e convidou o professor a pensar sobre alguns desafios que caracterizam as

¹¹ Disponível em: <www.fnde.gov.br> Acesso em: 10 de nov. de 2015.

dinâmicas de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras hoje.

Em relação ao Ensino Médio e à aprendizagem histórica, os desafios apresentados dizem respeito a se os professores devem ensinar todo o conteúdo (propõe que o professor reflita, no momento do planejamento, qual a relevância do conteúdo para o aluno, como determinado conhecimento auxilia no cumprimento das finalidades da disciplina, qual conteúdo deve ser enfatizado e como podemos articulá-lo à realidade dos alunos); como deve ocorrer a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio (propõe uma reflexão sobre os modos de distribuição dos conteúdos e os nexos que devem ser estabelecidos entre unidades, cursos e níveis de ensino e quais habilidades do pensamento histórico se espera que os jovens já dominem); como e por que devemos enfatizar a interdisciplinaridade; como trabalhar com os sujeitos históricos (alunos) e suas culturas juvenis (códigos, desejos, expectativas e perspectivas que migram para o ambiente escolar, por serem intrínsecos aos alunos); como se apropriar e fazer uso das culturas digitais (utilização de *e-books*, por exemplo).

Dentre as coleções mais distribuídas por componente curricular, 19 coleções de história foram aprovadas e distribuídas para o Ensino Médio. A coleção número 1 no *ranking* de distribuições obteve um total de 1.385.765 livros distribuídos nas escolas públicas do país. A coleção de colocação dezenove obteve 66.396 livros distribuídos.

Tabela 1 – PNLD 2015: coleções mais distribuídas por componente curricular (História)¹²

	Título	Tipo L: Livro do Alunos; M: Livro do Professor	Quantidade de páginas	Quantidade	Quantidade por Coleção
1ª	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	L	288	557.648	1.385.765
	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	M	400	7.353	
	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	L	288	437.530	
	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	M	400	6.201	
	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	L	288	371.457	
	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	M	400	5.576	
2ª	HISTÓRIA GLOBAL - BRASIL E GERAL 1	L	288	406.460	997.744
	HISTÓRIA GLOBAL - BRASIL E GERAL 1	M	400	5.410	
	HISTÓRIA GLOBAL - BRASIL E GERAL 2	L	288	312.913	
	HISTÓRIA GLOBAL - BRASIL E GERAL 2	M	400	4.472	
	HISTÓRIA GLOBAL - BRASIL E GERAL 3	L	272	264.445	
	HISTÓRIA GLOBAL - BRASIL E GERAL 3	M	384	4.044	
	1 DAS ORIGENS DA HUMANIDADE À	L	248	334.660	
	1 DAS ORIGENS DA HUMANIDADE À	M	384	4.442	
	2 DA CONQUISTA DA AMÉRICA AO	L	248	257.731	

¹² BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Dados estatísticos PNLD 2015: **Coleções mais distribuídas por componente curricular - História**. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. (Adaptada). Acesso em: 28 ago. 2017.

3ª	2 DA CONQUISTA DA AMÉRICA AO	M	392	3.693	821.104
	3 DO AVANÇO IMPERIALISTA NO SÉCULO	L	272	217.263	
	3 DO AVANÇO IMPERIALISTA NO SÉCULO	M	400	3.315	
4ª	HISTÓRIA 1	L	288	248.004	594.275
	HISTÓRIA 1	M	400	3.190	
	HISTÓRIA 2	L	288	184.987	
	HISTÓRIA 2	M	384	2.581	
	HISTÓRIA 3	L	288	153.240	
5ª	HISTÓRIA 3	M	400	2.273	592.771
	OFICINA DE HISTÓRIA	L	288	243.077	
	OFICINA DE HISTÓRIA	M	400	3.056	
	OFICINA DE HISTÓRIA	L	272	184.575	
	OFICINA DE HISTÓRIA	M	384	2.452	
	OFICINA DE HISTÓRIA	L	280	157.430	
6ª	OFICINA DE HISTÓRIA	M	392	2.181	579.939
	SER PROTAGONISTA HISTÓRIA 1	L	288	236.316	
	SER PROTAGONISTA HISTÓRIA 1	M	376	3.077	
	SER PROTAGONISTA HISTÓRIA 2	L	288	181.702	
	SER PROTAGONISTA HISTÓRIA 2	M	376	2.545	
	SER PROTAGONISTA HISTÓRIA 3	L	288	154.038	
7ª	SER PROTAGONISTA HISTÓRIA 3	M	376	2.261	410.737
	HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL - VOLUME	L	264	166.803	
	HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL - VOLUME	M	344	2.253	
	HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL - VOLUME	L	288	130.526	
	HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL - VOLUME	M	384	1.907	
	HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL - VOLUME	L	288	107.545	
8ª	HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL - VOLUME	M	368	1.703	401.642
	NOVO OLHAR HISTÓRIA	L	288	162.206	
	NOVO OLHAR HISTÓRIA	M	400	2.123	
	NOVO OLHAR HISTÓRIA	L	288	126.659	
	NOVO OLHAR HISTÓRIA	M	400	1.779	
	NOVO OLHAR HISTÓRIA	L	288	107.275	
9ª	NOVO OLHAR HISTÓRIA	M	400	1.600	376.129
	HISTÓRIA EM MOVIMENTO - DOS	L	272	153.886	
	HISTÓRIA EM MOVIMENTO - DOS	M	376	1.990	
	HISTÓRIA EM MOVIMENTO - O MUNDO	L	288	118.062	
	HISTÓRIA EM MOVIMENTO - O MUNDO	M	400	1.634	
	HISTÓRIA EM MOVIMENTO - DO SÉCULO	L	288	99.098	
10ª	HISTÓRIA EM MOVIMENTO - DO SÉCULO	M	392	1.459	327.079
	1 DAS ORIGENS DO HOMEM À	L	256	132.160	
	1 DAS ORIGENS DO HOMEM À	M	352	1.784	
	2 DA COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA AO	L	240	103.300	
	2 DA COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA AO	M	320	1.507	
	3 DA EXPANSÃO IMPERIALISTA AOS DIAS	L	272	86.962	
11ª	3 DA EXPANSÃO IMPERIALISTA AOS DIAS	M	368	1.366	246.815
	CAMINHOS DO HOMEM - 1º ANO	L	288	100.968	
	CAMINHOS DO HOMEM - 1º ANO	M	400	1.356	
	CAMINHOS DO HOMEM - 2º ANO	L	288	77.518	
	CAMINHOS DO HOMEM - 2º ANO	M	400	1.122	
	CAMINHOS DO HOMEM - 3º ANO	L	288	64.848	
12ª	CAMINHOS DO HOMEM - 3º ANO	M	400	1.003	178.769
	HISTÓRIA	L	288	71.382	
	HISTÓRIA	M	392	957	
	HISTÓRIA	L	280	56.810	
	HISTÓRIA	M	384	828	
	HISTÓRIA	L	288	48.038	
13ª	HISTÓRIA	M	392	754	127.716
	CONEXÃO HISTÓRIA - VOLUME 1	L	264	51.559	
	CONEXÃO HISTÓRIA - VOLUME 1	M	376	812	
	CONEXÃO HISTÓRIA - VOLUME 2	L	288	40.549	
	CONEXÃO HISTÓRIA - VOLUME 2	M	400	719	
	CONEXÃO HISTÓRIA - VOLUME 3	L	272	33.409	
	CONEXÃO HISTÓRIA - VOLUME 3	M	384	668	
	HISTÓRIA EM DEBATE	L	272	45.769	

14 ^a	HISTÓRIA EM DEBATE	M	352	636	112.782
	HISTÓRIA EM DEBATE	L	288	35.202	
	HISTÓRIA EM DEBATE	M	368	525	
	HISTÓRIA EM DEBATE	L	288	30.170	
	HISTÓRIA EM DEBATE	M	368	480	
15 ^a	HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE	L	272	37.604	94.743
	HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE	M	352	561	
	HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE	L	272	30.410	
	HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE	M	352	492	
	HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE O	L	288	25.221	
	HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE O	M	368	455	
16 ^a	HISTÓRIA	L	272	36.113	90.614
	HISTÓRIA	M	352	525	
	HISTÓRIA	L	288	28.878	
	HISTÓRIA	L	368	460	
	HISTÓRIA	L	288	24.222	
	HISTÓRIA	M	368	416	
17 ^a	HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO	L	272	34.578	84.988
	HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO	M	352	475	
	HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO	L	288	26.508	
	HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO	M	368	399	
	HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO	L	288	22.665	
	HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO	M	368	363	
18 ^a	POR DENTRO DA HISTÓRIA. 1	L	288	30.849	76.407
	POR DENTRO DA HISTÓRIA. 1	M	400	488	
	POR DENTRO DA HISTÓRIA. 2	L	264	24.305	
	POR DENTRO DA HISTÓRIA. 2	M	376	427	
	POR DENTRO DA HISTÓRIA. 3	L	256	19.946	
	POR DENTRO DA HISTÓRIA. 3	M	368	392	
19 ^a	NOVA HISTÓRIA INTEGRADA VOLUME 1	L	278	27.428	66.396
	NOVA HISTÓRIA INTEGRADA VOLUME 1	M	374	373	
	NOVA HISTÓRIA INTEGRADA VOLUME 2	L	288	20.773	
	NOVA HISTÓRIA INTEGRADA VOLUME 2	M	400	307	
	NOVA HISTÓRIA INTEGRADA VOLUME 3	L	288	17.241	
	NOVA HISTÓRIA INTEGRADA VOLUME 3	M	400	274	

Acreditávamos, a princípio, que a coleção mais distribuída em território nacional, ou seja, três livros didáticos para o Ensino Médio, seria um excelente material para investigar como o Nordeste e os nordestinos estão veiculados e são apresentados nas escolas. Após a banca de qualificação, no entanto, optamos por ampliar esse corpus documental e investigar, também, a coleção de história menos distribuída no país. Desse modo, conseguimos construir uma análise acerca da proposta de conteúdos sobre a região Nordeste num panorama que abrange os preferidos e os preteridos nacionalmente.

A coleção mais distribuída e a coleção menos distribuída, juntas, obtiveram um total de 1.452.161 livros postos em circulação em todo o território nacional. De acordo com o Censo escolar da Educação Básica de 2016, disponibilizado pelo INEP (BRASIL, 2017), o Brasil possui cerca de 8.131.988 alunos matriculados nessa modalidade, na rede regular de ensino. Sendo assim, os livros analisados pela nossa pesquisa correspondem a 18% do número total de alunos no Ensino Médio matriculados nas escolas públicas do país.

Em seguida apresentaremos as coleções de acordo com os critérios utilizados pelo Guia, e uma análise mais específica da sua estrutura. O *corpus* documental da pesquisa foi

selecionado visando favorecer o acesso a perspectivas de análise variadas. Todos os livros das coleções analisadas são “manuais do professor”, tendo em vista esses volumes disponibilizarem, na íntegra, não apenas os conteúdos dos livros dos alunos, como também sua própria perspectiva metodológica de ensino-aprendizagem e orientações direcionadas aos educadores.

3.2 COLEÇÃO HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA

A coleção *História, sociedade e cidadania* foi escrita por Alfredo Boulos Júnior e produzida pela Editora FTD. Essa coleção foi a mais distribuída em todo o território nacional e isso quer dizer que essa foi a coleção mais escolhida pelos professores do Ensino Médio, para ser utilizada em salas de aula das escolas públicas.

O Guia do PNLD 2015, ao apresentar a síntese avaliativa da coleção traz que:

Os conteúdos de cada volume desta coleção estão agrupados em unidades temáticas introduzidas por uma página dupla com imagens e textos. As temáticas seguem uma forma cronológica linear, intercalando temas da História Geral com os da História do Brasil, com ênfase na abordagem política e econômica. (BRASIL, 2014, p. 80)

A coleção e suas propostas, de acordo com a análise do Guia, “provocam o aluno, em diálogo com o texto principal, a pensar a contemporaneidade e seu papel nela” (BRASIL, 2014, p. 81):

A obra considera a atuação de diversos grupos sociais, de forma contextualizada e historicizada. A abordagem do tema da formação cidadã permite concluir que a realidade social pode mudar a partir de lutas comuns. Assim, a coleção contribui para a cultura dos direitos pautada nas lutas políticas e sociais. (BRASIL, 2014, p. 81)

Os três livros da coleção estão organizados em unidades e capítulos. Cada unidade é introduzida por imagens e textos, com objetivo de estimular os alunos a falarem sobre o que sabem previamente a respeito dos assuntos abordados. Cada unidade inaugura uma temática sobre a qual são propostas questões (na página de abertura) para discussões em sala de aula. Ao final de cada unidade temática existe a seção de encerramento denominada “Debatendo e concluindo”. Essa parte retoma o tema da unidade, revisa conceitos e discute a temática tratada no presente. O fechamento da unidade também é composto com imagens e textos e estimula o diálogo em sala, novamente, por meio de perguntas sobre o que foi exposto.

No corpo de cada capítulo encontramos textos didáticos articulados às imagens. As legendas das imagens compõem as informações presentes no texto principal. Alguns boxes informativos explicam palavras e expressões específicas. Intercaladas ao texto principal, encontramos três seções, em *boxes*, intituladas respectivamente: “Para saber mais”; “Para refletir” e “Dialogando”.

A seção “Para saber mais” é composta por um texto interdisciplinar, apresentando detalhes sobre o assunto. A seção “Para refletir” busca apresentar questões sociais e provocar a reflexão a partir de um texto e/ou imagens relacionadas ao assunto principal.

Na terceira sessão, intitulada “Dialogando”, encontra-se um convite à participação oral dos alunos. Eles são estimulados a responder uma questão sobre conteúdos conceituais, a interpretar uma imagem, um gráfico ou uma tabela. O livro propõe que o aluno se coloque como sujeito do conhecimento.

A coleção propõe atividades diversas para os alunos, além das questões já apresentadas nos boxes. As atividades ao final de cada capítulo visam ao desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos. Através do livro, os alunos se tornariam leitores em História. As atividades estão distribuídas por quatro seções: “Atividades”; “O texto como fonte”; “A imagem como fonte” e “Integrando com...”.

Em “Atividades” encontram-se questões que estimulam a escrita, focadas na leitura e interpretação de textos, leitura de tabelas e gráficos, debates, diferentes versões de um mesmo episódio ou processo, utilizando tipos diferentes de fontes históricas, linguagens, e solicitando que os alunos as correlacionem às tradicionais questões de múltipla escolha, extraídas de vestibulares diversos do país, incluindo questões do ENEM.

Em “O texto como fonte” vemos diferentes gêneros textuais que estimulam o aluno a pensar as condições de produção do texto, o lugar de onde se fala, o que foi dito e o que deixou de ser dito.

No item “A imagem como fonte” encontramos imagens seguidas de questionamentos dirigidos, nos quais o aluno é estimulado a relacionar as imagens apresentadas com os conceitos aprendidos no capítulo.

Em “Integrando com...” procura-se fazer uma articulação da história com as diferentes disciplinas, abordando sempre temas relevantes para o Ensino Médio.

Além do grande número de imagens e atividades propostas por essa coleção, há sugestões de filmes, documentários e outras leituras. Estas ficam no box chamado “Dica” e nele encontramos um pequeno resumo do que trata a sugestão e, se for o caso, em que página da *web* acessá-la.

No sumário da coleção destacamos aqueles capítulos com os quais escolhemos trabalhar¹³, tendo em vista a ocorrência de temáticas regionais, do tema Nordeste ou da referência aos nordestinos. Cada livro da coleção possui 288 páginas, estas divididas em quatro unidades. O primeiro ano possui 17 capítulos, o segundo ano possui 16 capítulos e o terceiro ano foi organizado em 13 capítulos. São eles:

Quadro 1 – Sumário da coleção História, Sociedade e Cidadania

1º ANO	2º ANO	3º ANO
Técnicas, tecnologias e vida social: 1. História, tempo e cultura; 2. A aventura humana; Cidades: passado e Presente: 3. Mesopotâmia; 4. África antiga: Egito e Núbia; 5. Hebreus, fenícios e persas; 6. A China antiga; Democracia: passado e presente: 7. O mundo grego e a democracia; 8. Cultura, religião e arte grega; 9. Roma antiga; 10. O Império Romano; 11. A crise de Roma e o Império Bizantino; Diversidade: o respeito à diferença; 12. Os francos; 13. Feudalismo europeu: gestão e crise; 14. Tempos de reis e poderosos e impérios extensos; 15. Civilização árabe-muçulmana; 16. Formações políticas	Nós e os outros: a questão do etnocentrismo: 1. Renascimento e reformas religiosas; 2. América indígena; 3. Povos indígenas no Brasil; 4. Colonizações: espanhóis e ingleses na América; Diversidade e pluralismo cultural; 5. A América portuguesa e a presença holandesa; 6. Africanos no Brasil: dominação e resistência; 7. Expansão e ouro na América portuguesa; Cidadania: passado e presente: 8. A Revolução Inglesa e a Revolução Industrial; 9. Iluminismo e a formação dos Estados Unidos; 10. A Revolução Francesa e a Era Napoleônica; Terra e liberdade: 11. Independências: Haiti e América espanhola; 12. Emancipação política do Brasil;	Resistência à dominação: 1. Industrialização e imperialismo; 2. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa; 3. Primeira República: dominação e resistência; Propaganda política, esporte e cinema: 4. A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo; 5. Segunda Guerra Mundial; 6. A Era Vargas; 7. A Guerra Fria; Movimentos sociais: passado e presente: 8. Independências: África e Ásia; 9. O socialismo real; 10. De Dutra a Jango: uma experiência democrática; 11. O regime militar; Meio ambiente e saúde: 12. O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial; 13. O Brasil na nova ordem mundial.

¹³ Esse formato de quadro, para os três anos da coleção, com destaque para os capítulos que trabalhamos, foi inspirado na dissertação de Nóbrega (2011), na qual a autora utilizou algo semelhante para apresentar a coleção com a qual trabalhou.

africanas; 17. China Medieval.	13.O reinado de Dom Pedro I; uma cidadania limitada; 14.Regências: a unidade ameaçada; 15. Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado; 16. Abolição e República.	
-----------------------------------	---	--

A coleção *História, Sociedade e Cidadania* foi muito bem avaliada pelo Guia do PNLD 2015. No próprio texto do Guia está posto que quando a obra aborda o tema da formação cidadã, ela permite aos leitores concluir que a realidade social pode mudar a partir das lutas políticas e sociais (BRASIL, 2014, p. 81).

Pela seleção dos conteúdos acima distribuídos em capítulos, percebemos que nossos achados estão distribuídos nos três anos do Ensino Médio, no entanto é no segundo ano que encontramos o maior número de referências ao Nordeste e aos nordestinos. Das categorias temáticas elencadas como hipótese, encontramos nessa coleção a ocorrência das três temáticas. A divisão dos temas por anos está organizada de forma que no livro do primeiro ano encontramos a ocorrência da temática “Bahia: as cores da região” (cap.12); No segundo ano encontramos os temas “O “nordeste” como uma generalização” (cap. 5) e “Bahia: as cores da região” (cap. 6, 13, 14 e 16). E no terceiro ano encontramos as temáticas “Clássicos do “nordeste” (cap.3 e 10) e mais um vez “Bahia: as cores da região” (cap. 6).

3.3 COLEÇÃO NOVA HISTÓRIA INTEGRADA

A coleção *Nova História Integrada* foi a coleção menos distribuída em território nacional. Ela foi elaborada por João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira e Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, e produzida pela editora Companhia da Escola.

A coleção privilegia a disposição dos conteúdos de forma cronológica e linear, caracterizando uma abordagem bem tradicional da história. De acordo com o guia do PNLD, há uma pretensão de trabalhar a história de forma integrada e cultural, no entanto, conteúdos como história da África, afrodescendentes, povos indígenas, direitos humanos, cidadania, racismo etc., são abordados em poucos capítulos, de forma esporádica.

Professor, ao adotar essa coleção, você poderá explorar o acervo iconográfico, bastante variado [...]. É necessário também que se faça um complemento dos conteúdos de História da África, de cultura afro-brasileira

e de História dos povos indígenas, incorporando-os à realidade contemporânea e local do aluno, uma vez que, na coleção, esses conteúdos tendem a ser tratados com referência ao passado. Percebe-se a ausência de informações sobre a datação de algumas pinturas, fotografias e artefatos arqueológicos que exigem pesquisa em outros materiais como, por exemplo, na internet. Por fim, ao utilizar a coleção, cabe ao professor propor atividades e exercícios, em especial no que diz respeito à prática da interdisciplinaridade e à execução de projetos de investigação e/ou de intervenção, pois esse aspecto não é trabalhado de modo a exigir do jovem do Ensino Médio a autonomia intelectual e participativa dentro das perspectivas atuais. (BRASIL, 2014, p. 95)

Os três livros da coleção estão organizados em capítulos e unidades. Cada unidade apresenta uma cor diferente, o que facilita o rápido acesso ao conteúdo. Cada capítulo do livro possui uma página de abertura na qual encontramos imagens e textos cujo objetivo é introduzir o assunto que será trabalhado e estimular os primeiros questionamentos sobre os temas. Ela funciona como um diagnóstico dos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos sobre o tema a ser tratado.

O corpo do texto principal está dividido em itens e subitens que separam os conteúdos por ordem de importância, com destaque em negrito para algumas palavras e expressões. Além do corpo do texto principal, há uma série de subseções com a intenção de facilitar o entendimento do assunto.

Em diversos momentos do corpo do texto aparecem “boxes conceituais” destacando expressões consideradas pelos autores importantes para o entendimento do tema estudado. Alguns boxes podem conter atividades diversas com questões de leitura, interpretação, conceituação e também de experimentação.

Na seção “falando nisso” a coleção propõe textos acadêmicos, de cunho historiográfico, com questões relacionadas ao grande tema do capítulo. O texto objetiva propor debates em sala de aula e, por vezes, propõe questões reflexivas, subjetivas, que não possuem respostas “fixas”.

Em “vozes do Passado” os alunos são convidados a ler e refletir sobre documentos históricos de determinada época em questão. A ideia é aproximar o aluno ao universo da pesquisa e ao contato com fontes primárias.

A seção intitulada “estudos de caso” servem como complementares do texto principal, pois trazem comparações e situações específicas sobre algum acontecimento importante contemplado no capítulo. Ela é fundamental para o aluno compreender a história como global, mas também como constituída por detalhes e especificidades.

Vale ressaltar que as seções “falando nisso”, “vozes do passado” e “estudos de caso”

não precisam estar necessariamente separadas umas das outras. Quando os boxes sugerem atividades conjuntas, em que se juntam documentos, interpretações de historiadores, casos específicos, fontes históricas etc, as seções são chamadas “Mistas” e estão indicadas por ícones correspondentes a cada uma das atividades mencionadas.

Ao final de cada capítulo é sugerido ao aluno sistematizar os principais conteúdos abordados. Essa sugestão de atividade é chamada de “Você aprendeu”.

A coleção também sugere uma série de filmes, *sites*, leituras complementares para auxiliar o aluno a desenvolver sua autonomia de estudos. Essas seções são intituladas “Para saber mais”.

Em “Questões” temos, também ao final de cada capítulo, uma série de questões extraídas dos principais processos seletivos do país, além de algumas formuladas pelos próprios autores. As questões estão divididas em duas listas. A primeira lista apresenta as consideradas básicas, cujo objetivo é consolidar o assunto estudado. A segunda lista intenciona aprofundar o conhecimento por meio de questões que exigem maior raciocínio e desenvoltura para serem resolvidas.

Finalmente, o box “Amarrando as pontas” complementa a noção de integração de processos históricos trabalhados com os alunos. Esse box está dividido em diferentes momentos que abordam conceitos e atividades diversas, como por exemplo: sincronia e diacronia nas relações entre acontecimentos, continuidades e rupturas entre passado e presente, relações entre história e memória, reflexões sobre alteridade, identidade, conflitos e reflexões sobre cidadania e ética.

O primeiro ano da coleção possui 278 páginas divididas em três unidades e 17 capítulos. Os livros do segundo e do terceiro ano da coleção possuem 288 páginas cada, e foram organizados em quatro unidades. O segundo ano possui 19 capítulos e o terceiro ano consta de 21 capítulos. O sumário da coleção e os capítulos que trabalhamos são:

Quadro 2 – Sumário da coleção Nova História Integrada

1º ANO	2º ANO	3º ANO
1. O estudo da História; 2. O alvorecer da humanidade; 3. A Antiguidade Oriental: Mesopotâmia e Egito; 4. A Antiguidade Oriental: hebreus, fenícios e persas; 5. A civilização grega;	1. Formação da América Portuguesa; 2. A invasão do Império Português; 3. A conquista do Sertão; 4. Formação da América espanhola;	1. A República da Espada; 2. A República Oligárquica; 3. Guerra suja de trincheiras: a Primeira Guerra Mundial; 4. A Revolução Russa e o surgimento da URSS; 5. A Crise de 1929 e a Grande

6. Roma;	5. Formação da América Inglesa;	Depressão;
7. O Império Bizantino;	6. O Século das Luzes;	6. Crise da República Oligárquica no Brasil;
8. A civilização islâmica;	7. A Revolução Industrial;	7. A ascensão dos regimes totalitários;
9. Os reinos bárbaros;	8. A independência das Treze Colônias;	8. A Segunda Guerra Mundial;
10. A Idade Média;	9. Revoltas na América Portuguesa;	9. A América Latina e o populismo;
11. As Cruzadas e o renascimento comercial e urbano;	10. A Revolução Francesa e Período Napoleônico;	10. A Era Vargas;
12. As Grandes Navegações;	11. O processo de independência;	11. O Brasil populista;
13. O Absolutismo;	12. As independências na América Espanhola;	12. A Guerra Fria;
14. Humanismo e o Renascimento cultural;	13. O Primeiro Império;	13. As descolonizações;
15. Reforma e Contrarreforma;	14. O período regencial;	14. O bloco socialista;
16. O Novo Mundo;	15. O Segundo Império;	15. O bloco capitalista;
17. Uma história da África.	16. A crise do império brasileiro;	16. Oriente Médio: disputas intermináveis;
	17. A Guerra da Secessão e a consolidação dos EUA;	17. Realidade de chumbo, anos rebeldes: a ditadura militar no Brasil;
	18. A Europa do século XIX;	18. A América Latina: dos militares aos dias atuais;
	19. O imperialismo.	19. A crise da URSS e o fim da Guerra Fria;
		20. Nova República;
		21. O mundo contemporâneo.

O texto do Guia do PNLD 2015 nos informa que a coleção *Nova História Integrada*, apesar de ter sido aprovada, precisa que o professor trabalhe algumas questões de modo mais enfático. Por exemplo, questões relacionadas à construção da cidadania: na abordagem das experiências sociais dos alunos, há discussão contra o racismo voltado às populações negras e indígenas, contra a xenofobia, violação dos direitos humanos e outras, no entanto essa abordagem é feita de forma esporádica (BRASIL, 2014, p. 91).

Na divisão do conteúdo distribuído em capítulos (Quadro 2) percebemos a ocorrência do nosso tema de análise nos três anos do Ensino Médio. Contudo, diferentemente da coleção *História, Sociedade e Cidadania*, na qual a ocorrência dos termos Nordeste e nordestinos está concentrada no segundo ano, percebemos que na coleção *Nova História Integrada* há um equilíbrio de ocorrência do nosso tema de análise tanto no livro do segundo ano como no livro do terceiro ano do Ensino Médio.

Apesar de ambos os livros das duas coleções no terceiro ano do Ensino Médio terem um total de 288 páginas, o livro da coleção *História, Sociedade e Cidadania* está dividido em 13 capítulos, enquanto o livro da coleção *Nova História Integrada* possui 21 capítulos. Essa disparidade, apesar do mesmo quantitativo de páginas, nos chamou atenção por, talvez, demonstrar uma divisão mais rigorosa dos conteúdos. Essa observação não se concretizou na análise dos livros.

Ao compararmos os quadros com os sumários e capítulos trabalhados, nas duas coleções didáticas apresentadas, observamos que os segundos anos do Ensino Médio têm predominância das temáticas Nordeste e nordestinos em seus capítulos. Nesses anos costuma ser tratada a chamada Época Moderna, dentro da qual estão os assuntos da formação da América portuguesa, a presença holandesa no Brasil, o Brasil Colônia e as Revoltas Coloniais. Das categorias temáticas elencadas como hipótese, encontramos nessa coleção a ocorrência das três temáticas. A divisão dos temas por anos está organizada de forma que no livro do primeiro ano não encontramos a ocorrência significativa das temáticas elencadas para análise. No entanto, no segundo ano encontramos os temas “O ‘nordeste’ como uma generalização” (cap. 2, 11); “Clássicos do ‘nordeste’” (cap.13 e 16); e “Bahia: as cores da região” (cap.9 e 14); Já no terceiro ano encontramos as temáticas “Clássicos do ‘nordeste’” (cap.2) e “Bahia: as cores da região” (cap. 11).

Antes de concluir esta apresentação das obras, creio ser importante apresentar um resumo do nosso esforço em encontrar a “naturalidade” dos autores das coleções didáticas aprovadas nesse PNLD 2015, que ora investigamos. Buscamos, durante a pesquisa, encontrar alguma coleção, dentre as aprovadas, que houvesse sido escrita por autores nordestinos. Isso não foi possível, não encontramos.

Fomos em busca dos autores e suas cidades de origem. A obtenção desses dados foi se mostrando dificultosa e, por vezes, não encontramos o local de nascimento dos autores. Pensamos, assim, em outras formas de descobrir quais dos autores tinham alguma ligação com o Nordeste, para além da naturalidade.

Pesquisamos, então, as instituições de formação dos mesmos através dos currículos Lattes. As dezenove coleções foram escritas por 36 autores, a grande maioria mestres e doutores de grandes universidades do Brasil. Que surpresa a nossa quando, pesquisando “lattes por lattes” dos autores, descobrimos que toda esta sua produção didática está centrada nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul.

Todos os livros circulando nacionalmente em escolas públicas foram elaborados por autores oriundos, exclusivamente, dos Programas de Pós-graduação do Sul e Sudeste do país.

Não pudemos trabalhar com uma coleção elaborada por autores nordestinos, ou por autores formados no Nordeste, porque não existe nenhuma. Simplesmente nenhuma

4 ANÁLISE DAS COLEÇÕES: TEMÁTICAS

A leitura sistemática dos livros didáticos selecionados nos levou ao reconhecimento, nos trechos que se referiam aos termos Nordeste e nordestinos, de temas recorrentes e elementos singulares. Foi a partir dessas recorrências e situações, as quais apresentaremos neste capítulo, que organizamos a análise em temáticas. Os temas selecionados foram: “O Nordeste como uma generalização”, “O caso da Bahia: as cores da região” e “Clássicos do Nordeste”. A partir desses tópicos construímos nossa análise, visando atender aos objetivos propostos para esta pesquisa.

Antes de adentrarmos na discussão acerca do conteúdo proposto pelos livros, precisamos afirmar que a escolha do Nordeste (região) como objeto de pesquisas acadêmicas não constitui uma novidade. Diversos são os autores que tentaram explicar o que é essa região, como ela se constituiu ao longo do tempo e o que faz do Nordeste, até a atualidade, símbolo marcante das regionalidades nacionais.

No Estado Novo (1937-1945), período no qual Getúlio Vargas procurou fortalecer o poder central e integrar os estados, diminuindo sua autonomia, surgiu a primeira divisão geográfica oficial do país em grandes regiões.

Até o período conhecido como Primeira República (1889-1930), o país esteve dividido em estados “do Norte” e estados “do Sul”, por meio de uma divisão criada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a qual considerava principalmente os aspectos naturais do Brasil, procurando fazer coincidir os (fictícios) limites “regionais” com os (também fictícios) limites estaduais.

Encontramos no livro de Manuel Correia de Andrade (1988) a composição geográfica inicial da região, segundo o qual esta nomeação designou, a partir de 1941, a faixa territorial correspondente aos estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas.

Em 1952, porém, após um período de grande seca, a configuração e concepção sobre o que era geograficamente Nordeste mudou novamente. Ainda de acordo com Andrade (1988), no pós-seca, o Governo Federal instituiu um programa para ser executado na região atingida. Assim, começam a fazer parte do Nordeste os estados de Sergipe, Bahia e grande parte de Minas Gerais. O Maranhão ficou de fora dessa nova divisão.

Visando mais uma vez ao combate à seca e ao desenvolvimento da Região, foi criada, em 1958, a Operação Nordeste (Openo). A comissão responsável pela sua execução diagnosticou, pela primeira vez, que os problemas da região não eram consequências de seu

clima, mas sim, de ordem econômica e considerou-se que o dito “atraso do Nordeste” (ANDRADE, 1988, p. 08) em relação ao Sul e Sudeste do país relacionava-se com o modelo econômico existente na região, fundamentado no controle dos latifúndios por sobre as faixas produtivas de terra.

Após esse diagnóstico da Oopeno, foi criada, em 1959, a Comissão de Desenvolvimento do Nordeste (Codeno), mais tarde, transformada na Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) para, dentre outras coisas, planejar a atuação governamental para o desenvolvimento da região, integrar o Nordeste ao mercado nacional e diversificar a indústria local. Mais uma vez houve uma nova caracterização e delimitação dos estados componentes desta região: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, parte de Minas Gerais e Território Federal de Fernando de Noronha.

Foi apenas na década de sessenta do século XX que o IBGE atualizou o antigo quadro regional do Brasil, organizado durante a década de 1940 e baseado nas feições das grandes unidades naturais¹⁴. A partir de um aprimorado conhecimento do país, o Nordeste assumiu a configuração que conhecemos hoje, com os nove estados.

Em obra de caráter ensaístico, Zaidan Filho (2003) trata do destino das políticas regionais e da identidade regional imersas num mundo globalizado. A chamada “invenção do Nordeste” é, para o autor, fruto das produções discursivas da cultura brasileira do século XX. São os autores, romancistas ou não, a partir dos anos de 1920, que criaram a identidade cultural nordestina e essas criações literárias do Nordeste, analisadas à luz do projeto ideológico e político da época, buscavam, senão, criar e difundir o conceito de região Nordeste.

O autor evocou, dentre outros, o trabalho de Gilberto Freyre e sua criação (bem-sucedida) de uma identidade cultural chamada de “brasilidade nordestina”. Traços da cultura popular, das crendices religiosas, dos hábitos alimentares, da arquitetura, da economia, do comportamento, das tradições, e dos traços psicológicos ditos “nordestinos” são enaltecidos e apresentados como “cultura regional”. É a criação do *homo nordestinus*. (ZAIDAN FILHO,

¹⁴ O Conselho Nacional de Geografia, em fins de 1966, deu início a trabalhos com o objetivo de definir uma nova Divisão Regional do Brasil, em substituição a que vigorava oficialmente desde 1940. Apesar dos fatores de ordem econômica não terem sido omitidos na Divisão Regional até então vigente, sobretudo no que se referia à delimitação das Zonas, era baseada fundamentalmente em critérios de natureza fisiográfica e de posição geográfica. O desenvolvimento do país, nesse período, expresso no forte crescimento da população, na expansão urbana e industrial, na ampliação da rede rodoviária, tornou superada a realidade regional apontada no documento oficial. O Conselho Nacional de Geografia, através de sua Divisão de Geografia, reformulou, a partir desta obra, a concepção da estrutura regional do país. Para mais informações ver: BRASIL. **Divisão do Brasil em micro-regiões homogêneas: 1968**. Rio de Janeiro: Ministério do planejamento e coordenação geral. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1970. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv13891.pdf>>. Acesso em: 12/07/2017.

2003, p. 21).

Para o autor, a questão regional virou moeda de troca para a atração de investimentos. Ainda prevalece, entre as elites políticas e empresariais dos estados, o discurso regionalista dos coitados, discriminados que precisam do apoio do governo para vencer o atraso, o subdesenvolvimento, a seca, a fome, a miséria. No entanto, ao atrair investimentos diminuindo ou isentando as empresas de taxas, criando os famosos paraísos fiscais, o governo além de comprometer a receita pública, inviabilizou qualquer projeto integrado de desenvolvimento regional. Os políticos “nordestinos”, sob a bandeira da “identidade regional” como plataforma política e eleitoral, utilizam-se dos recursos públicos em função de interesses corporativistas, atendendo a demanda de grandes empresas, e dessa forma “ajudam a enterrar a nação e a identidade regional” (ZAIDAN FILHO, 2003, p. 33).

Para Albuquerque Júnior (2011), o Nordeste surgiu como “paisagem Imaginária” no país após meados da década de 1910. O termo foi usado, inicialmente, para designar a área de atuação da Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS). A emergência da ideia de região veio, no entanto, em substituição a antiga divisão regional do país entre norte e sul.

Através de uma vasta literatura, o autor investigou o porquê dessa construção subjetiva do Nordeste estar fundada na saudade e na tradição. Para o historiador, o Nordeste é uma construção discursiva. Ao longo do tempo, obras de diferentes autores, linguagens, épocas e escolas diversas, descreveram (e criaram) o Nordeste brasileiro e incluíram essa região no Brasil. O que há em comum no conjunto de obras acadêmicas e linguagens (música, poesia, pintura, artesanato e literatura) invocadas pelo autor é que, segundo a sua perspectiva, cada um inventou, a seu modo, o “ser nordestino”. Ao tomarmos o trabalho de Albuquerque Júnior (2011) como referencial teórico, nos inspiramos em sua análise e criamos categorias para a construção de uma análise própria acerca dos livros didáticos selecionados.

Durante a nossa pesquisa, metodologicamente, escolhemos, em primeiro lugar, ler as coleções na íntegra, procurando identificar chaves temáticas por meio das quais pudéssemos apresentar os elementos explicativos, dentro de cada assunto ou “lugar” dos livros, a respeito da região Nordeste e suas gentes. Desse esforço, chegamos, sem muitas certezas, às três temáticas que resumem, na nossa interpretação, as maneiras comumente aceitas e veiculadas nos livros (e, portanto, nacionalmente ensinadas) de falar sobre a região.

A primeira temática identificada nomeamos como: “O Nordeste como uma generalização”. A segunda temática: “O caso da Bahia: as cores da região”. E a última chamamos de “Clássicos do Nordeste”.

Não foi nosso objetivo simplesmente denunciar ideologias ou preconceitos presentes

no, bastante conhecido, discurso a respeito das discriminações sofridas e vivenciadas cotidianamente pelo Nordeste e pelos nordestinos. Nossa intenção foi analisar a veiculação (e a reiteração) de determinados estereótipos, presentes nos livros de história, os quais estão, de fato, presentes nas escolas públicas de Ensino Médio do país e necessitam ser diariamente enfrentados (e combatidos) por todas as pessoas que fazem e vivem a educação brasileira. A seguir, apresentamos as nossas análises.

4.1 O NORDESTE COMO UMA GENERALIZAÇÃO

“O discurso regionalista não mascara a verdade da região, *ele a institui*” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 62). Ao fazer tal afirmação, Albuquerque Júnior nos fez refletir sobre a construção de estereótipos e de práticas que legitimam discursos preconcebidos.

Para a construção da “ideia” de cada região, do seu imaginário, foi necessário que aspectos e práticas diferenciadoras se materializassem, ou seja, foi preciso que elementos específicos, dentre toda a multiplicidade de características de cada parte do país, fossem escolhidos para definir as regiões. Nesse quadro, a região Nordeste do país foi sendo caracterizada e traduzida como o lugar do cangaço, do messianismo, do coronelismo, do machismo, da pobreza, da seca, da retirância, da saudade etc. Esses definidores, no entanto, foram selecionados, escolhidos, pensados. Dentre tantos outros acontecimentos, tantas características, tanta variedade cultural, a escolha se fez, não de forma aleatória, mas, de acordo com o autor, dirigida pelos interesses em jogo, dentro e fora da região.

O Nordeste e os nordestinos são “invenções dessas determinadas relações de poder e do saber a elas correspondentes” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 31). Os estereótipos que emergiram acerca do espaço físico chamado Nordeste são diversos. Positivas ou negativas, as imagens criadas e socialmente reconhecidas refletem a própria ideia da região. Para Albuquerque Júnior (2011) a superação dos estereótipos imagéticos e discursivos acerca da região passa pela compreensão das relações de poder e de saber que produziram clichês e inventaram o Nordeste e os nordestinos.

Essa localidade, porém, é composta pelo maior número de estados, nove no total (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe). Possui diferentes características físicas, o que fez com que a mesma seja dividida

pelo IBGE¹⁵ em quatro sub-regiões: meio-norte, sertão, agreste e zona da mata. Cada uma dessas sub-regiões apresenta níveis muito variados de desenvolvimento humano ao longo de suas zonas geográficas. Apesar de cada estado da região Nordeste apresentar esportes diferentes, culinárias diferentes, artesanatos diversos, festividades variadas, músicas e danças particulares, literatura variada, turismo diverso e economias distintas; o Nordeste, apesar de tudo, é apresentado nos livros didáticos investigados como uma coisa só, uma generalidade homogênea.

Ainda de acordo com o historiador, os discursos de estereotipificação nascem de uma “caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 30), ou seja, as diferenças individuais e características particulares são anuladas em nome de semelhanças superficiais que generalizam o grupo. Ver o mundo pelas lentes gerais acaba por distorcer o fato de que “a realidade” é vista e vivenciada a partir das existências individuais. As características presumidamente partilhadas por “todos” os nordestinos e “todos” os estados que compõem a região é um esquema gravemente simplista, mantido de modo intenso, como verificamos nos livros didáticos.

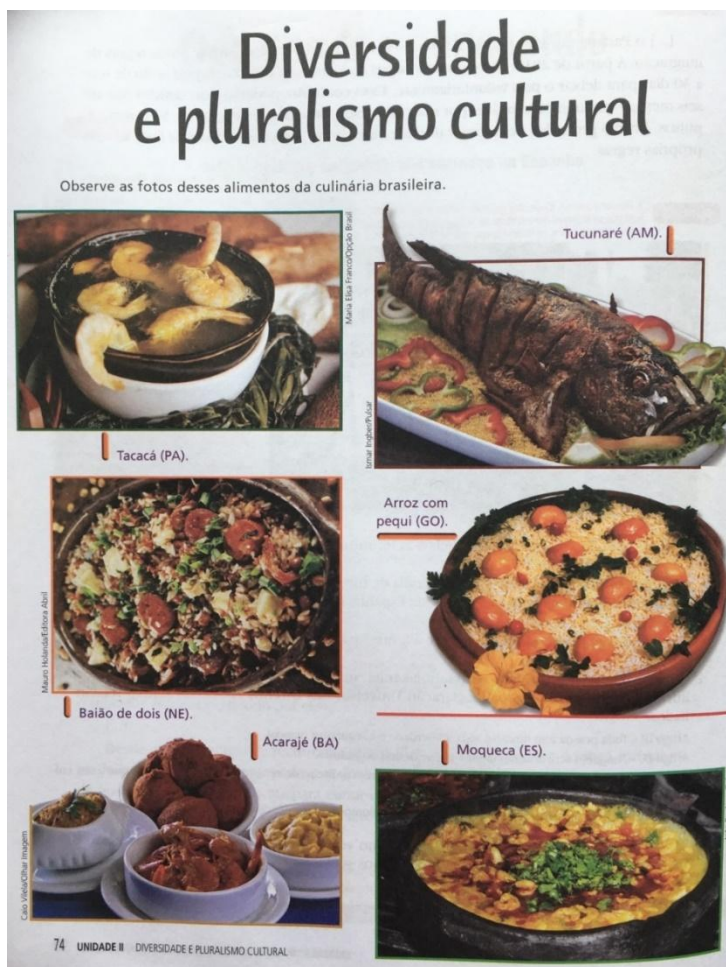
Denise Jodelet (2001), em seu artigo *Representações sociais: um domínio em expansão*, afirma que as representações são formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, com um objetivo prático, que contribuem para a construção de uma realidade comum a um grupo de pessoas. O “senso comum”, observado do ponto de vista das representações, orienta as relações sociais, as condutas e até a definição de identidades pessoais e sociais. Embora não estejamos trabalhando com o conceito de representações sociais com relação aos discursos presentes nos livros (nosso objeto), podemos imaginar ou supor (ou propor) a possibilidade dos mesmos produzirem representações nos diferentes públicos que os acessam (professores, estudantes e, talvez, seus grupos de convívio).

Isso posto, a figura abaixo foi retirada da página inicial da segunda unidade do livro do 2º ano da coleção *História, sociedade e cidadania*, a mais distribuída nacionalmente. Esta unidade se dedicou ao estudo da diversidade e pluralismo cultural. O texto pediu que o aluno observasse as fotos dos alimentos da culinária “brasileira” (também uma generalidade) apresentados. Cada imagem possui como legenda a localidade de onde a comida é proveniente e considerada traço marcante da cultura de cada lugar. Após as imagens, aparece uma sequência de perguntas para dar início aos diálogos; sendo a primeira delas: “Sabendo que culinária também é cultura— pois traduz o gosto, a sensibilidade e a história de um

¹⁵ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 03 de setembro de 2017.

determinado povo/lugar– é possível concluir que o Brasil possui enorme diversidade cultural?” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p.74). Não há nada de errado com a pergunta. Concordamos que a culinária é um elemento da cultura e o Brasil possui vasta diversidade cultural e culinária, no entanto, ao analisarmos as fotos e suas legendas, algo nos chamou a atenção.

Figura 1- Comidas típicas



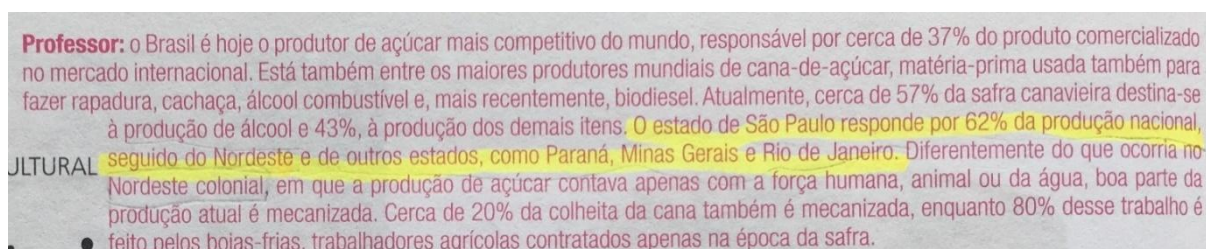
Fonte: *História, sociedade e cidadania* Volume 2 (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 74).

As imagens apresentadas trazem as seguintes legendas: Tacacá (PA); arroz com pequi (GO), moqueca (ES); cuscuz (SP); barreado (PR); churrasco (RS); feijão, angu, couve e linguiça (MG); acarajé (BA); **baião de dois (NE)**. Ora, está apontado no livro didático de maior distribuição no país, que o Nordeste, com seus nove estados, 1.554.291,744 quilômetros quadrados e 56.560.081 habitantes (IBGE) possui uma comida que representa sua totalidade! Se o churrasco está para do Rio Grande do Sul, assim como o tacacá está para o

Pará, e a moqueca para o Espírito Santo, o baião de dois¹⁶ é a cara do Nordeste (?!). Mas, do norte do Maranhão, passando pelo interior do Piauí, litoral de Sergipe, até o sul da Bahia encontramos baião de dois? O Nordeste foi a única região representada diretamente nas imagens, todas as outras comidas estão apontadas em escala estadual, isso implica que a representação social veiculada no livro indica a existência de uma homogeneidade sociocultural e geográfica para os autores da obra, os quais (re)apresentam essa região dessa maneira aos alunos e professores que têm contato com esse livro.

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

Figura 2 - Nota ao professor



Fonte: *História, sociedade e cidadania Volume 2* (BOULOUS JÚNIOR, 2013, p. 76).

O livro traz os seguintes dados: “[...] O estado de São Paulo responde por 62% da produção nacional, **seguido do Nordeste e de outros estados**, como Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro” (BOULOUS JÚNIOR, 2013, v. 2, p. 76.). Observando o mapa abaixo, retirado do *site* especializado Nova Cana¹⁷, vemos que a produção de cana-de-açúcar na região Nordeste apresenta-se restrita à área litorânea que vai do Rio Grande do Norte a Sergipe. Em mais uma ocasião o Nordeste foi posto no livro didático como se fosse um único estado, uma localidade só, uma região homogênea.

¹⁶ De acordo com o folclorista Câmara Cascudo (1998) o baião de dois é um prato oriundo do estado do Ceará, porém apreciado não somente em outros estados da região Nordeste como em Rondônia, Acre e Pará.

¹⁷ Disponível em: <www.novacana.com/cana/producao-cana-de-acucar-brasil-e-mundo>, Acesso em 10/03/2016.

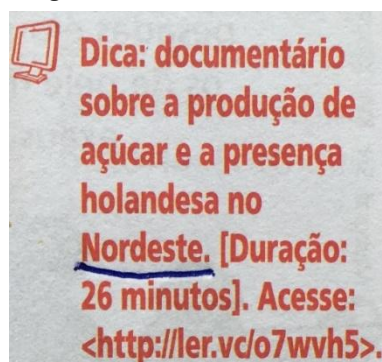
Figura 3 - Mapa da Cana



Fonte: <www.novacana.com/cana/producao-cana-de-acucar-brasil-e-mundo>. Acesso em 10/03/2016.

Encerrando as observações sobre a produção de açúcar no Brasil, o livro sugere, como “Dica”, um documentário sobre a produção de açúcar e a **presença holandesa no Nordeste**. O documentário, com 26 minutos e 20 segundos¹⁸, foi produzido pela TVBrasil em 2011 e é disponibilizado no canal TVBRASIL no Youtube sob o título: *Guerra pelo açúcar: histórias do Brasil (3/10)*. O vídeo antecipa questões que vão ser tratadas em outras sessões, no mesmo capítulo 05, do livro didático.

Figura 4 - Dica de documentário



Fonte: *História, sociedade e cidadania* Volume 2. (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 83).

Por que falar que o “Nordeste” foi ocupado pelos holandeses no século XVII seria

¹⁸ GUERRA pelo açúcar: histórias do Brasil 3/10. Direção de Arthur Fontes. TVBrasil: 2011.1 documentário em vídeo (26min.20s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oPZI-m8p7Vg>>. Acesso em abril de 2016.

mais uma generalização? No vídeo temos, além de atores em cena, a fala dos renomados historiadores Jorge Couto, Evaldo Cabral de Mello, Ronaldo Vainfas e Mary Del Priore. Em trecho transcrito, Cabral de Mello nos diz que:

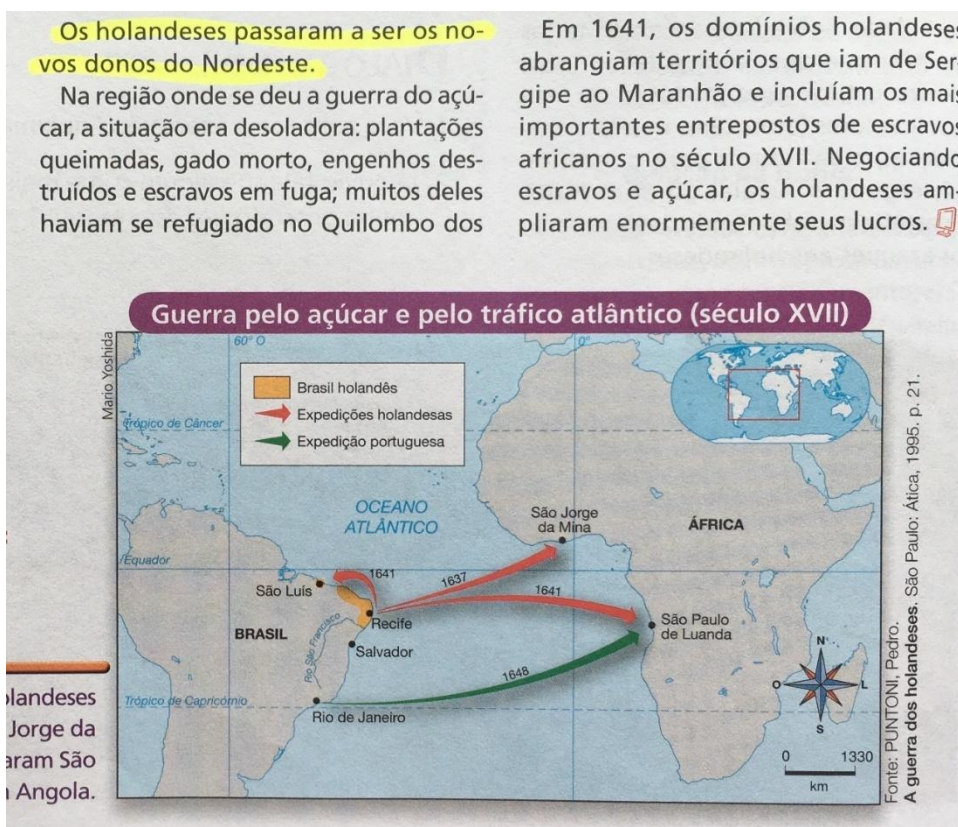
O Nordeste do Brasil era na época o principal produtor mundial de açúcar. Originalmente a Companhia das Índias Ocidentais tinha tido como projeto **ocupar a Bahia e Pernambuco...** A Bahia era a sede da América portuguesa, mas Pernambuco é que era o centro de mais expressão de produção açucareira... Os holandeses tinham pensado uma estratégia para **conquistar o Nordeste** descabida e falsa [...] **Eles tomaram Olinda, tomaram Recife,** e não aconteceu nada. Ficaram sitiados no Recife durante dois anos sem se mexerem dali. Eles aí se deram conta da necessidade de mudar a tática, que aquela tática não funcionaria no Brasil. Estabelecidos no Recife, eles começaram a negociar com os senhores de engenho de toda a área do que é hoje a cidade do Recife [...] De modo que uma das coisas mais curiosas da **história de Pernambuco** no período colonial é isso. Nós chegamos ao período da independência cantando as jóias da ocupação holandesa, mas, na verdade, as classes dirigentes luso-brasileiras do período holandês se fecharam culturalmente a tudo que fosse holandês. [...] todo mundo se retirou para seus engenhos, ali você continuou a viver como nos velhos tempos, mas você tinha com **Recife, que era a sede da heresia e do domínio holandês**, um mínimo de contatos. (Grifos nossos)¹⁹

Entendemos que falar de Nordeste no século XVII é equívoco para todos os tipos de fins que se façam historicamente necessários, porque a região, como uma abstração geográfica, sequer existia! O termo Nordeste, no caso específico do Brasil, carrega um leque de representações e construções histórico-sociais que ficam nas entrelinhas do que está sendo dito. No discurso de Cabral de Mello, esse “Nordeste holandês” é composto substancialmente por Pernambuco. Outras áreas da Bahia e do litoral de Sergipe ao Maranhão foram pontualmente ocupadas pelos holandeses, em anos distintos. A presença holandesa na história do Brasil não justifica o discurso unificador e padronizador do Nordeste. Novamente temos um fato pontual da história do Brasil, ocorrido em uma localidade específica, sendo designado para compor a história do Nordeste enquanto região una, que vai partilhar as mesmas guerras, a mesma economia, a mesma comida, a mesma história.

¹⁹ GUERRA pelo açúcar: histórias do Brasil 3/10. Direção de Arthur Fontes. TVBrasil: 2011.1 documentário em vídeo (26min.20s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oPZI-m8p7Vg>>. Acesso em abril de 2016.

Na página 88 encontramos como título da sessão “Holandeses no Nordeste”. O corpo do texto, em concordância com o vídeo sugerido anteriormente, apresenta a invasão holandesa com as ocupações na Bahia e em Pernambuco. Os holandeses são referenciados como “donos do Nordeste” na página 90, sendo apresentado, logo abaixo, o mapa da ocupação. Se o Nordeste for, mais uma vez, uma pequena área litorânea de terras açucareiras, as generalizações estarão corretas, mas cremos que não.

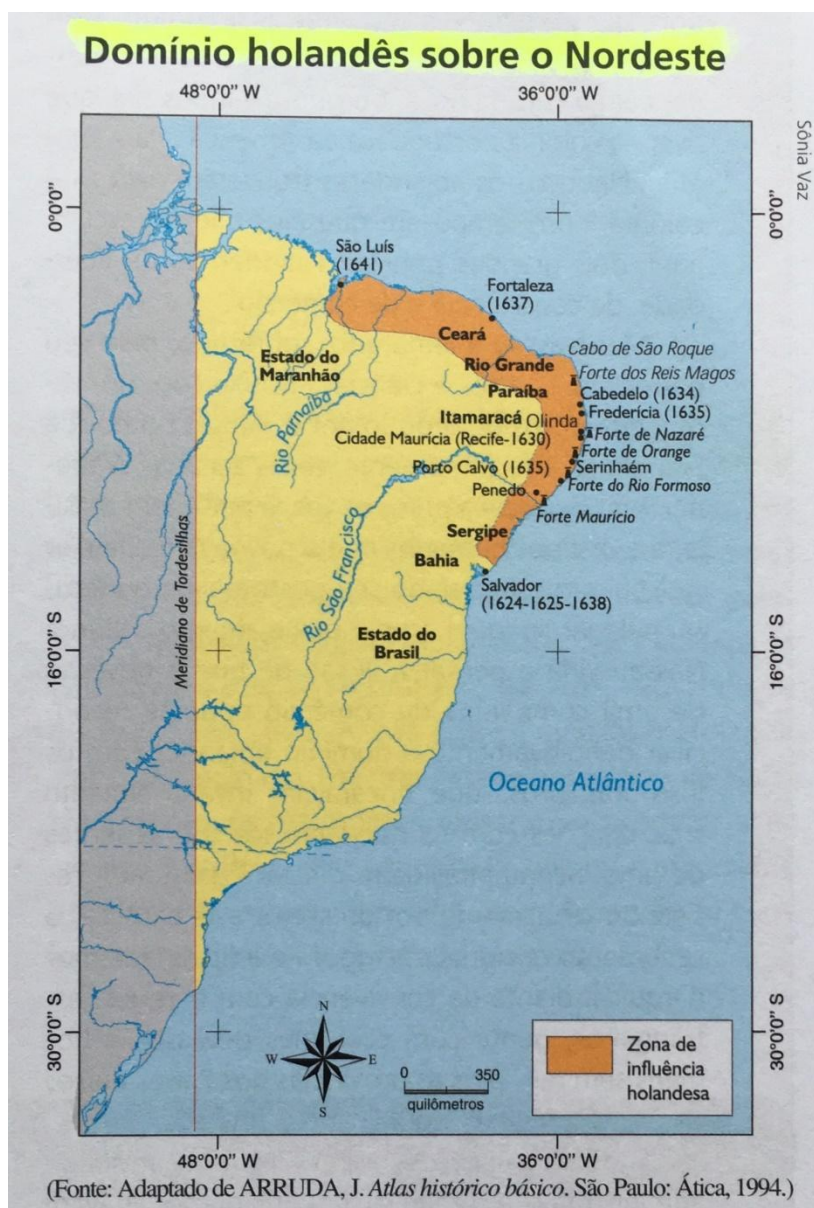
Figura 5 - Holandeses donos do Nordeste



Fonte: *História, sociedade e cidadania* Volume 2 (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 90).

Também na coleção *Nova História Integrada* vamos encontrar a “presença holandesa” como um acontecimento vinculado a um Nordeste homogêneo. Como na coleção *História, Sociedade e Cidadania*, aqui também temos a representação no mapa da presença holandesa no Brasil.

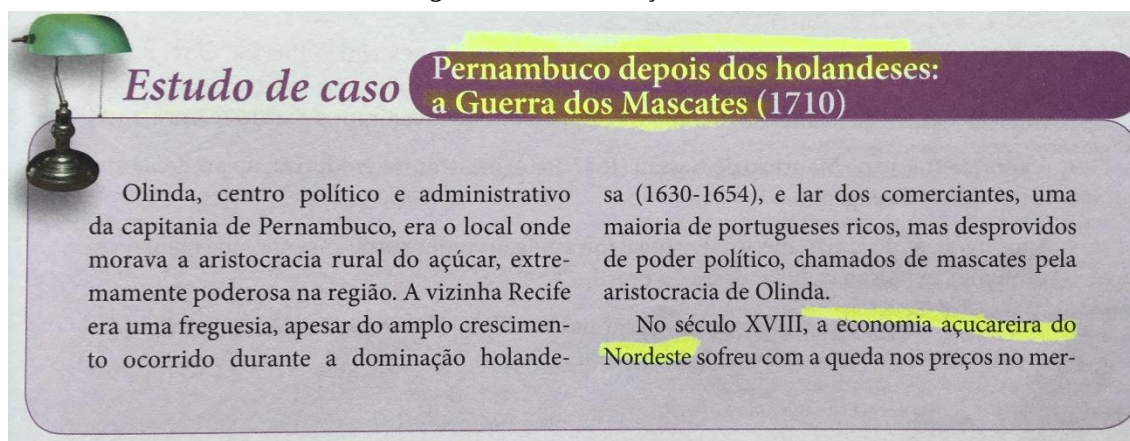
Figura 6 - Mapa presença Holandesa



Fonte: *Nova História Integrada* Volume 2 (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 35).

E aqui também verificamos que a chamada “zona de influência Holandesa” está restrita a uma faixa litorânea da região geográfica correspondente a alguns estados, hoje, “pertencentes” à região Nordeste. Também nessa coleção encontramos, na página 37, que a produção de açúcar era destaque na capitania de Pernambuco. No entanto, ao abordar a economia açucareira, esta não aparece associada a nenhum estado, e sim, ao Nordeste como uma totalidade.

Figura 7 - Economia açucareira



Fonte: (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 37. Vol. 2)

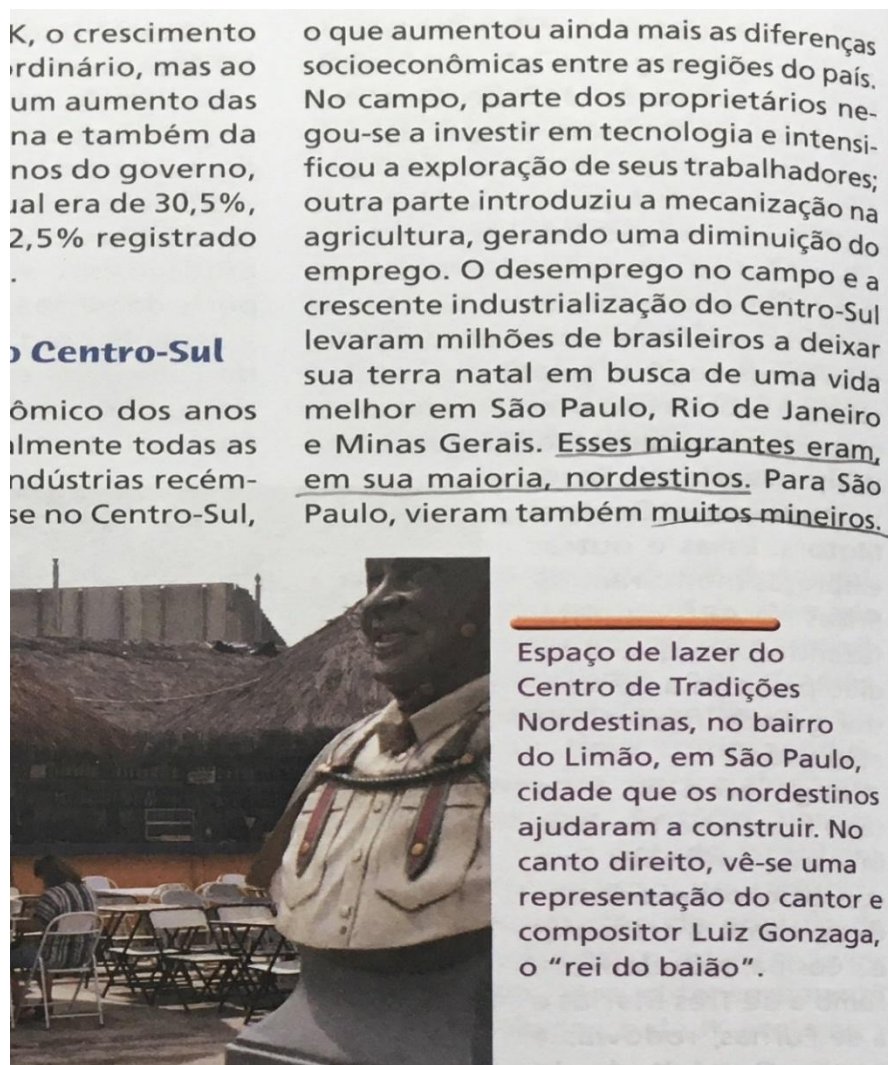
No Volume 03 da coleção *História, Sociedade e Cidadania* aparecem, mais uma vez, o Nordeste e, em especial, os nordestinos como uma unidade. Ao tratar da questão da migração para o Centro-sul, ocorrida no período do governo de Juscelino Kubitschek, o texto do livro argumentou que o desemprego no campo mobilizou uma massa de brasileiro para os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais e afirmou que “Esses migrantes eram em sua maioria nordestinos”. Ao concluir esta afirmação, completou: “Para São Paulo, vieram também muitos mineiros”. (BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 3, p. 194). Percebemos que ser “mineiro” relaciona-se, exclusivamente, ao Estado de Minas Gerais. No entanto ter uma maioria de migrantes nordestinos autoriza deixar de lado as divisões estaduais dos estados que compõe geograficamente a região e massificar o “ser nordestino”, como aquele que migra.

Na mesma sequência, em imagem logo abaixo desse trecho acima referido, verificamos haver uma foto do Centro de Tradições Nordestinas, em São Paulo. Como representante de uma “nordestinidade” aparece a imagem de Luiz Gonzaga e um texto no qual se diz que os nordestinos “ajudaram a construir” a cidade de São Paulo. Pois bem, essa cidade é a mais populosa do Brasil e recebeu, desde o século XIX, portugueses, italianos, espanhóis, alemães, libaneses, sírios, armênios, japoneses, coreanos, chineses, nigerianos, senegaleses, angolanos, além de pessoas oriundas de estados como Bahia, Minas Gerais e Paraná. Sua população é composta por católicos, evangélicos, sem religião, espíritas, budistas, umbandistas, judeus, além de ter presença marcante de brancos, negros, pardos, amarelos e indígenas (FREITAS, *online*)²⁰. Acreditamos que muitos desses são atraídos para essa capital em busca de novas perspectivas financeiras, tentando alcançar uma melhor qualidade de vida.

²⁰ Para mais informações acessar <<http://brasilecola.uol.com.br/brasil/populacao-etnias-sao-paulo.htm>>. Acesso em 20/07/2016.

No entanto, o que aparece destacado no livro são os nordestinos, mais uma vez, representados enquanto homogeneidade.

Figura 8 - Migração

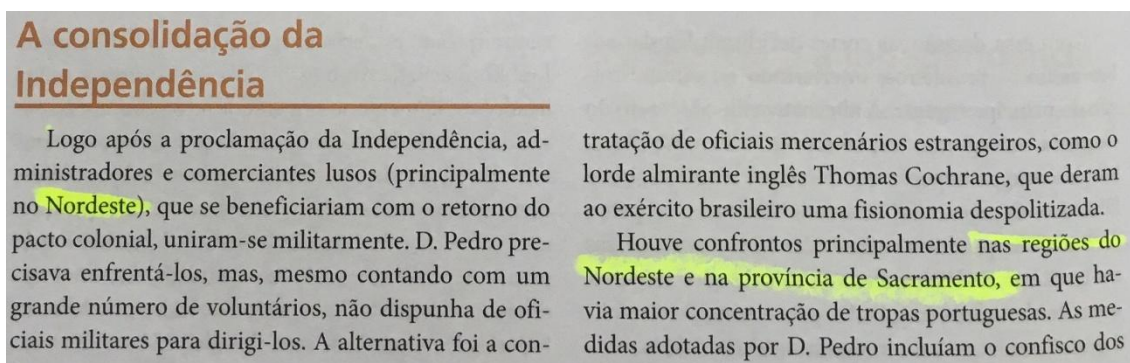


Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 194, Vol. 3)

Na coleção *Nova História Integrada* também vamos encontrar outros exemplos e colocações que se encaixam nesta temática do “Nordeste como uma generalização”, como estamos propondo. Um caso foi abordado no segundo volume desta coleção. Ao tratar da consolidação “Independência do Brasil” (tradicionalíssimo assunto), o texto do livro afirma que “houve confrontos, principalmente, nas regiões do Nordeste e na província de Sacramento, em que havia maior concentração de tropas portuguesas” (FERREIRA; FERNANDES, 2013, v. 2, p. 154). É necessário perguntar então: que região Nordeste é essa, tão pontualmente

localizada, na qual ocorreram os confrontos? Sabemos que o NE possui 1.558.000 km² (repetimos este dado, além do fato de não existir um “Nordeste”, em 1822) e, dificilmente, apesar dos esforços, os revoltosos conseguiriam ocupar do norte do Maranhão ao sul da Bahia. A província de Sacramento foi singularizada, mas o Nordeste seguiu como uma generalidade.

Figura 9 - Consolidação da independência



Fonte: (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 154, Vol. 2)

Também vamos encontrar, no volume 3 da mesma coleção, mais uma referência aos nordestinos como migrantes. Nesse caso específico, o local de atração foi a região da Amazônia, que passou a atrair imigrantes “principalmente nordestinos, que acabavam sendo submetidos pelos grandes seringalistas a um regime de semiescravidão” (FERREIRA; FERNANDES, 2013, v. 3, p. 23). O nordestino imigrante é, senão, um “clássico do Nordeste”, como abordaremos, *a posteriori*, neste trabalho.

Além desses itens, escreveu-se novamente, “economia nordestina”. O cacau apareceu como sendo o produto mobilizador da economia da região (sempre apresentada como totalidade), e, no entanto, é o estado da Bahia, ainda hoje, quem produz mais de 95% do cacau brasileiro²¹.

²¹ Para mais informações acessar: <<http://www.esalq.usp.br/cprural/noticias/mostra/3342/novo-cenario-da-producao-de-cacau-no-brasil.html>>. Acesso em: 05 de maio de 2017.

Figura 10 - Cacau e imigração

Foi em fins do século XIX que o cacau passou a mobilizar grande parte da economia nordestina. Sua exportação gerava 20% da receita do estado da Bahia, e mobilizava um grande número de trabalhadores sertanejos. Os coronéis do cacau tornaram-se ricos e poderosos, mas a partir de 1930 o Brasil perdeu a hegemonia mundial para o cacau inglês, plantado na África.

A borracha, por sua vez, despontou como matéria-prima industrial a partir de 1841, com o advento da produção de automóveis, e sua demanda passou a ser suprida pelo Brasil a partir de 1870. A Amazônia, região rica em seringueiras (árvore que fornece o látex para o fabrico da borracha) passou a atrair imigrantes, principalmente nordestinos, que acabavam sendo submetidos pelos grandes seringalistas a um regime de semiescravidão.

Fonte: (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 23, Vol. 3)

Em ambas as coleções verificamos haver, na veiculação dos conteúdos, a imagem do Nordeste brasileiro e de seus habitantes como figuras e locais homogêneos, com os mesmos gostos, com a mesma história e sem distinções estaduais, privilégios de outros estados do país, os quais sempre aparecem com os nomes explícitos, e não suprimidos numa grande massa que vai além das divisões geográficas.

Todos os casos acima referenciados explicitam que o Nordeste é representado socialmente como região unificada e padronizada. Os livros didáticos analisados constroem uma representação da região de modo que acontecimentos pontuais, comidas específicas e economia de determinados estados e centros de poder da região (Pernambuco e Bahia, especificamente) são padronizados e legitimados como representantes do todo. É necessário que a pluralidade da região seja observada. A simplificação exagerada na abordagem de determinados temas, ainda que o objetivo seja organizar didaticamente a obra, leva a pensamentos equivocados, estereotipados, a preconceitos e discriminação, e além disso, em nada contribuem para o aprendizado a respeito da pluralidade cultural da região que, a semelhança de todas as regiões do país, é também riquíssima.

4.2 CLÁSSICOS DO NORDESTE

Essa categoria temática aborda as representações “clássicas” do Nordeste veiculadas nos conteúdos dos livros didáticos. Aqui vamos verificar como aquele discurso repetitivo e estereotipificado do Nordeste atrasado, local de seca, repleto de cangaceiros, pobre, retirante e rebelde aparece nos livros, conforme nos ensinou Albuquerque Júnior (2011).

Carlos Garcia (1985), em 1984, ano da primeira edição de seu livro intitulado *O que é o Nordeste brasileiro*, já evocava a ideia de que existem muitos “Nordestes”. Para o autor, essa é uma região de contrastes e esses vários “Nordestes” se diferenciavam por características climáticas, humanas e culturais distintas. Hábitos alimentares, linguajar, contrastes nas paisagens eram observados, segundo o autor, por qualquer viajante que passasse pela região. Seu discurso, porém, também localizado, como Andrade (1988), na década de 1980, evocava as representações “clássicas” do Nordeste, que ainda hoje são expressas nos discursos discriminatórios, mas que não correspondem ao Nordeste contemporâneo, como abordado por Zaidan Filho (2003). Para Garcia:

Quando se fala em Nordeste, vem imediatamente à lembrança a imagem de uma região de extrema **miséria**, sujeita a **secas periódicas** que dizimam os rebanhos e frustram as lavouras, provocando o êxodo e a **morte por fome e sede**. Ou então a truculência dos “**coronéis**” proprietários de terras, mandando matar e surrar os trabalhadores e tentando impedir que eles se organizem em ligas camponesas ou sindicatos. O Nordeste é ainda associado ao **cangaço**, forma de banditismo rural que algumas pessoas nos últimos tempos têm tentado transformar em movimento romântico de homens injustiçados que lutavam contra o desmando dos latifundiários em defesa dos pobres. Na realidade, **o Nordeste é um bolsão de pobreza, o maior do mundo**, onde dois terços da população vivem em pobreza absoluta. Entretanto o Nordeste não é apenas isso. (GARCIA, 1985, p. 7-8. Grifos nossos).

A “inferioridade” nordestina, se comparada ao restante do país, é a todo momento lembrada no livro de Garcia (1985). O autor se propôs a fazer um estudo das características principais que singularizam a região, mas não chegou a problematizar as questões por ele apontadas.

Para Albuquerque Júnior (2011), no entanto, não há uma verdade para o Nordeste. O “verdadeiro Nordeste” não existe:

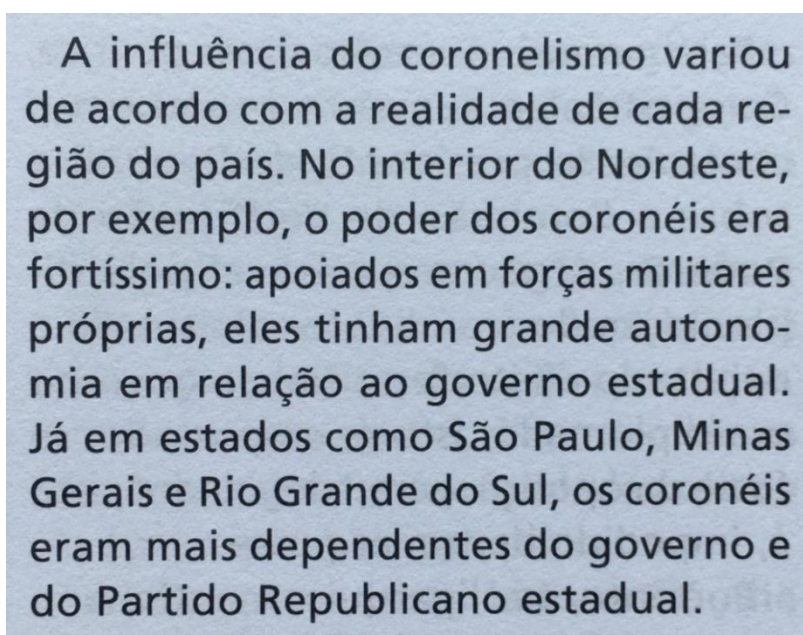
O estereótipo é um olhar e uma fala produtiva, ele tem uma dimensão concreta, porque, além de lançar mão de matérias e formas de expressão do sublunar, ele se materializa ao ser subjetivado por quem é estereotipado, ao

criar uma realidade para o que toma como objeto. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 31)

Um importante registro da ocorrência de clássicos do Nordeste verificado nos livros é o que aborda a questão do coronelismo. A prática, corriqueira durante a chamada Primeira república (ou República Velha) no Brasil, aconteceu em todas as regiões do país. No entanto, verificamos que, nos livros, o coronelismo, voto de cabresto, curral eleitoral e oligarquias conservadoras estão sempre associados à região Nordeste.

Na coleção *História, Sociedade e Cidadania*, volume 03, é proposto que a influência do coronelismo variou de acordo com a realidade de cada região do país. Mas foi ressaltado que, no “interior do Nordeste” (há um Nordeste interior, portanto), utilizado no livro como exemplo, o poder dos coronéis era fortíssimo. Na continuação do texto, também foram usados como exemplo os estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, porém não se fala em Sul ou em Sudeste.

Figura 11 - O poder dos coronéis

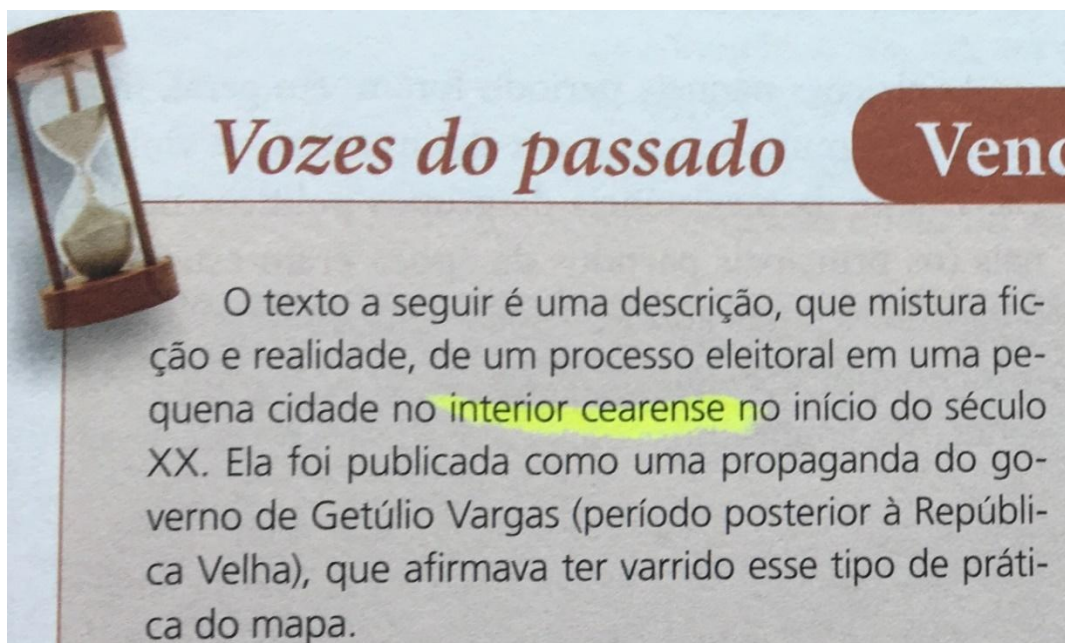


A influência do coronelismo variou de acordo com a realidade de cada região do país. No interior do Nordeste, por exemplo, o poder dos coronéis era fortíssimo: apoiados em forças militares próprias, eles tinham grande autonomia em relação ao governo estadual. Já em estados como São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, os coronéis eram mais dependentes do governo e do Partido Republicano estadual.

Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 51, Vol. 3).

Na coleção *Nova História Integrada*, volume 03, o coronelismo foi abordado no corpo do texto sem fazer referência direta a qualquer localidade do país. No entanto, no quadro “vozes do passado”, tratando do tema venda de votos, apareceu como único exemplo de coronelismo representado no livro, o caso de uma cidade do interior cearense, no início do século XX.

Figura 12 - Coronelismo



Fonte: (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 22, Vol. 3).

Outro registro presente nas coleções de representações clássicas do Nordeste diz respeito à questão da fé messiânica. Quando se fala de fanatismo religioso, quando se relaciona fé e imaginário popular, quando se refere à milagre os exemplos dados nos livros são sempre oriundos de cidades nordestinas ou mesmo designados ao Nordeste, usado como um termo geral. É isto que acontece nas imagens selecionadas abaixo. Na figura 13, há um texto abordando as pregações de Antônio Conselheiro no “sertão nordestino”; na figura 14, explicita-se no texto o “imaginário popular” criado em torno do Padre Cícero, tido como um “santo milagreiro”. Ao tratar da Confederação do Equador, o texto presente na figura 15 já ressalta a popularidade do Frei Caneca na região.

Figura 13 - Canudos

Após perder seus poucos bens, por não conseguir quitar uma dívida, Antônio Conselheiro deixou o Ceará e começou a pregar pelo sertão nordestino sobre a moral e os costumes. Acompa-

Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 62, Vol. 3).

Figura 14 - Padre Cícero



Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 63, Vol. 3).

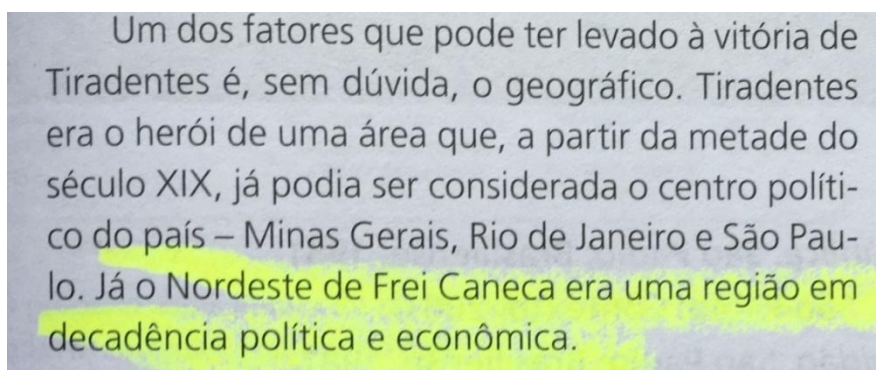
Figura 15 - Frei Caneca

O movimento separatista, liderado por Manuel Pais de Andrade e Frei Caneca, uma figura extremamente popular no Nordeste, iniciou-se em Pernambuco, província que mais reagiu à centralização de poder nas mãos do imperador e ao intervencionismo do poder central nas presidências das províncias. Frei Caneca chegou a afirmar que a Constituição de 1824 feria “a liberdade e a independência do Brasil” e temia por uma volta à união com Portugal. Utilizando-se de seu jornal, *O Typhis Pernambucano*, Frei Caneca exprimia as divergências com o governo central: “Nós queremos um império constitucional e o ministério um [império] absoluto; nós queremos uma Constituição feita pela nação soberana; o ministério, um projeto feito por ele que não tem soberania.”

Fonte: (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 181, Vol. 2).

Ao abordar novamente o assunto Frei Caneca, o volume 02 da coleção *Nova História Integrada* fez uma outra inferência a uma visão de Nordeste estereotipificada e cristalizada. Ou seja, mais uma vez o livro recorreu a uma visão “clássica” nordestina. No corpo do texto foi dito que “o Nordeste de Frei Caneca era uma região em decadência política e econômica”

Figura 16 - NE decadente



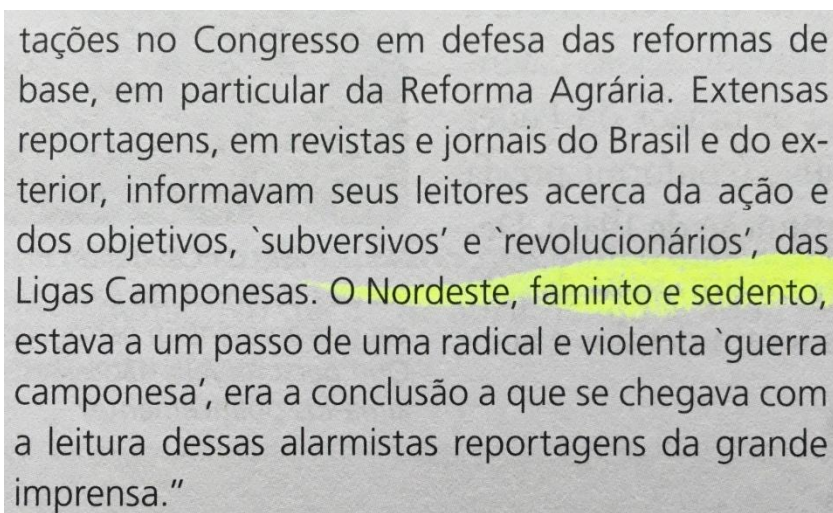
Um dos fatores que pode ter levado à vitória de Tiradentes é, sem dúvida, o geográfico. Tiradentes era o herói de uma área que, a partir da metade do século XIX, já podia ser considerada o centro político do país – Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Já o Nordeste de Frei Caneca era uma região em decadência política e econômica.

(Figura 16).

Fonte: (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 225, Vol. 2).

Seguindo o mesmo raciocínio que retoma e reforça a visão do Nordeste decadente e miserável, apresenta-se a abordagem do assunto “Ligas Camponesas”. Nesta, o Nordeste (homogêneo) foi descrito como o já conhecido local “faminto e sedento”.

Figura 17 - NE faminto e sedento



tações no Congresso em defesa das reformas de base, em particular da Reforma Agrária. Extensas reportagens, em revistas e jornais do Brasil e do exterior, informavam seus leitores acerca da ação e dos objetivos, ‘subversivos’ e ‘revolucionários’, das Ligas Camponesas. O Nordeste, faminto e sedento, estava a um passo de uma radical e violenta ‘guerra camponesa’, era a conclusão a que se chegava com a leitura dessas alarmistas reportagens da grande imprensa.”

Fonte: (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 135, Vol. 3).

Por fim, talvez a representação mais clássica, dos clássicos do Nordeste, se apresentou. Ela é a que relaciona o Nordeste do Brasil ao lugar do Cangaço, do cangaceiro caracterizado, do Lampião e da Maria Bonita. O Nordeste banditista é, ainda hoje, simbólico

na representação do “ser nordestino”.

Figura 18 - Cangaço

dessa modalidade de cangaço foram Jesuíno Brilhante, Antônio Silvino, Sinhô Pereira e Lampião. Lampião foi o mais conhecido deles por sua ousadia na luta contra a polícia, pela organização e duração de seu bando, por sua capacidade de fazer alianças e por ter atuado em uma extensa área do Nordeste brasileiro.

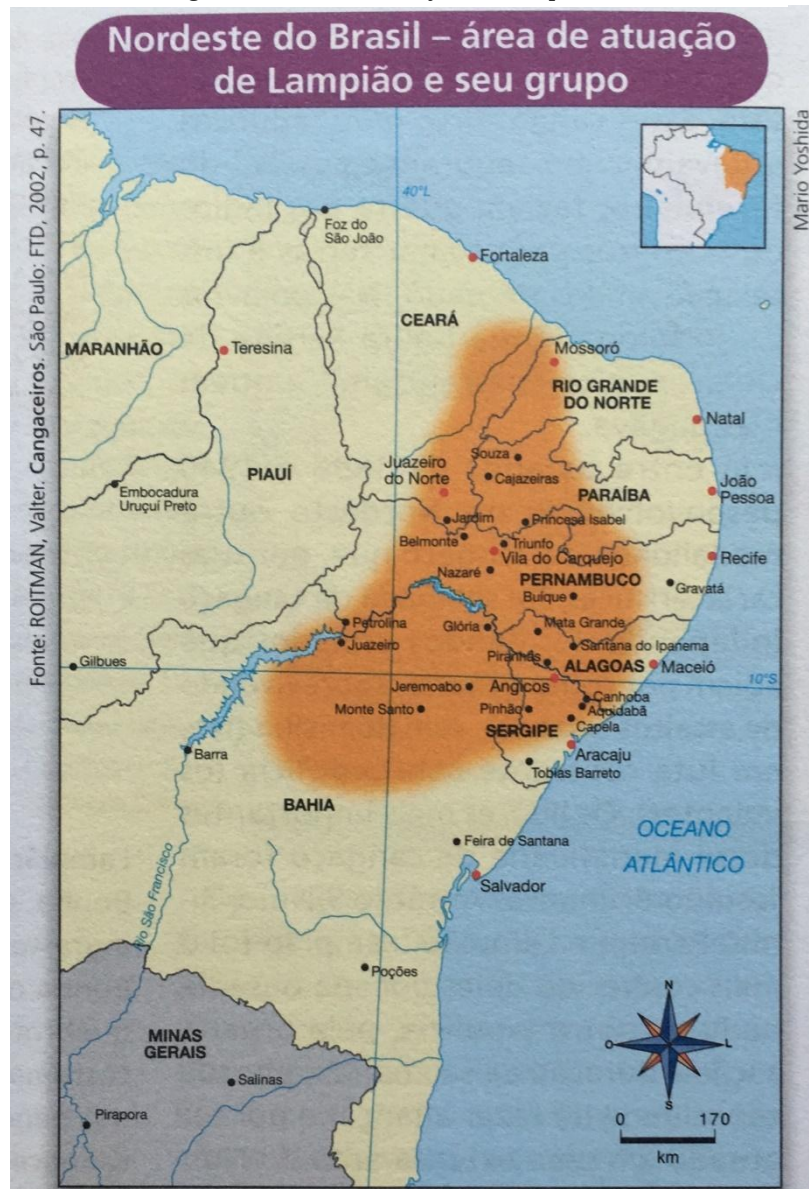
Lampião e Maria Bonita. Com o ingresso de Maria Bonita no bando, quebrou-se um costume antigo dos bandos de cangaceiros: o de serem formados só de homens. Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião (1898-1938), chefiou o mais famoso bando de cangaceiros do Nordeste. Foi chamado, por isso, de Rei do Cangaço.



Sociedade do Cangaço, Aracaju

Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 65, Vol. 3).

Figura 19 - Área de atuação de Lampião



Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 66, Vol. 3).

Figura 20 - Atuação do cangaço

A atuação do cangaço aconteceu nas áreas de caatinga do chamado Polígono das Secas, no interior do Nordeste brasileiro. Como se vê, o cangaço independente foi um fenômeno histórico com lugar e tempo definidos (primeiras décadas do século XX).

Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 66, Vol. 3).

A figura de Lampião enquanto “Rei do cangaço” vem legitimar, a partir dos livros didáticos analisados, uma imagem já conhecida do Nordeste banditista e do nordestino como “cabra macho”. Do mesmo modo, a figura de Luiz Gonzaga, representada na figura 8, veiculada a imagem de “Rei do baião” vem em concordância com a ideia já apresentada de que o “ser nordestino” é, em essência, migrante. O livro didático, que deveria ser instrumento de crítica e reflexão, acaba cristalizando estereótipos.

A próxima temática se diferencia das anteriores, e foi posta como item 4.3, pois não veicula uma imagem do que é Nordeste ou do que é “ser nordestino”, pelo contrário. Em “O caso da Bahia: as cores da região” analisamos o que não é visto como Nordeste, apesar de geograficamente estar no mesmo espaço.

4.3 O CASO DA BAHIA: AS CORES DA REGIÃO

Vejamos agora como a chamada questão afro-brasileira (dentro da qual emergem o “negro”, a “negritude”, a “escravidão”, a africanidade e a “resistência cultural”), é representada nos livros escolhidos para análise, como existente (e pertencente), quase que exclusivamente, ao Estado da Bahia.

A identidade oficial baiana é negra. Essa incorporação da cultura popular e da africanidade foram incentivadas, na Bahia, por uma política estatal que encorajou esta inclusão. A “baianidade”, que viria a enfatizar a cultura popular e afro-brasileira como seu núcleo, enfrentou, por muito tempo, uma elite que resistia a essa visão e priorizava, em seu lugar, sua própria visão de uma cultura colonial açucareira suntuosa, isenta de índios e escravos²².

De acordo com os dados do “Mapa da população preta e parda no Brasil”, divulgado pelo IBGE em 2011, Salvador é considerada a cidade com maior número de negros no país, a frente com quase 744 mil habitantes, seguida de São Paulo e Rio de Janeiro. Quando se inclui população parda, no entanto, a capital baiana é a terceira cidade com maior número de negros e pardos do país. Segundo o censo são dois milhões e cem mil habitantes, quase 80% da população local. A capital baiana fica atrás do Rio de Janeiro, com três milhões, e de São Paulo, o líder do ranking, com quatro milhões e duzentos mil. Bahia, Amazonas e Pará são os Estados com maiores proporções de negros, próximas a 80%. Somando-se os Estados de São Paulo, Bahia

²² Para mais informações ver: MATOS, Consuelo Almeida. **A Bahia de Hidalgardes Vianna: Um estudo sobre a representação das mulheres negras**. Salvador, 2008. Dissertação. Programa de Pós-graduação Estudo de Linguagens. Universidade do estado da Bahia. Disponível em: <http://www.ppgel.uneb.br/wp/wp-content/uploads/2011/09/matos_consuelo_dissert.pdf>.

e Minas Gerais, têm-se mais de 30 milhões de negros do país²³.

Isso posto, nos livros didáticos verificamos que essa legitimação da Bahia como espaço do negro, da negritude a diferencia do que é genericamente chamado de Nordeste. Retomando a figura 1 (Comidas típicas), verificamos que o NE apresenta o “baião de dois”, como comida que o padroniza e generaliza, no entanto, na mesma imagem vemos que a Bahia, à parte do Nordeste, possui uma comida própria que a diferencia da região: o Acarajé! Sabemos que a culinária é diversa (azeite de dendê, leite de coco, abará, caruru...), no entanto, o prato que a identifica como singular, é o que está exposto na foto. A especiaria baiana é o Acarajé. A Bahia, desse modo, por diversas vezes recebe o destaque nos livros didáticos pesquisados, por ser o local que se legitimou e particularizou por características marcadamente africanas, negras, afro-brasileiras, e não, necessariamente, pertencente ao conjunto (imaginário) do que é considerado “nordestino”. Há um discurso construído, nos livros analisados, de que a Bahia não faz parte do Nordeste.

A abertura da Unidade IV, do primeiro livro, da coleção *História, Sociedade e Cidadania*, tratou do tema “Diversidade: o respeito à diferença”. No texto estão representadas em imagens três manifestações religiosas: uma missa na basílica em São Paulo, uma Marcha para Jesus, também em São Paulo, e a cerimônia de Lavagem do Bonfim, na Bahia.

Figura 21 - Lavagem do Bonfim



Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 192, Vol. 1)

A legenda da foto afirma que adeptos de religiões afro e do catolicismo popular realizaram caminhada para a cerimônia de Lavagem do Bonfim. Apesar de religiões afro terem adeptos em todo o país, independentemente da cor de sua pele, este é um exemplo de

²³ SALVADOR é capital mais negra do país, aponta IBGE. **G1 Bahia Online**, Bahia, 14 de novembro de 2011. Disponível em: < <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2011/11/salvador-e-capital-mais-negra-do-pais-aponta-ibge.html> >. Acesso em: 09 de maio de 2017.

que “Afro” é relativo a Bahia. A imagem poderia estar retratando qualquer lugar do país, mas Salvador é a cidade icônica que representa a “africanidade”. Isso se repete por diversas vezes nas coleções, o que gerou a necessidade da criação deste tema para análise. Esse título de detentor da “africanidade brasileira” enaltece, a nosso ver, o baiano como singular e o diferencia do comum “ser nordestino”.

Essa associação da Bahia com a “africanidade” está presente também no capítulo seis do segundo livro, da coleção *História, Sociedade e Cidadania*. O seu tema de abertura é: “Africanos no Brasil: dominação e resistência”. Nele verificamos que as imagens veiculadas que se relacionam à parte cultural afro-brasileira estão, sempre, fazendo referência a Bahia, como se apenas naquele Estado tivessem acontecido essas práticas culturais (comuns a todo o país, de Norte a Sul).

Figura 22 - Ioruba



Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 103, Vol. 2).

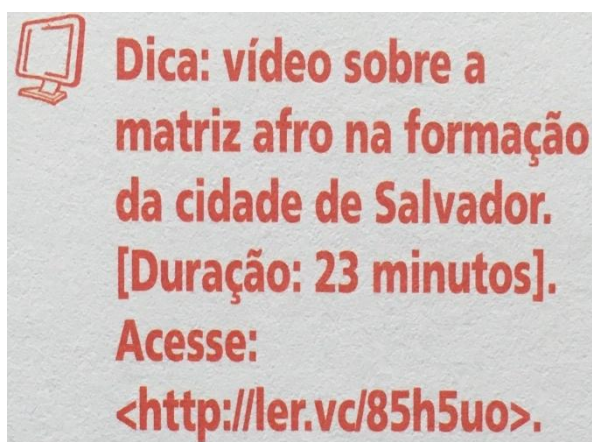
Figura 23 - Festejo da Assunção

Festejo da Assunção de Nossa Senhora, promovido pela Irmandade da Boa Morte, na Bahia. Essa irmandade é formada exclusivamente por mulheres negras com mais de 40 anos e está estabelecida na cidade de Cachoeira. Estima-se que tenha sido fundada por volta de 1820.

Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 105, Vol. 2).

Na mesma coleção encontramos uma dica de documentário sobre a “matriz afro” na formação da cidade de Salvador. Vale ressaltar que não é de nosso interesse neste trabalho negar essa identidade negra baiana, e sim, ressaltar o fato de que, ao se falar de Nordeste, primeiro como uma grande generalização, há um caso de exceção, que é a Bahia. O que diferencia a Bahia do “Nordeste”, nos livros didáticos, ou seja, o que dá a Bahia uma identidade à parte daquela imagem já estereotipificada do nordestino, é a sua suposta (exclusiva) “identidade negra”, são as suas manifestações culturais “Afro”, é a cor (preta/negra) que o estado assumiu (e os autores reiteram, ensinando ao Brasil) como sendo

Figura 24 - Dica de documentário



(apenas) sua.

Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 217, Vol. 2).

O trecho do livro (vol. 02) dedicado à revolta dos Malês na coleção *História, Sociedade e Cidadania* (Figura 25) informa ao aluno que, em Salvador, a origem, a condição social e a cor da pele eram as diferenças marcantes entre a população da região. Na coleção *Nova História Integrada*, ao se abordar a Revolta dos Malês, afirma-se que metade da população da cidade de Salvador era constituída por negros, escravos ou libertos (Figura 26). Na Bahia, à época dessa revolta, os “negros”, apesar de serem a maioria da população, eram oprimidos por uma minoria de brancos. Aqui vemos explicitado no livro a questão do preconceito racial, tendo como plano de fundo a localidade que representa o negro no cenário Brasileiro: Bahia. Esse cenário se repete ao abordar a República e a cultura negra (Figura 27) no volume 2 da coleção de Boulos Júnior. A descrição dos negros libertos, vivendo em um estado de abandono no país, no início da República, e dos casos de preconceitos por eles sofridos, são levantados no texto. O lugar no qual esses eventos ocorreram, segundo o livro, mais uma vez, foi a Bahia: “em plena Salvador, os batuques e afoxés (na época denominados candomblés) são colocados na ilegalidade. [...]” (BOULOS JÚNIOR, 2013, vol. 2, p. 282).

Figura 25 - Revolta dos Malês



Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 238, Vol. 2).

Figura 26 - Malês e população

A Revolta dos Malês (1835)

Durante as primeiras décadas do século XIX, várias revoltas de escravos ocorreram em diversas regiões do país, desafiando a ordem escravocrata presente na sociedade brasileira. A mais importante delas foi a Revolta dos Malês, ocorrida em 1835, na província da Bahia. O nome malê, denominação de uma etnia africana, era usado na Bahia para designar escravos de origem muçulmana que soubessem ler e escrever em árabe. Nessa época, metade da população de Salvador era constituída por negros escravos ou libertos, grande parte de religião islâmica.

Fonte: (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 191, Vol. 2).

Figura 27 - A República e a cultura negra
A República e a cultura negra

Por apresentar uma visão otimista do presente e do futuro, o período que se estendeu do final do século XIX ao início do XX foi caracterizado como sendo uma *Belle Époque*. Havia, contudo, uma face sombria nesse período. O início da República conviveu com crises econômicas, marcadas por inflação, desemprego e superprodução de café. Tal situação, aliada à concentração de terras e à ausência de um sistema escolar abrangente, implicou que a maioria dos libertos passasse a viver em um estado de quase completo abandono. Esses últimos, além dos sofrimentos da pobreza, tiveram de enfrentar uma série de preconceitos cristalizados em instituições e leis, feitas para estigmatizá-los como subcidadãos, elementos sem direito à voz na sociedade brasileira. [...]

[...] O racismo dos tempos iniciais da República voltou-se também ao combate de tradições culturais. A capoeira, assim como as várias formas de religiosidade africanas tornam-se, segundo o código penal de 1890, práticas criminosas [...]. Nem mesmo as festas escapam ao furor antiafricano. Em plena Salvador, os batuques e afoxés (na época denominados candomblés) são colocados na ilegalidade. [...]

O Código Penal de 1890 dizia:

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal, conhecidos pela denominação de capoeiragem [...]: Pena - De prisão celular de dois a seis meses.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. *O livro de ouro da História do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003. p. 269-274.

Belle Époque

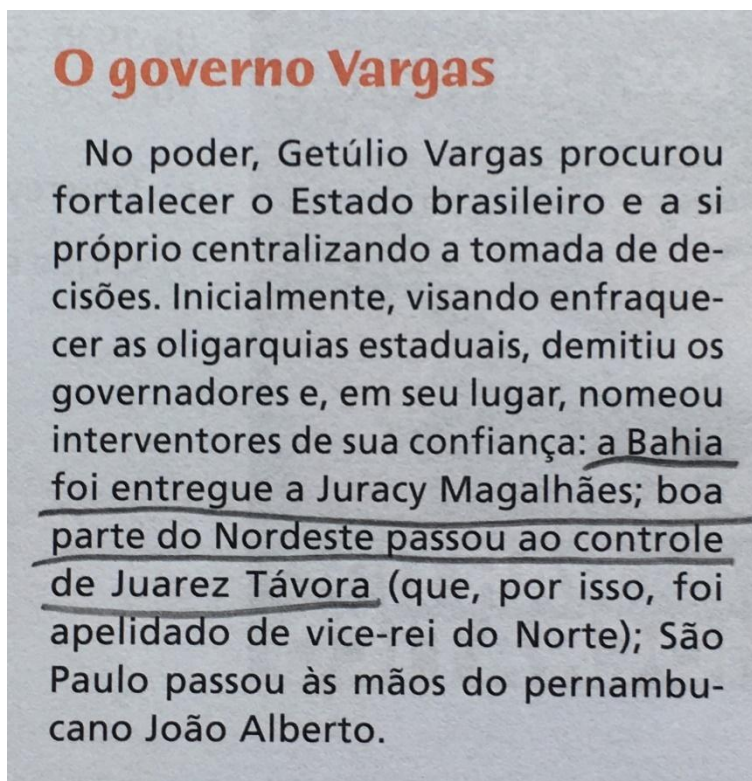
Período entre o final do século XIX e início do XX, marcado por um otimismo decorrente das conquistas materiais então obtidas por europeus e norte-americanos e da crença no progresso ilimitado da humanidade.

Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 282, Vol. 2).

A ideia de que a Bahia não faz parte do que chamamos de Nordeste está presente em algumas situações nos livros didáticos. Albuquerque Júnior (2011, p. 55), ao citar uma nota de viagem ao Nordeste, publicada por um articulista do jornal O Estado de S. Paulo, no ano de 1920, já apontou que o Sul do Brasil é uma “região que vai da Bahia até o Rio Grande do Sul”. Ainda que tal matéria seja do início do Século XX, podemos visualizar nos livros didáticos pesquisados que a Bahia, diferentemente dos outros estados componentes da região, não é

representada pelo termo Nordeste. É o caso que ocorre, por exemplo, na figura 28 abaixo. Ao abordar o governo de Getúlio Vargas, o livro nos traz que alguns interventores foram nomeados pelo Brasil, na Bahia havia um interventor e “boa parte do Nordeste” ficou a cargo de outro interventor. E além disso, o texto nem se deu ao trabalho de explicar o restante da afirmação, que poderia ter começado pela última frase, mas não começou.

Figura 28 - Interventores



Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 118, Vol. 3).

Verificamos mais uma diferenciação do que é a Bahia, imagem da negritude do Brasil, para o que é Nordeste nas páginas 122 e 153 do segundo volume da coleção *Nova História Integrada*. No texto, na sessão “Falando nisso”, ao abordar a Conjuração Baiana de 1789, o texto invoca que os escravos, presos na revolta, eram todos **mulatos**, **baianos** e circulavam com liberdade pela cidade de Salvador. De modo complementar, no corpo do texto é dito que o Brasil não possuía, durante o período regencial, uma unidade nacional. O Sudeste tinha uma economia mais integrada, o Sul possuía uma dinâmica independente, o Norte tinha uma economia ligada a Portugal, o Nordeste seguia o mesmo caminho, mas, e está posto no texto: “A Bahia era uma região à parte”. E nós perguntamos: à parte do quê?

Figura 29 - Conjuração Baiana

Fonte: (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 122, Vol. 2)

Quase todos os escravos presos eram mulatos, nascidos na Bahia, domésticos, sabiam ler e escrever, e circulavam com bastante liberdade pelas ruas da Salvador. Antes que seus depoimentos fossem tomados, um deles morreu na prisão, depois de ter-se alimentado com comida trazida por outro escla-

Figura 30 - Economias regionais

panha, tornando-se repúblicas. No Brasil, dada a ausência de uma unidade nacional, era provável que o mesmo acontecesse: pelo menos cinco macrorregiões eram bastante autônomas à época. Ao norte, a região do Grão Pará e Maranhão vivia sua economia muito mais ligada a Portugal do que ao resto do Brasil: era mais fácil chegar por mar à Metrópole do que ao restante do território colonial. O mesmo acontecia com o Nordeste, impulsionado por Pernambuco. A Bahia era uma região à parte. Um grande Sudeste que ligava São Paulo, Rio de Janeiro e a região das Minas tinha uma economia mais integrada. O sul tinha outra dinâmica, bem própria, com economia voltada mais a pecuária. O historiador José Mu-

Fonte: (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 153, Vol. 2).

Figura 31 - Capoeira

Manuel Reis Machado, o mestre Bimba (1900-1974) e o presidente Getúlio Vargas. Mestre Bimba incorporou à capoeira golpes das lutas marciais e técnicas de defesa pessoal, criando, dessa forma, a Capoeira Regional Baiana. Percebendo a força e a aceitação dessa prática entre as camadas populares, Vargas legalizou, em 1937, a prática da capoeira. Assim, a capoeira migrou a marginalidade para a legalidade, deixando de ser um símbolo étnico para tornar-se um símbolo nacional.

Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 124, Vol. 3).

A Capoeira, representada no recorte acima como não poderia faltar, é consagrada como “Arte marcial baiana”. Mestre Bimba é invocado como criador da Capoeira Regional Baiana. A prática é disseminada no estado da Bahia até a atualidade, em especial, na cidade de Salvador. Apesar de ter inúmeros (e grandes e excelentes) adeptos (históricos) pelo país, em cidades como Recife, São Paulo, Belo Horizonte, capoeira é a marca registrada da “baianidade”, da negritude, da luta, da força, da resistência e da cultura negra que mostra e se legitima como Baiana (e não, nordestina, e muito menos, brasileira).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa verificamos que as ocorrências dos termos Nordeste ou nordestinos estão, na grande maioria dos casos, dentro das coleções didáticas para o Ensino Médio escolhidas, ligados a conteúdos de história do Brasil no Período Colonial e início da República. A utilização do termo Nordeste em tal período, no entanto, é uma incoerência histórica, pois trata-se de uma construção atemporal. Como abordamos nesse trabalho, o Nordeste, enquanto região geograficamente delimitada, foi instituído sociocultural e, principalmente, politicamente. Sua configuração se modificou, ao longo dos anos, em resposta a um jogo de interesses de uma elite política. Também as mobilizações culturais e midiáticas acabaram por construir a imagem do Nordeste que hoje vemos representada (inclusive nos livros didáticos analisados).

No Período Colonial, por exemplo, nem se havia construído ainda a ideia de Brasil enquanto unidade política distinta de Portugal, que dirá de uma região geograficamente limitada dentro desse (ainda não existente) “Brasil”. Muito menos se havia concebido os sentidos e estereótipos que o termo e as referências à região carregam. De mesmo modo, na Primeira República ainda não temos construída a ideia de Nordeste como o conhecemos e problematizamos hoje.

Verificamos, também, que a palavra Nordeste e as principais referências aos nordestinos aparecem, com frequência, quando estão sendo abordados assuntos específicos, e não no conjunto dos temas e assuntos nacionais. Vemos essas veiculações em assuntos que abordam revoltas, presença holandesa, coronelismo, questão do açúcar, cultura popular e migrações.

Retomando a questão da cidadania abordada no início desse trabalho, podemos verificar a ausência, inexistência ou até inexpressividade das questões sociais relativas a região Nordeste. Quando se fala de cidadania nos livros, o conceito vem sempre associado a questionamentos internacionais. A coleção *História, Sociedade e Cidadania*, por exemplo, possui a palavra cidadania em seu título. No entanto, na unidade em que abordou “Cidadania: passado e presente” (BOULOS JÚNIOR, 2013, Vol. 3, p. 134), as questões trabalhadas no material dizem respeito a Revolução Inglesa e Industrial, Iluminismo, formação dos Estados Unidos da América e Revolução Francesa e Era Napoleônica.

Esquecemos, por vezes, que nosso país tem grandes problemas internos, grandes casos de intolerância e privação de direitos básicos, grandes abismos sociais. Quando tratamos a questão da cidadania sob uma ótica internacional, perdemos a dimensão de que os problemas

estão próximos, de que esta realidade de preconceitos, discriminação e ódios (variados) também pode ser verificada no nosso cotidiano e dos educandos, os quais estão tendo acesso a esse material didático.

O Nordeste, nesse quadro, tendo em vista todo o discurso de ódio mencionado no início do trabalho (assim como questões indígenas, negras, de trabalho infantil, de relações de gênero etc.) é objeto que poderia ser explorado ao tratarmos das questões da formação cidadã, já que essa é aparentemente relevante nos discursos dos autores das coleções e um dos objetivos da educação nacional. Talvez (e isso fica como impressão pessoal) a região não apareça nessa perspectiva, potencialmente problematizadora, pois não possui autores de livros didáticos que circulem nacionalmente. O Sul e o Sudeste do país, locais das grandes editoras e seus autores, ao voltarem-se para o Nordeste a ser veiculado nos livros, ainda enxergam, apenas, o lugar da tradição, do regionalismo clichê, das revoltas imperiais, do banditismo, dos africanismos (entendidos como algo “primitivo”) e da estagnação.

No que diz respeito ao lugar do livro didático, concluímos que esse não é aliado na superação de discriminações e preconceitos. Não obstante os livros didáticos analisados tenham sido aprovados no contexto do Guia do PNLD 2015, e inclusive bem avaliados, há falhas e determinadas veiculações que precisam ser revistas.

O livro didático é, segundo Fonseca (2003, p. 49), o principal veículo de conhecimento sistematizado e o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar. Verificamos que o livro é um instrumento de poder que veicula discursos hegemônicos, ratifica ideias e estereótipos. Esses mesmos livros, aprovados nacionalmente, estão sendo escritos por mestres e doutores oriundos de universidades diversas (apesar de todas estarem localizadas no centro-sul do país) e ao invés de problematizarem seu conteúdo, acabam retificando informações midiáticas. Direcionando o olhar ao local de produção dos livros didáticos, percebemos, no conteúdo veiculado em relação ao Nordeste e aos nordestinos, que o livro é uma representação de quem nos olha (e aqui me coloco como pertencente ao grupo nordestinos) do Sul e do Sudeste do país. O livro didático produz representações, mas ele não é uma representação (social), pois é reflexo de seus autores (e editoras).

Infelizmente o livro didático ainda é o filho bastardo das discussões e produções acadêmicas. Os livros permanecem seguindo estereótipos propagados pela produção cultural sobre o Nordeste. Esse material, que deveria ser instrumento de crítica e reflexão, acaba cristalizando conceitos e preconceitos sobre a região.

Pensamos em livros didáticos como ferramentas que possibilitam a formação de

indivíduos capazes de atuar com criticidade, na discussão dos aspectos definidores da sua cidadania. Pessoas conscientes dos embates (e debates) do mundo no qual se encontram, capazes de conviver (e valorizando) com toda a diversidade criada pelas práticas culturais (nacionais e do mundo) e capazes de elaborar propostas de intervenção solidária nas diferentes realidades. Assim, acreditamos na construção de uma convivência social mais harmônica e verdadeiramente democrática. Nesse sentido, registramos a importância do livro didático como um dos incentivadores da reflexão a respeito da cidadania e dos seus limites.

No entanto, ao nos questionarmos sobre qual o tipo de cidadania que esse livro quer informar, nos deparamos com a ambiguidade de abordagens. Enquanto a proposta da educação brasileira aborda uma educação para a cidadania, levando em conta os

princípios éticos, estéticos e de cidadania prescritos pela Constituição Federal de 1988 e replicados em uma série de dispositivos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n.9.394/1996) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006). (BRASIL, 2014, p. 13),

os livros analisados, como foi dito, focam sua abordagem ao tema em assuntos internacionais.

Devemos entender o que temos tratado ao longo da dissertação: região não é apenas uma localização geográfica, mas, ao contrário, “um produto sociocultural de disparidades geográficas no processo de desenvolvimento econômico capitalista” (ZAIDAN FILHO, 2003, p. 43). São diferentes partes de um espaço, inseridas de diversas formas, no mercado capitalista. Região é um ato simbólico e cultural, fruto da obra de publicistas, pensadores, escritores, ensaístas, poetas, compositores, políticos etc. A região nasce a partir das produções discursivas que criaram de uma “identidade social”. O terceiro e último ponto que compõe a criação da região, para Zaidan Filho (2003), são os laços de solidariedade mútua que caracterizam as relações inter-regionais e se materializam em projetos e políticas de desenvolvimento regional.

A partir disso, o autor afirma que exaltamos uma cultura regional nordestina, mas, em contrapartida, não há mais um Nordeste, mas vários Nordestes. O Nordeste é multifacetado. Diferente da abordagem de Andrade (1988), nada é mais afastado da realidade do Nordeste contemporâneo do que os velhos emblemas como o cangaço, o messianismo, os engenhos ou a seca. Ao se desintegrar e fragmentar, os laços de solidariedade são destruídos e a identidade cultural comum não pode ser evocada como verdade generalizadora.

O Nordeste é, assim, uma coletânea de economias estaduais justapostas e que competem entre si por incentivos fiscais, mão de obra, crédito etc. O Nordeste seria, numa

visão pessimista, um aglomerado de economias sub-regionais estagnadas e pobres, dominadas por políticos clientelistas patrimonialistas, ou seja, não-modernos e neste sentido, ocuparia, comparativamente às regiões Sul e Sudeste, o lugar de um “não-Brasil” e seus habitantes, “não-cidadãos”.

REFERENCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, Manuel Correia de. **O Nordeste e a questão regional**. São Paulo: Ática, 1988.

ARAÚJO, Cíntia Monteiro de. **Por Outras Histórias Possíveis**. Em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de Histórias. 2012. 175f. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2013. Vol. 01.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2013. Vol. 02.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2013. Vol. 03

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Censo escolar da Educação Básica 2016**: notas estatísticas. Brasília, 2017. p. 12. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em 01 de setembro de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Dados estatísticos PNLD 2015: **Coleções mais distribuídas por componente curricular - História**. FNDE online, 2015. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD2015: História: Ensino Médio**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Divisão do Brasil em micro-regiões homogêneas: 1968**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1970. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv13891.pdf>>. Acesso em: 12/07/2017.

CARIE, Nayara Silva de. **Avaliações de coleções didáticas de história de 5ª a 8ª série do ensino fundamental**: um contraste entre os critérios avaliativos dos professores e do programa nacional do livro didático. 2008. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

CASCUDO, Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2ªed – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e educação**. Porto Alegre, nº 2, 1990.

CRUPI, Maria Cristina. **A natureza nos livros didáticos de história**: uma investigação a partir do PNLD. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Rio Claro, SP, 2008.

FERREIRA, João Paulo Mesquita Hidalgo; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. **Nova História Integrada**. Campinas: Companhia da escola, 2013. Vol.01.

FERREIRA, João Paulo Mesquita Hidalgo; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. **Nova História Integrada**. Campinas: Companhia da escola, 2013. Vol.02.

FERREIRA, João Paulo Mesquita Hidalgo; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. **Nova História Integrada**. Campinas: Companhia da escola, 2013. Vol.03.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. São Paulo: Papirus, 2003.

FRANCO, Aléxia Pádua. **Apropriação docente dos livros didáticos de História das séries iniciais do ensino fundamental**. 2009. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

GARCIA, Carlos. **O que é o Nordeste brasileiro**. 2.Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

GUERRA pelo açúcar: histórias do Brasil 3/10. Direção de Arthur Fontes. TVBrasil: 2011. 1 documentário em vídeo (26min.20s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oPZI-m8p7Vg>>. Acesso em abril de 2016.

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

KYMLICKA, W. La política vernácula: Nacionalismo, multiculturalismo e ciudadanía. Barcelona: Paidós. 2003

LOPES, Lucineide Faria Rodrigues. **A região Nordeste nos livros didáticos de geografia**: uma análise histórica. 2009. 140f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2009.

LUCA, Tânia Regina de; MIRANDA, Sônia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.24, n.48, 2004, p.123-144.

MARINHEIRO, Dulcimara Lugoboni. **Região e regionalização nos livros didáticos de**

geografia. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

MATOS, Consuelo Almeida. **A Bahia de Hidalgardes Vianna**: Um estudo sobre a representação das mulheres negras. 2008. 97f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação Estudo de Linguagens, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2008. Disponível em: <http://www.ppgel.uneb.br/wp/wp-content/uploads/2011/09/matos_consuelo_dissert.pdf>. Acesso em: abril de 2016.

MIRANDA, Humberto da Silva. **Meninos, moleques, menores...** Faces da infância no Recife 1927 – 1937. 2008. 181f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE, 2008.

NÓBREGA, Alessandra Fernandes. **O Nordeste como saber escolar**: temáticas regionais/regionalistas impressas em livros didáticos de história. Um estudo comparado 1930/1950 e 1998/2008. 2011. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2011.

ORTEGA, Flávia Teixeira. **O que são crimes de ódio?** 2015. Disponível em: <<https://www.draflaviaortega.jusbrasil.com.br/noticias/309394678/o-que-sao-os-crimes-de-odio>>. Acesso em: 03 de abril de 2017.

PINSKY, Jaime. Introdução. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p.9-14.

PRATA, Rita Vilanova. **A Cidadania nos Livros Didáticos de Ciências**: mudança discursiva, mediações e tensões na dinâmica de produção das coleções didáticas para a educação pública. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

PREGNOLATTO, Felipe Pascuet. **A cultura material na didática na História**. 2006. 99f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreiras dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação (RHE)**, Porto Alegre, v.16, n.37, p.73-91, maio/ago. 2012.

ZAIDAN FILHO, Michel. **O fim do Nordeste e outros mitos**. 2.Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Textos em meios eletrônicos:

AZEVEDO, Guilherme. Negros e nordestinos são principais vítimas de discriminação em SP. **Uol Notícias Online**, São Paulo, 24 de fevereiro de 2016. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2016/02/24/negros-e-nordestinos-sao-principais-vitimas-de-discriminacao-em-sp.htm>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm 10/03/2016>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília: MEC, 2003. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

BRASIL. **Lei 9.459** de 13 de maio de 1997. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Brasília, DF, 1997. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm>.

FREITAS, Eduardo de. População e etnias de São Paulo. **Brasil Escola Online**. Disponível em:<<http://brasilecola.uol.com.br/brasil/populacao-etnias-sao-paulo.htm>>.

INEP divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica. **Undime Online**, 21 de junho de 2017. Disponível em:< <https://undime.org.br/noticia/21-06-2017-16-01-inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica>>.

LIMA, Wilson; GARCIA, Carolina. Polêmica com ofensas a nordestinos gera faísca entre campanhas de Dilma e Aécio. **Último Segundo iG**, 09 de outubro de 2014. Disponível em:<<http://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2014-10-09/polemica-com-ofensas-a-nordestinos-gera-faisca-entre-campanhas-de-dilma-e-aecio.html>>.

NOVO cenário da produção de cacau no Brasil. **Casa do produtor rural**, ESALQ/USP, 26 de março de 2016. Disponível em:<<http://www.esalq.usp.br/cprural/noticias/mostra/3342/novo-cenario-da-producao-de-cacau-no-brasil.html>>.

PRODUÇÃO de cana-de-açúcar no Brasil (e no mundo). **Nova Cana Online**, Curitiba, c2017. Disponível em:<www.novacana.com/cana/producao-cana-de-acucar-brasil-e-mundo>.

SALVADOR é capital mais negra do país, aponta IBGE. **G1 Bahia Online**, Bahia, 14 de novembro de 2011. Disponível em:< <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2011/11/salvador-e-capital-mais-negra-do-pais-aponta-ibge.html>>.