



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA - DH  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

**MARCIO ANTONIO DA SILVA**

**HISTÓRIA LOCAL E FOTOGRAFIAS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE - PE**

**CAMPINA GRANDE  
2022**

**MARCIO ANTONIO DA SILVA**

**HISTÓRIA LOCAL E FOTOGRAFIAS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE - PE**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Graduação em  
História da Universidade Estadual da  
Paraíba, como requisito parcial à  
obtenção do título de Graduado em  
História.

**Área de concentração:** Ensino de  
História.

**Orientadora:** Profa. Ma. Márcia de Albuquerque Alves.

**CAMPINA GRANDE  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586h Silva, Marcio Antonio da.  
História local e fotografias [manuscrito] : possibilidades para o ensino na educação básica no município de Santa Cruz do Capibaribe - PE / Marcio Antonio da Silva. - 2022.  
99 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.

"Orientação : Profa. Ma. Márcia de Albuquerque Alves. ,  
Coordenação do Curso de História - CEDUC."

1. História local. 2. Ensino de história. 3. Fotografia. 4.  
Consciência histórica. I. Título

21. ed. CDD 981.33

**MARCIO ANTONIO DA SILVA**


**HISTÓRIA LOCAL E FOTOGRAFIAS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE - PE**

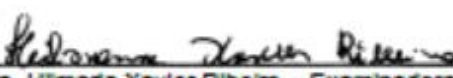
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em História da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduado em História.


**Área de concentração:** Ensino de História.

Aprovada em: 27/07/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Ma. Marcia de Albuquerque Aves - Orientadora  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Hilmaria Xavier Ribeiro – Examinadora Interna  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Adilson Filho - Examinador Interno  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A todos os que fazem de parte da sua vida uma contribuição para explicar o mundo aos que estão chegando, DEDICO.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe, Givalda da Silva, a quem sou grato por bem mais que este trabalho... pela minha a presença em um curso de ensino superior e mesmo a possibilidade de me dedicar aos estudos, em um país que, infelizmente, ainda tem muito a caminhar no que se refere a democratização do acesso à educação.

À Amanda K. da Silva pelo carinho, companheirismo, conversas e compreensão pelas ausências durante o período do Curso.

À professora Marcia Albuquerque Alves pelas leituras sugeridas ao longo de nosso breve contato durante o Curso, especialmente as relacionadas a este trabalho, em que também sou grato por sua orientação. Pela dedicação ao ministrar componentes teórico-metodológicos de ensino, fundamentais para que os graduandos possam encarar os desafios acadêmicos e profissionais. Sua presença trouxe uma perspectiva interessante às aulas que, sabemos, por vezes podem ser repetitivas e enfadonhas.

À Universidade Estadual da Paraíba, pioneira em muitas das importantes práticas que aproximam conhecimento científico e realidade escolar. A realização desta pesquisa, a ser apresentada sob a forma de trabalho de conclusão de curso, dialoga diretamente com a Instituição a que está vinculada.

Aos professores do Curso de Licenciatura Plena em História da UEPB. O corpo docente do Departamento de História não pode ser criticado por não discutir as práticas de ensino. Algo que considero fundamental para que a educação possa superar os seus dilemas.

Aos colegas de jornada, pois é certo que nenhuma ideia aqui exposta é fruto puramente de raciocínio particular. Sendo, dentre outras fontes, oriunda das aulas e oficinas, dos muitos debates, seminários sobre o ensino de História. Em especial a, Camila Figueiredo, Clodoaldo Travassos, Joan Max e Luana Castro, com quem tive o prazer de realizar boa parte das atividades e dividir o cotidiano acadêmico com mais proximidade. A Marcos Vinícius e George Tenório, os santa-cruzenses com quem pude dividir muitas das inquietações sobre a cidade, a Universidade, o sistema educacional e etc. A parceria estabelecida ao longo de toda a graduação foi condição fundamental para que pudesse chegar até aqui. E a deixou muito mais interessante, instigante e prazerosa.

Aos colegas de transporte, pelo companheirismo e por tantas experiências repassadas. Se o deslocamento não é algo trivial sequer aos residentes em Camina Grande (o horário do transporte delinea o horário da UEPB), para os estudantes que se deslocam de seus municípios de origem até o Campus I, assume características próprias. Por vezes passamos mais tempo em deslocamento que em aula, isso sem contar com a presença de imprevistos diversos, inescapáveis às viagens.

Aos funcionários da UEPB de forma geral: técnicos administrativos, seguranças, pessoal da limpeza e etc. Para garantir o funcionamento de tamanha instituição é necessária à mobilização de muitos profissionais, parte do sistema educacional.

Aos que trabalham nas dependências da UEPB, auxiliando com a prestação de serviços à comunidade acadêmica, que contribuem para que a nossa estadia seja mais confortável.

*“Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos”.* – João Cabral de Melo Neto.

O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva. Ele nem precisa disso, pois já está constituído nela previamente (concretamente: todo sujeito nasce na história e cresce nela). O que o sujeito precisa é assenhorar-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo (RÜSEN, 2010, p. 111).



## RESUMO

O ensino de História nas escolas santa-cruzenses apresenta enormes desafios aos professores. Dentre as muitas problemáticas, a falta de interesse dos estudantes pelo conteúdo histórico é umas das mais sensíveis. No município de Santa Cruz do Capibaribe - PE, constituído por uma maioria populacional de migrantes, as comunidades escolares, grosso modo, não possuem laços históricos com a comunidade local. A distância entre a vida prática discente e o que é apresentado nas aulas ajuda a explicar este desinteresse. A partir da inquietação gerada pelos desafios da realidade santa-cruzense, esta pesquisa estuda a bibliografia referente aos temas de ensino de História no Brasil, bem como as especificidades locais, para entender a formação do problema. Discute como o ensino de História local pode contribuir para o despertar do interesse pela História e para o desenvolvimento da consciência histórica (RÜSEN, 2001) nos alunos da Educação Básica do município. Este é o tema central de pesquisa, fio condutor para o desenvolvimento deste trabalho. Conclui-se que o ensino de História local (BITTENCOURT, 2017) constitui estratégia pedagógica capaz de aproximar o conhecimento histórico (BARROS, 2011) da realidade cotidiana dos estudantes (RÜSEN, 2010). Propõe-se a utilização de fotografias durante as aulas (ABUD, 2010), recurso para tornar o ensino mais dinâmico, pertinente e atrativo (PINSKY, 2010). A pertinência da pesquisa, ao tratar de tema que não é novo, encontra-se na discussão de métodos que aproximem o conhecimento histórico e realidade escolar (SEFFNER, 2019; CAVALCANTI, 2021). Para que as aulas de História em Santa Cruz do Capibaribe sejam motivo de entusiasmo e não de desestímulo à permanência na escola.

**Palavras-Chave:** História Local. Ensino de História. Fotografias. Consciência Histórica.

## RESUMEN

La enseñanza de la Historia en las escuelas de Santa Cruz trae enormes desafíos para los docentes. Entre los muchos problemas, la falta de interés de los estudiantes por el contenido histórico es uno de los más sensibles. En el municipio de Santa Cruz do Capibaribe, Pe, constituido por una población mayoritariamente migrante, las comunidades escolares, en general, no tienen vínculos históricos con la comunidad local. La distancia entre la vida práctica del estudiante y lo que se presenta en las clases ayuda a explicar este desinterés. Partiendo de la preocupación generada por los desafíos de la realidad cruceña, esta investigación estudia la bibliografía referente a los temas de la enseñanza de la Historia en Brasil, así como las especificidades locales, para comprender la formación del problema. Discute cómo la enseñanza de la Historia local puede contribuir a despertar el interés por la Historia y al desarrollo de la conciencia histórica (RÜSEN, 2001) en los estudiantes de Educación Básica del municipio. Este es el tema central de la investigación, hilo conductor para el desarrollo de este trabajo. Se concluye que la enseñanza de la historia local (BITTENCOURT, 2017) constituye una estrategia pedagógica capaz de conjugar el saber histórico (BARROS, 2011) y la realidad cotidiana de los estudiantes (RÜSEN, 2010). Se propone el uso de fotografías durante las clases (ABUD, 2010), un recurso para hacer más dinámica, pertinente y atractiva la enseñanza (PINSKY, 2010). La relevancia de la investigación cuando se trata de un tema que no es nuevo, se encuentra en la discusión de métodos que relacionen el saber histórico y la realidad escolar (SEFFNER, 2019; CAVALCANTI, 2021). Para que las clases de Historia en Santa Cruz do Capibaribe sean un motivo de entusiasmo y no un desincentivo para permanecer en la escuela.

**Palabras llave:** Historia Local. Enseñanza de la Historia. Fotografías. Conciencia Histórica.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 01** Mapa da Região Agreste de Pernambuco, em destaque o município de Santa Cruz do Capibaribe.
- Figura 02** Igreja Matriz de São Miguel e Bom Jesus dos Aflitos (década de 1960).
- Figura 03** Igreja Matriz de São Miguel e Bom Jesus dos Aflitos (em 2019).
- Figura 04** A popular “Rua Grande”, atual Avenida Padre Zuzinha (década de 1960).
- Figura 05** A “Rua Grande” na década de 1980.
- Figuras 06-07** Fotografia do letreiro da antiga “Rua Grande”, atual Avenida Padre Zuzinha, em 2019.
- Figura 08** Mulheres santa-cruzenses vendem suas confecções têxteis em frente às suas residências.
- Figura 09** Mulheres trabalham em uma facção.
- Figura 10** Moda Center Santa Cruz.
- Figura 11** Cena do documentário Estou me guardando para quando o carnaval chegar.
- Figura 12** Francisco José visita à cidade de Santa Cruz em matéria veiculada pela Rede Globo.
- Figura 13** Entrada da cidade em 2021.
- Figura 14** Entrada da cidade, por volta da década de 1970.
- Figura 15** Vista do riacho Tapera sobre a “ponte velha” em um dos últimos momentos de cheia.
- Figura 16** Vista do riacho Tapera sobre a “ponte velha” em 2021.
- Figura 17** Jovens posam para fotografia, com o rio Capibaribe ao fundo.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1.1 Objetivos</b> .....	15
<b>1.1.1 Objetivo geral</b> .....	15
<b>1.1.2 Objetivos específicos</b> .....	16
<b>1.2 Justificativa</b> .....	16
<b>2 TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL</b> .....	22
<b>2.1 O ensino de História e a formação da consciência histórica</b> .....	30
<b>2.2 Ensinar para a cidadania: a contribuição da História local</b> .....	37
<b>3 SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE: TERRA DAS COSTUREIRAS</b> .....	42
<b>3.1 Uma cidade sem passado? dificuldades enfrentadas pelo ensino de História no município</b> .....	45
<b>3.2 Cidade boa para trabalhar, ruim para se viver: como o crescimento econômico e populacional afetam a qualidade de vida dos munícipes? ..</b>	<b>50</b>
<b>3.3 Como o ensino de História local no ensino básico do município de Santa Cruz do Capibaribe pode despertar a noção de pertencimento nos estudantes?</b> .....	<b>54</b>
<b>4 ENSINO DE HISTÓRIA E FOTOGRAFIAS: ALGUMAS POSSIBILIDADES</b> .....	<b>63</b>
<b>4.1. Breve história da utilização de fotografias no campo da História</b> .....	<b>63</b>
<b>4.2 Propostas para o ensino de história local com a utilização de fotografias no município de Santa Cruz do Capibaribe</b> .....	<b>66</b>
<b>4.3 Santa Cruz do Capibaribe entre as fotografias de ontem e de hoje: possíveis contribuições das fotografias para o ensino de História local..</b>	<b>70</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>91</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A História local representa um campo do conhecimento histórico que há algum tempo desperta o interesse de diversos pesquisadores, com distintos interesses. Com relação ao ensino de História, apresentar os conteúdos da História relacionados com a perspectiva local pode contribuir para o desenvolvimento da noção de pertencimento, da reflexão crítica sobre o meio em que vivem e da formação de consciência histórica por parte dos estudantes.

Associada ao cotidiano e às narrativas agregadas à vida de pessoas comuns foi inicialmente deixada de lado por aqueles que se ocuparam de produzir a História que seria registrada e tida como oficial. Isto porque a História enquanto ciência surge no século XIX, em um ambiente marcado por pressões políticas para que sua escrita atendesse as demandas dos também recém-criados Estados Nacionais. Esta historiografia fortemente influenciada por ideologias de cunho positivista, pela escrita de narrativas épicas que contassem o surgimento dos Estados nacionais modernos, esteve particularmente concentrada nos grandes nomes e datas cívicas, nas grandes estruturas geradoras do nacionalismo (BARROS, 2011; BITTENCOURT, 2017).

Sua produção, mesmo que pretendesse se preocupar com aspectos mais culturais da sociedade, encontraria enorme dificuldade em se materializar, pois neste período, a noção de fontes e documentos históricos estava quase que totalmente restrita à documentação oficial, e esta, privilegiava a perspectiva de interesses da classe dominante. A História enquanto disciplina escolar e que seria ensinada em sala de aula nos primeiros cursos que se propõem a adicioná-la ao currículo, seria o resultado deste ambiente político efervescente e fortemente interessado em estabelecer e consolidar as reformas que ocorrem durante todo o século XIX.

A intrínseca relação entre os conteúdos históricos que seriam ministrados nas primeiras escolas e as tendências historiográficas sempre foi marcada pela sobreposição das demandas da segunda em detrimento da primeira. Deste modo, uma vez que as tendências historiográficas que delineavam a pauta da História ensinada estavam comprometidas com os interesses políticos das elites, a perspectiva que consagrava as grandes narrativas nacionais prevaleceu. Com o surgimento de novas tendências que não estavam de acordo com uma História

narrativa de cunho historicista, dito positivista, novas interpretações históricas começam a emergir.

Baseadas em novas análises, com maior diversidade de interesses, utilizando-se de mais fontes, estas abordagens começam a questionar a visão tradicional de escrita da história. Dentre as muitas novidades no processo de escrita da História, destacam-se as iniciativas lideradas por Lucien Febvre e por Marc Bloch, historiadores franceses que em 1929 publicam a revista *Annales d'histoire économique et sociale* (Anais de História Econômica e Social). A partir da qual abre-se espaço para novas abordagens sobre a História, iniciando um movimento que fica conhecido como Escola dos *Annales*. Ressalta-se que houve outros movimentos em sentidos semelhantes em diversos locais, iniciativas que geralmente são representadas com a menção a Febvre e Bloch. Que por estarem em uma região privilegiada e por seus reconhecidos méritos, conseguiram se notabilizar.

Como a mudança nas perspectivas historiográficas não altera a forte influência da produção acadêmica sobre o currículo escolar, o ensino de História também começa a se diversificar, de modo que a História local começa a se afirmar enquanto campo de possibilidades para o ensino e a aprendizagem de História. É importante ressaltar que a abordagem do tema em si não representa uma novidade. Visto que poderia muito bem ser realizada de acordo com o mais tradicional dos modelos historiográficos, uma vez que pode ser elaborada com vistas a exaltar interesses específicos e consolidar quadros sociais, sendo assim não apenas possível, mas também encorajada pelo modelo tradicional, não alcançando a perspectiva que aqui defenderemos. A novidade está nas formas de abordá-la, e com que objetivos, como tratou a historiadora Circe Bittencourt (2017, p. 169),

Muitas vezes esta [a História Local] tem sido objeto de estudo escolar, preservando, no entanto, os mesmos pressupostos norteadores da história nacional. A história local pode simplesmente reproduzir a história do poder local e das classes dominantes, caso se limite a fazer os alunos conhecerem nomes de personagens políticos de outras épocas, destacando a vida e obra de antigos prefeitos e de autoridades. Para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas.

Partindo deste contexto, este estudo propõe a prática do ensino de uma História local que esteja de acordo com a diversidade de opiniões e de personagens, que possibilite caminhos para o despertar da consciência histórica nos estudantes, no qual estes devem ser estimulados a buscar compreender melhor a sua realidade,

bem como meios de preservá-la e/ou modificá-la de acordo com a situação e os interesses destes e da comunidade. Um ensino de História local que faça associação não apenas aos grandes nomes e acontecimentos locais, mas que busque a articulação do cotidiano e a história de vida dos alunos. Que os permita contextualizar as suas vivências particulares, os aproxime dos acontecimentos relacionados à vida em sociedade, e assim, articule a história individual a uma história coletiva (BITTENCOURT, 2017).

O trabalho com a História do cotidiano e a História local merece uma reflexão a respeito de seus pressupostos, para uma seleção de conteúdos coerente com os objetivos centrais da disciplina, e também ser propiciada em um arranjo que seja pertinente para os estudantes (BITTENCOURT, 2017). Assim sendo, buscamos compreender como o ensino de História local pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica de alunos da Educação Básica, uma vez que a pertinência do ensino de História está intimamente relacionada à vida prática dos estudantes.

A História, sendo esta, a ciência que se dedica ao estudo das ações dos homens no tempo (BLOCH, 2015), pode ser compreendida como ponto chave para despertar nos alunos o interesse pelo conhecimento histórico, visto que este os possibilita enxergar o seu contexto e seu cotidiano, dentro de uma perspectiva mais ampla, podendo resultar na formação de uma consciência histórica por parte destes.

Portanto, acredita-se que a melhor maneira de provocar o interesse pela cultura e conhecimento histórico seja por meio da demonstração de sua pertinência à vida prática dos educandos. Sendo a mobilização do repertório do campo de conhecimento histórico (BARROS, 2011) relacionado à realidade prática dos alunos (RÜSEN, 2010) por meio da História local, uma estratégia possível para evidenciar essa pertinência. Pensamento este que pode ser resumido como a busca pelo ensino de uma História prazerosa e consequente (PINSKY, 2010).

Todavia, pensar o ensino de História local na perspectiva do desenvolvimento da consciência crítica e histórica, remete à reflexão de metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem que venham a contribuir para o alcance deste objetivo. Sendo assim, na busca de caminhos possíveis para contemplar esta questão em particular, a linguagem e fonte de recurso utilizado será a fotografia.

Inicialmente a fotografia adotada enquanto recurso didático era vista apenas como complementar, representando uma forma de auxiliar no processo de

compreensão do que era retratado nas fontes textuais. Não possuindo, as fotografias, características e métodos próprios de análise, ou que merecessem especial atenção por parte dos historiadores no momento de produção de suas obras ou por parte dos leitores ao observarem o conteúdo destas. Assim,

No campo da historiografia sabemos que os documentos textuais eram as fontes privilegiadas, senão exclusivas da disciplina. A imagem, mesmo a fotografia, mantinha-se em segundo plano e, em alguns nichos do ofício historiográfico, havia espaço para uma mistura de realidade e ficção. O valor de prova ou testemunho da fotografia, quando lastreada pelas fontes textuais, servia como documento complementar para a construção de narrativas de cunho positivista, baseada no encadeamento factual e biográfico (LIMA e CARVALHO, Apud PINSKY, 2009. p. 35).

Sabemos que, infelizmente, este modo de se conceber a importância das fotografias não se encontra restrito à segunda metade do século XIX e início do século XX, período em que estas começaram a ser utilizadas por pesquisadores, e então, difundidas socialmente. Bem como não se trata apenas de um entendimento próprio do meio acadêmico, mas da sociedade em geral. O que possibilita que a análise/utilização de fotografias na educação permaneça, grosso modo, inexistente, pouco trabalhada ou utilizada apenas de maneira ilustrativa, isentando sua potencialidade.

Sobre o processo de pesquisa que norteava a escolha das imagens utilizadas pelos historiadores, Lima e Carvalho (2009) afirmam que à época dos primeiros contatos com a fotografia, os responsáveis pela escrita da História entendiam que o documento era portador da própria história. O que, segundo este raciocínio, colocaria fontes escritas e visuais em igualdade, uma vez que ambas fossem reconhecidas como documento. No entanto, enquanto as fontes escritas eram analisadas, afirmadas e/ou contestadas através de pesquisas e comparações com outras fontes escritas; às fontes visuais restava apenas a validação por meio de documentos escritos, especialmente (ou exclusivamente, para alguns) os produzidos por autoridades e/ou governos, tais como leis, estatutos, relatos de viajantes, transcrições de discursos oficiais, atas de reuniões, certificados, diplomas, testamentos, inventários, entre outros.

Deste modo, às fotografias, bem como às demais formas de imagens, coube um papel ambivalente na produção historiográfica, ou seja, ao mesmo tempo em que eram exaltadas por suas especificidades, a riqueza dos detalhes, o “flagrante”



do cotidiano, seu caráter mais democrático (lembramos que ainda hoje o analfabetismo e o analfabetismo funcional são impasses ao acesso à cidadania plena no Brasil) quanto ao público alcançado, também estavam circunscritas ao campo da representação, da alegoria, tinham sua legitimidade associada às fontes escritas e não recebiam a atenção devida para que pudessem ser objeto de estudos por parte dos historiadores.

Já no decorrer do século XX as fotografias começam a ser utilizadas em livros didáticos, conseguindo assim ultrapassar a barreira das obras acadêmicas e dos museus e acervos particulares, que as distanciavam do grande público. O avanço das tecnologias envolvidas no processo de produção das fotografias, o barateamento e potencialização da produção de máquinas fotográficas, possibilitaram a popularização das fotografias. A produção cada vez maior de registros aumentou a possibilidade e/ou interesse dos pesquisadores por esse tipo de fonte, aumentando assim o número de trabalhos relacionados, a diversidade de perspectivas, e o modo como às fotografias são encaradas por historiadores, professores de história e pelo público em geral.

A fotografia, recurso este não didático em sua intencionalidade, mas tornado didático pela ação docente se tornou uma possibilidade eficiente para o processo de ensino-aprendizagem. Constituída por uma das formas mais democráticas de informação, a imagem, muitas vezes subjugada à mera posição de ilustração, apresenta-se como uma fonte interessante de análise para uma melhor compreensão sobre a história de um município, por exemplo.

Neste sentido, nasceu a seguinte inquietação: Como o ensino de História local pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos da Educação Básica no município de Santa Cruz do Capibaribe-PE? Este é o problema de pesquisa, fio condutor para o desenvolvimento deste trabalho.

## **1.1 Objetivos**

### **1.1.1 Objetivo geral:**

Analisar como o ensino de História local pode possibilitar a construção da consciência histórica nos estudantes da Educação Básica no município de Santa Cruz do Capibaribe, PE.

### **1.1.2 Objetivos específicos:**

- Contextualizar a História e o quadro geral do ensino de História no Brasil;
- Contextualizar o perfil da sociedade santa-cruzense, especialmente após a consolidação da Feira da Sulanca;
- Especificar a questão da inexistência em boa parte das pessoas da noção de pertencimento ao município, e como isto afeta o ensino de História local;
- Tratar sobre como o ensino de História local pode contribuir para a formação cidadã dos estudantes;
- Apresentar uma proposta pedagógica com fotografias para aulas de história da Educação Básica como estratégia para despertar o interesse do estudante pela história local, e conseqüentemente, despertar o desenvolvimento da consciência histórica.

## **1.2 Justificativa**

A motivação e justificativa para a escolha nasceu da percepção mediante o fato da cidade de Santa Cruz do Capibaribe ser constituída por uma maioria de migrantes (de várias regiões do estado e do Brasil), que chegam a cidade atraídos pela oferta trabalho, em busca de subsistência e/ou ascensão social; não necessariamente por possuírem ligações com a região, o que faz da cidade um pujante centro econômico, porém com uma população desconectada de sua realidade local (histórica, cultural, entre outros). Deste modo, pouco incentivada a participar ativamente da vida cidadã, cumprir seus deveres e reivindicar seus direitos. O que entendemos acontecer, ao menos em parte, em decorrência do grande desconhecimento por parte do grosso dos munícipes da história, formação e funcionamento burocrático do município.

Como o apogeu desta guinada econômica e de migração ocorreu no fim do século XX, atualmente uma geração de crianças e adolescentes filhos desses primeiros migrantes, que nasceram no município sinalizam não possuir noção de pertencimento com a sua realidade local, o que pode e deve ser discutido por meio da educação, tendo dentro deste processo, especial papel as aulas de História.

Neste sentido, este estudo apresenta sua relevância ao comprometer-se em analisar este cenário de forma crítica e propor ações educativas que possam

contribuir para diminuição deste problema social em que se traduz a existência de uma massa populacional desconectada da sua realidade local. Ora, sabemos que na educação básica não se pretende formar historiadores, mas cidadãos. O que não contradiz nossa intenção, ao contrário, uma vez que entendemos ser o conhecimento histórico, e aqui ressaltamos o conhecimento histórico sobre o local em que vivem os indivíduos, como imprescindível à formação cidadã de nossos jovens.

O próprio debate acadêmico pode aprofundar suas bases quando os jovens que chegam às instituições de ensino superior contam desde o ensino básico com uma educação múltipla e comprometida com a sua formação cidadã. O ensino de História local pode contribuir não apenas para que os estudantes possam conhecer melhor a história do seu lugar de origem e/ou convívio. Bem como no desenvolvimento da sua capacidade de análise crítica acerca das representações que são feitas sobre sua localidade nas mais diversas mídias a que têm acesso, ou mesmo no próprio material escolar.

Acredita-se que dispendo de informações adequadas e bem trabalhadas, os estudantes poderão observar que muitas vezes a forma como sua região e eles próprios são representados reforçam estereótipos, criam visões de mundo rasas e estigmatizadas que podem influenciar não apenas as pessoas de outras regiões, como os residentes locais, que, formados segundo uma visão exterior sobre si, acabam por reproduzir discursos que não condizem necessariamente com a realidade e que atendem a interesses que não são seus. Atentos aos perigos que uma História única pode oferecer torna-se imperativo que o ensino e aprendizagem histórica sejam permeados por informações pertinentes à formação cidadã, para a qual o ensino de História local pode contribuir (CHIMAMANDA, 2009).

Assim sendo, este estudo se fundamenta em alguns autores que se fazem necessários neste contexto, dentre eles, o historiador e filósofo alemão Jorn Rusen, a partir de sua obra *História Viva - teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*, na qual discute as formas e as funções do saber histórico, tratando questões como as diferentes formas assumidas pelo pensamento historiográfico e suas propostas para o campo da História. Interessa-nos especialmente as considerações feitas no capítulo 02: Didática: funções do saber histórico, no qual o autor vai tratar “a práxis como fator determinante da ciência” (RUSEN, 2010, p. 85) que entendemos corroborar o entendimento de que a didática

da História é parte importantíssima da ciência histórica, sendo basilar para a justificativa da própria existência da História enquanto ciência. A Didática da História deve ser pautada pela elaboração de conteúdos para aulas de História que valorizem a pertinência à vida prática dos estudantes dos conhecimentos nela construídos.

O sociólogo francês Edgar Morin, a partir das obras *Os sete saberes necessários à educação no futuro* e *A cabeça-feita*, nas quais interessa-nos as suas considerações sobre o ensino de forma geral. Em destaque a necessidade de a educação encontrar à realidade dos estudantes, adequar-se ao mundo contemporâneo e prezar pela formação cidadã. Entendendo que ensino de História local pode em muito ser enriquecido por estas considerações; que a educação deve priorizar a formação de uma *cabeça bem-feita* em detrimento da *cabeça bem cheia*. Visto que em nossa sociedade a necessidade de filtrar qualitativamente as informações a que os estudantes têm acesso supera em muito a de apresentá-las, posto que somos bombardeados a todo momento com incontáveis informações. De forma que os estudantes tenham acesso ao que há de mais pertinente e sério, ao que corrobore com sua formação.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi, a partir da sua obra *O perigo de uma história única*, se apresenta como uma contadora de histórias nos trazendo em um breve e impactante relato a partir de suas experiências, o perigo que representa a consolidação de histórias únicas, muitas vezes construídas por aqueles que estão no poder, seja político ou de escrita da História, em que por vezes se constroem narrativas compromissadas com interesses particulares e estimuladoras de preconceitos. Sobre como podem ser imensas as diferenças entre a História escrita, contada pelos intelectuais e reforçadas pelas populações, e as muitas histórias vividas pelas diferentes populações, que muitas vezes as desautorizam. Desta forma, acredita-se ser muito perigoso que o professor de História não esteja atento ao que apresenta em suas aulas, pois sem o devido cuidado pode estar contribuindo para a consolidação de histórias únicas, por definição limitadas em se tratando de pessoas, regiões e culturas.

A historiadora brasileira Circe Bittencourt, a partir da obra *Ensino de História: fundamentos e métodos* que nos apresenta caminhos possíveis para o ensino de História, na qual será ressaltada a discussão sobre o ensino de História local, os cuidados necessários, as estratégias recomendadas, entre outros. Tal como

também, suas considerações sobre a utilização de fotografias em sala de aula. Destaca-se ainda o historiador brasileiro José Carlos Reis, partir do seu artigo *O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica*, o qual nos ambienta a discussões sobre a teoria e a metodologia e seus respectivos lugares na produção historiográfica.

O historiador brasileiro José D'assunção Barros, partir da obra *Teoria da História: princípios e conceitos fundamentais*, especificamente o capítulo A teoria e a formação do historiador, encontramos muitas bases que norteiam a produção historiográfica enquanto “disciplina”, que auxilia a compreensão de como funcionam os diversos campos do saber. Fala-nos sobre teoria, método e discurso de forma coerente, coesa e objetiva. Sobre a historiografia apresenta seu campo de interesses, sua singularidade, os campos interdisciplinares, seu padrão discursivo, metodologias, aportes teóricos, a rede humana que a forma, os interditos existentes, o olhar sobre si. Contribuição pertinente ao auxílio do jovem pesquisador

Os historiadores brasileiros Jaime e Carla Pinsky, a partir do seu texto *Por uma História prazerosa e consequente*, capítulo presente na obra *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, de organização de Leandro Karnal. Obra por completo muito pertinente aos graduandos e jovens professores. O trecho destacado é especialmente adequado, ao falar diretamente sobre o conteúdo da História escolar em sua relação com a vida dos estudantes, defendendo que esta deve ser necessariamente, intrínseca. Que o repertório sociocultural do aluno deve ser buscado, valorizado e direcionado a fim de que contribua para o aprendizado do conhecimento histórico. Este, por sua vez, deve ser apresentado em consonância com a realidade dos estudantes, constituindo sentido e utilidade em sua vida prática.

Neste sentido, ainda dialogaremos com Carla Pinsky e Tania Regina de Luca, a partir do livro *O historiador e suas Fontes*, organizado por Carla Pinsky e Tania Regina de Luca, no qual será especialmente consultado o capítulo *Fotografias: usos sociais e historiográficos*, escrito por Solange Ferraz de Lima e Vânia Carneiro de Carvalho.

Kátia Maria Abud, André Chaves de Melo Silva e Ronaldo Cardoso Alves, a partir do livro *Ensino de História*, em que muitas informações e propostas ajudam a compreender a trajetória do ensino de História no Brasil, seu atual quadro, e perspectivas. Também discute a questão de possíveis metodologias em sala de aula, com diferentes fontes, inclusive fotográficas, são elencadas sugestões de

atividades, sendo uma obra muito pertinente à pesquisa. Suas sugestões de atividades serão especialmente importantes para este trabalho.

Os educadores brasileiros Rubem Alves e Paulo Freire são referência teórica e fonte de inspiração em diversos aspectos. Ressaltamos aqui obras como *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*, em que Rubem Alves nos apresenta boas reflexões sobre escola, educação, sociedade. De Paulo Freire será buscada especialmente sua reflexão acerca da educação para a formação cidadã presente na obra *Educação e atualidade brasileira*.

Enquanto processo metodológico, para o levantamento de informações sobre a História local, as fontes utilizadas são obras de memorialistas e documentos oficiais de governo e instituições que tratam da história do município de Santa Cruz do Capibaribe, PE. Na intenção de aprofundar a discussão referente ao ensino de História apresentando uma proposta prática serão utilizadas fontes fotográficas que retratam diferentes histórias de indivíduos, instituições, hábitos culturais, entre outros da sociedade santa-cruzense, desde meados do século 20 até esse início de século 21.

A técnica utilizada é a pesquisa documental de fontes primárias que retratem a História do município; de documentos oficiais até as histórias repassadas pela oralidade, e posteriormente, registradas em obras de memorialistas locais. Serão considerados como fonte documental histórica acervos fotográficos, cujas fotografias retratem temas investigados referentes à história do município e suas características.

Quanto às fotografias contemporâneas para a realização das atividades propostas no capítulo 03, faz-se necessária a prática de campo, que pode ser feita pelo professor, ou mesmo pelos estudantes, de acordo com as possibilidades. Este estudo contempla a pesquisa de natureza aplicada, na qual se busca investigar uma situação, revisar a bibliografia existente e apontar possíveis caminhos a serem percorridos para a situação encontrada de acordo com os resultados obtidos.

Portanto, a revisão bibliográfica sobre o percurso do ensino de História no Brasil é a contextualização inicial. Seguida por outra a respeito do que é/foi produzido a respeito da História do município de Santa Cruz do Capibaribe. Como se trata de uma região de emancipação política relativamente recente (1953), por ser também durante a segunda metade do século 20 que surgiu o a Feira da Sulanca, que muda drasticamente os rumos tomados, este material é, em sua

maioria, produzido por memorialistas. São textos que reúnem memórias de determinados personagens que mesmo não pertencendo necessariamente às elites locais, acabam por reproduzir os interesses destas. Posteriormente é apresentada uma breve discussão acerca da história da fotografia enquanto fonte histórica, seus usos em sala de aula, e, por fim, propostas para o município de Santa Cruz do Capibaribe, PE.

Por fim, esta monografia se organiza inicialmente com esta introdução, seguida de três capítulos: A trajetória do ensino de História no Brasil; Santa Cruz do Capibaribe: terra das costureiras; e Ensino de História e fotografias: algumas possibilidades. Em seguida apresentam-se as Considerações finais e as Referências.

## 2 TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Ora, o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está escrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar (MORIN, 2003, p. 15).

O ensino de História no Brasil vem se tornando objeto de estudo de diversos historiadores e historiadoras (BITTENCOURT, 2005; CAIMI, 2008; FONSECA, 1993; PINSKY, 2010). Suas pesquisas têm início especialmente a partir da década de 1980, período da redemocratização no país, quando novas matrizes para o ensino e a aprendizagem são estudadas a fim de se retirar do currículo os Estudos Sociais e retomar o ensino de História e Geografia.

Anteriormente, a educação, área preponderante para se alcançar quaisquer objetivos, esteve sob estreita vigilância por parte das elites desde sua implementação no território do atual Brasil, passando por inúmeras mudanças de acordo com as perspectivas dos governantes que assumiam o poder. Na história recente as principais intervenções são efetuadas após os anos 1960, quando as lutas contra a ditadura militar, que por meio de um golpe de Estado tomou o poder e dominou o país de maneira arbitrária e truculenta, além de ineficiente, entre os anos de 1964 e 1985, provocou reações por parte de estudantes e educadores. Estas começam a ganhar corpo e articulação social, somando-se às inúmeras lutas travadas contra o governo, neste conturbado período da história nacional, entre elas a luta pela democracia, pelo direito de reivindicar melhorias sociais livremente.

Historicamente, a interferência estatal na educação não é exclusiva das humanidades. Entretanto, o que se observa ao estudar como vêm ocorrendo tais ingerências, é que se concentram nessa área, notadamente sobre o ensino de História. Desde o início do período de sua dominação na América, a Coroa portuguesa determinava os moldes educacionais, interferindo sempre em favor da manutenção de um sistema que formasse bons e leais súditos, a fim de evitar maiores desenvolvimentos intelectuais dentro da colônia, e com isto possíveis atos de rebeldia (SCHWARCZ; STARLING, 2018).

Exemplo disto é a proibição da existência de universidades na América portuguesa, sendo o ensino primário e o secundário os únicos oferecidos, e estes já restritos a uma pequena parcela da população. O ensino superior seria



exclusividade da metrópole, para onde deveriam se encaminhar aqueles que desejassem e pudessem dar continuidade aos estudos, o que acrescentava ainda mais barreiras ao desenvolvimento educacional dos colonos e limitava o acesso ao ensino superior às classes sociais mais abastadas, menos propensas a nutrir ideias vistas como perigosas pelo governo português. Um indivíduo de origem indígena, negra, mestiça, e mesmo os brancos que contassem com poucos recursos financeiros, a imensa maioria da população, estariam impedidos de ter acesso ao ensino superior.

Como se sabe, mesmo com tantas restrições, não foram poucas as manifestações coloniais de descontentamento com o domínio português, e mesmo explícitos movimentos que visavam derrubá-lo. Muitos destes, como as Conjurações baiana (1798) e mineira (1789) e a Revolução pernambucana (1817), tiveram forte inspiração em ideais e eventos semelhantes ocorridos em outras partes do mundo, a partir de informações aqui chegadas por meio de estudantes, filhos das elites locais, enviados ao exterior para concluírem o ensino superior e que lá entravam em contato com obras proibidas na colônia. O que demonstra o quão forte era o controle governamental sobre o que poderia ou não ser pesquisado, publicado e ensinado na América portuguesa (SCHWARCZ; STARLING, 2018).

Com a vinda da família real para os trópicos, ocorrida em 1808, a situação tende, aos poucos, a mudar. Sendo a partir de então implementadas as primeiras medidas de fato comprometidas com a educação da sociedade colonial. Toda a dinâmica metrópole-colônia necessitou ser reavaliada, para que as terras brasileiras pudessem oferecer condições mínimas à estadia da nobreza. Os portos foram abertos às nações amigas, criou-se o Banco do Brasil, entre outras mudanças que visavam à melhoria de toda a infraestrutura do Rio de Janeiro, sede do governo. No campo da educação, deu-se início a fundação de instituições de pesquisa e de ensino, inclusive de nível superior. Após a independência do Brasil em 1822, as preocupações com as melhorias no sistema educacional, notadamente voltadas à formação da identidade nacional, vão entrar de vez na pauta governamental (SCHWARCZ; STARLING, 2018).

Separado de Portugal, ao menos oficialmente, era necessário criar novos símbolos para o jovem país. Neste sentido, o campo da História foi encarado como decisivo, já que o próprio, enquanto ciência e disciplina acadêmica, também iniciava sua trajetória no século XIX, justamente no bojo dos nacionalismos, sendo encarada

como o registro escrito das histórias nacionais. A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, foi um dos marcos deste período. Tendo sua fundação intimamente ligada ao reinado e a figura pessoal de Dom Pedro II, presidente de honra da instituição e seu maior financiador, o IHGB foi responsável por boa parte dos trabalhos que visavam à construção da identidade nacional. Em uma época em que não havia historiadores de formação, foram convidados a participar do grupo e produzir a escrita da história nacional, intelectuais de outras áreas, não necessariamente afins com a História, desde que estivessem comprometidos com os objetivos do Instituto. De acordo com a historiadora Circe Bittencourt (2009, p. 60):

O ensino de História sempre esteve presente nas escolas primárias brasileiras, variando de importância no período que vai do século XIX ao atual. (...) A partir da década de 70 do século XIX, sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma “história nacional” e como instrumento pedagógico significativo na construção de uma “identidade nacional”. Esse objetivo sempre permeou o ensino de História para os alunos de “primeiras letras” e ainda está presente na organização curricular do século XXI.

Desta maneira, foram conduzidos os estudantes brasileiros durante o período monárquico. A História ensinada tinha como objetivo despertar o sentimento nacional, a admiração pela pátria e pelo imperador. Para o ensino primário, a educação histórica seria de cunho confessional, inspirado no catecismo, onde as crianças seriam apresentadas ao conhecimento histórico através de textos clássicos e estudariam a biografia das personalidades consideradas modelos nacionais. Para o ensino secundário, como modelo educacional foi fundado pelo governo imperial em 1837, o Colégio Pedro II, sendo as suas orientações seguidas pelas demais instituições de ensino públicas e privadas. O currículo era denominado de “humanístico”, nele os conteúdos não eram ministrados de acordo com a sua utilidade à vida prática dos estudantes, mas por sua capacidade de distinguir estes das demais esferas da população, uma vez que o ensino continuava a ser privilégio para poucos no Brasil.

Ainda de acordo com Bittencourt (2009), com a introdução da República no Brasil, em 1889, começou a ser perceptível que mudanças sociais estruturantes estavam ocorrendo em todo o mundo. Sendo necessário atualizar as políticas educacionais para contemplar setores mais amplos da população, para que esta, tendo acesso à escolarização, fosse nestes espaços condicionadas a atender os

desejos do Estado moderno e seu novo sistema econômico, o capitalismo. Essas mudanças não ocorreram, obviamente, de maneira repentina ou apenas devido à mudança de sistema de governo. Essa política educacional, no entanto, apesar de mais democrática, estava restrita a quem poderia ter acesso ao conhecimento histórico. Além de não mudar os parâmetros educacionais para incluir estas populações dentro dos conteúdos a serem estudados e tampouco incentivá-las a se entender enquanto parte integrante da história.

O país, embora lentamente, industrializava-se, de modo que necessitava de mão de obra qualificada e intensificava-se a política de branqueamento nacional, com o estímulo aberto a diversas pessoas advindas do continente europeu. Concomitantemente, o movimento abolicionista superava as reuniões secretas e os discursos isolados para ganhar cada vez mais apoio nacional, culminando com a assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel, em 1888. Para qualificar mão de obra, para educar os imigrantes que chegavam ou para conter os ímpetos insurrecionais das populações libertas, a educação popular tornava-se medida imprescindível na busca de uma sociedade moderna e ordeira<sup>1</sup>. Desta maneira,

O ensino de História na escola primária precisava assim integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da nação. Para a maioria dos educadores que concordavam com a escolarização das classes populares, a História a ser ensinada, desde o primeiro ano escolar, aos trabalhadores livres que emergiam em substituição aos escravos deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus (BITTENCOURT, 2009, p. 64).

A história da educação no Brasil republicano reporta aos anos 1930 grande importância para a consolidação dos modelos que hoje entendemos ser à base do atual sistema educacional brasileiro. Datam deste período a criação do Ministério da Educação, a implementação de importantes reformas educacionais e também o início das discussões sobre a introdução dos estudos sociais em substituição à História e à Geografia. Apesar das mudanças, temos no currículo a permanência e mesmo agravamento das características da dita História positivista dedicada ao culto

---

<sup>1</sup> RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930.** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

de grandes personalidades, da demasiada ênfase em nomes e datas que deveriam ser invariavelmente aprendidas, decoradas, e repetidas à exaustão, sem o menor questionamento ou espaço para a criatividade ou autonomia por parte dos estudantes.

Práticas que pouco ou nada estimulam o desejo pelo aprendizado, ao contrário, fazem deste um fardo a ser carregado dolorosamente. Aprendia-se História, ou decorava-se, para passar nos exames, não para tomar o conhecimento como parte integrante da vida. Que, concordando com Paulo Freire (2002), não contribuem para o desenvolvimento humano dos educandos, tampouco da sociedade brasileira em geral, necessariamente dependente de cidadãos conscientes, capazes e ativos

Desta forma, encaminhamos o nosso agir educativo no sentido da consciência de grupo, e não no da ênfase exclusiva no indivíduo. (...) somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto. À intimidade com eles. A da pesquisa em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. (...) Não será, porém, com essa escola desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades em que o educando ganha experiência do fazer, que daremos ao brasileiro ou desenvolveremos nele a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização (FREIRE, 2002, pp. 85/87).

Fato que, infelizmente, ainda pode ser observado em nossas aulas de História no século XXI. Naturalmente, o ato de conseguir memorizar determinados conhecimentos, os organizar mentalmente e instrumentalizá-los de forma coerente em determinadas situações escolares e nas mais diversas esferas de convivência para se obter sucesso em projetos pessoais ou sociais, é louvável e deve ser buscado. A memorização criticada é aquela automática que não serve senão a aprovação nos exames, logo abandonada (BITTENCOURT, 2009).

É também nos anos 1930 que surgem os primeiros cursos de História, e, por conseguinte, os primeiros professores com a formação específica em História. Desde então, muitas reformas e debates se seguiram,

De modo geral, o ensino de História pode ser caracterizado a partir de dois grandes momentos. O primeiro teve início na primeira metade do século XIX, com a introdução da área no currículo escolar. Após a Independência,

com a preocupação de criar uma “genealogia da nação”, elaborou-se uma “história nacional”, baseada em uma matriz europeia e a partir de pressupostos eurocêntricos. O segundo momento ocorreu a partir das décadas de 30 e 40 deste século, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. O Estado também passou a realizar uma intervenção mais normativa na educação e foram criadas as faculdades de filosofia no Brasil, formando pesquisadores e professores, consolidando-se uma produção de conhecimento científico e cultural mais autônoma no país (BRASIL, 1998, p. 19).

A partir dos anos 1950 o Brasil, bem como boa parte dos países, insere-se em um período de intensas mudanças e de um otimismo ímpar. Após a Segunda Guerra Mundial, o maior conflito já vivenciado pela humanidade em número de mortes, destruição social e mudanças culturais, a sensação era de que agora tínhamos tudo para dar certo. A Guerra impôs um ritmo industrial que em muito suplantou as condições econômicas de extrema dificuldade em que se encontrava o mercado capitalista global desde a crise de 1929. Havendo bons indícios que a indústria continuaria vigorosa agora para reconstruir e reparar os danos causados pela Guerra.

As batalhas travadas em diversas partes do mundo acabaram por envolver no esforço de guerra mesmo países distantes da governança global, como o Brasil, que apesar da demora, declara apoio aos aliados, negociando especificamente com o governo estadunidense. Ao final, os nazistas foram derrotados, bem como os fascistas; no Brasil, o Estado Novo chega ao fim em 1945, em 1946 temos a promulgação de uma nova Constituição. Eleições presidenciais voltam a ocorrer, e, em 1950, Getúlio Vargas chega novamente ao poder, desta vez eleito, e “nos braços do povo”. Embora contasse com o apoio popular, a situação nacional era de crise, com muitas distintas interpretações sobre as possíveis soluções para sua interpretação (SCHWARCZ; STARLING, 2018).

Em meio ao caos político e social, o país, dividido entre o nacionalismo, o entreguismo e o estatismo, por fim encontra refúgio em uma plataforma que passou a ser denominada de nacional-desenvolvimentista<sup>2</sup>. No final da década, o Brasil, liderado por Juscelino Kubistchek, o presidente “Bossa Nova”, vivia tempos de

---

<sup>2</sup> O nacional-desenvolvimentismo parece ter sido encarado como o apelo à razoabilidade, capaz de diminuir a distância existente entre os que defendiam rumos distintos para a economia do país. Um meio termo entre as medidas defendidas por liberais e por nacionalistas. Os primeiros pretendiam abrir totalmente a economia brasileira ao sistema de mercado, portanto, “entregar” o Brasil ao capital estrangeiro, que para conseguir seus objetivos, o lucro, faria tudo a seu alcance, mesmo que às custas do desenvolvimento brasileiro. Algo impensável aos nacionalistas, que apesar de compreender e serem favoráveis ao desenvolvimento, colocavam a soberania nacional como prioridade. (BUENO, 2020, p. 376). SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 422).

crescimento econômico e industrialização, inaugurara uma cidade construída especialmente para ser a sua capital e acreditava estar próximo a se tornar um país desenvolvido (BUENO, 2020).

Em nível Mundial, o clima otimista é abalado com o estabelecimento da Guerra Fria<sup>3</sup>, confronto político-ideológico entre as duas potências que mais ganharam prestígio pós-1945, os Estados Unidos da América (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Pregando uma ameaça comunista ao mundo capitalista ocidental os EUA promovem políticas que obrigam os seus aliados pôr fim a qualquer relação com a URSS, que por sua vez fazia o mesmo com os seus aliados, obrigando-os a cortarem relações com os EUA. A política das superpotências acirra os ânimos nas mais variadas localidades, não sendo diferente com o Brasil, que ao eleger Jânio Quadros - um presidente de perfil controverso, que em poucos meses rompe com quase todos os seus aliados e declara que o país seguiria uma política de não-alinhamento automático com os Estados Unidos - desencadeia uma grave crise nacional.

Jânio Quadros, planejando recuperar o prestígio social e o apoio político, renuncia, a fim de ser conclamado a voltar ao poder, pois em sua ausência caberia ao vice-presidente, João Goulart, assumir o cargo máximo do país. Sendo este um político historicamente ligado a Getúlio Vargas e seu legado trabalhista, o cálculo feito por Jânio Quadros parecia certo: a forte influência estadunidense sobre a política e as Forças Armadas Brasileiras, em época de Guerra Fria, não permitiria que Goulart chegasse ao poder, o que de fato ocorreu, sendo Goulart impedido temporariamente. No entanto, a crise foi aplacada com uma solução conciliadora: Jango assumiria, mas em um regime parlamentarista. O novo regime, para ser definitivamente implantado foi submetido a plebiscito em que a população escolheria entre este e o presidencialismo, que sai vitorioso. Jango passa então, de fato e de direito, a poder governar. O que não duraria muito tempo, pressionado à esquerda (por aqueles que asseguraram seu poder) e à direita (pelos que queriam o tirar do poder) não consegue governar e é derrubado por golpe de Estado liderado pelos militares e apoiado pelas elites civis (BUENO, 2020).

---

<sup>3</sup> HOBBSAWM, Eric J. Guerra Fria. In: **Era dos Extremos**: o breve Século XX: 1914-1991. Eric J. Hobsbawm. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

Durante este agitado período da história nacional, apenas o fato de a educação ter pouco destaque no debate público denuncia que sua situação não era confortável. O ensino foi novamente repensado, reorganizado de acordo com os interesses dos governantes. Entre outras medidas tomadas, a História e a Geografia transformaram-se em Estudos Sociais, o tempo de suas aulas foi reduzido, foram introduzidas as licenciaturas curtas e a proletarização dos professores se acentua. É neste cenário que emergem as lutas pela democracia, pela liberdade, e pela reestruturação curricular,

Nas décadas de 80 e 90, alguns professores começaram a denunciar a impossibilidade de transmitir o conhecimento de toda a história da humanidade em todos os tempos. (...) paralelamente, ocorreram novos estudos no âmbito das ciências pedagógicas, especialmente no campo da psicologia cognitiva e social. Difundiram-se reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, nos quais os alunos passaram a ser considerados como participantes ativos do processo de construção do conhecimento — uma perspectiva que interfere nas terminologias utilizadas para definir os objetivos de ensino de História. Verbos como identificar, descrever, caracterizar, ordenar foram sendo complementados com outros, que explicitam a preocupação em valorizar atitudes intelectuais nos estudantes, como comparar, analisar e relacionar. Em consonância com a visão de alguns educadores sobre propostas pedagógicas construtivistas, valorizaram-se também as atitudes ativas dos alunos como sujeitos construtores de sua história (BRASIL, 1998, p. 27-8).

A partir dos estudos e das movimentações de estudantes e professores, gestores educacionais, pedagogos, pais e da sociedade civil organizada, o ensino de História no Brasil vem se transformando ao longo das últimas décadas, assumindo forma mais horizontal e democrática. Continua a competência governamental para gerir os rumos da educação no Brasil, e com ela inúmeras possibilidades para acertos e para erros, havendo ainda muito a ser conquistado, e, infelizmente, a necessidade de luta constante por uma manutenção dos direitos adquiridos.

As mudanças efetuadas no currículo escolar decorrentes destas movimentações populares já representam alguma mudança paradigmática. Como acompanhamos ao estudar a nossa história, a colonização portuguesa, o advento da independência, a proclamação da república, a era Vargas e a ditadura militar não são conhecidos por seu caráter democrático. Longe de estar isento de falhas e carente de atualizações, o atual ensino de História é, decididamente, mais adequado à nossa sociedade. Decerto do que seria sem que da sua discussão tomassem parte

os historiadores, os professores de História, os estudantes de História, que continuam a realizar pesquisas, produzir trabalhos acadêmicos e discutir sua implementação em sala de aula.

Com a redemocratização nacional, as políticas de democratização do acesso às universidades são vitórias para que possamos ter mais diversidade de agentes e de ideais no ensino de História. Projetos como a “Escola sem partido<sup>4</sup>” e iniciativas semelhantes que visam cercear a liberdade docente, de todas as áreas, mas especificamente os de humanidades, e dentre estes, os de História, comprovam que a luta por um ensino plural continua. Todas essas movimentações, no entanto, devem ser orgânicas, advindas dos debates entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, sob pena de serem conquistadas as condições para que o ensino de História seja efetivado, e os estudantes não o enxerguem com interesse, com pertinência à sua vida prática, e por este motivo não estejam dispostos a com ele se envolver. O que infelizmente, configura o atual quadro do ensino de História no Brasil.

## 2.1 O ensino de História e a formação da consciência histórica

A consciência histórica do sujeito começa a ser formada antes mesmo do início da escolarização e continua, no decorrer de sua vida, fora da escola, em diferentes espaços, por diferentes meios. A construção de um currículo de História que de fato objetive a formação de cidadãos críticos, requer a valorização permanente das vozes dos diferentes sujeitos, do diálogo, do respeito à diferença e o exercício da cidadania em todos os espaços (PERNAMBUCO, 2013, p. 44).

Atribuída ao filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626), a afirmativa de que “conhecimento é poder”, parece estar mais atual do que nunca. Vivemos a Era da Informação, da Tecnologia e da Modernidade. Ao menos é o que apregoam os gurus do *marketing*. Todo esse progresso, dentre vários outros fatores, surge da revolução do conhecimento (destacada por ser nosso objeto de estudo) que impulsionará, por sua vez, a indústria, o mercado, e assim, toda a sociedade. Não por acaso, como nos traz Tomaz Tadeu em *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2015), provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos 1920, com as chamadas teorias tradicionais sobre o currículo.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/> Acesso em: 12 jul. 2022.



Justamente em um contexto em que é imprescindível que se elaborem métodos de ensino que sirvam tanto à capacitação de profissionais para atuarem no mercado de trabalho, quanto à formação de pessoas, que, desde a escola, se adequem às demandas da economia de mercado capitalista em que vivemos. Desse modo surgem as primeiras teorias sobre o currículo, preocupadas essencialmente em atender anseios do mercado, e não propriamente em pensar a educação. Posteriormente, essas teorias tradicionais serão revisitadas e modificadas por estudiosos da chamada “teoria crítica”, fortemente influenciada por um viés marxista. Estas, por sua vez, especialmente após a Virada Linguística, com os chamados autores pós-modernos, serão revisitadas e surgirão, então, as teorias pós-críticas (TADEU, 2015).

As teorias tradicionais, apesar de não se ocuparem do currículo em si, mas de como colocá-lo em prática, formulam um modelo que não será descartado, mas melhorado, pelos críticos. E, ressalta Tadeu, que ao passo que a teoria pós-crítica não pode voltar a ser apenas crítica, tampouco é a simples superação desta. Entende-se, então, que devam coexistir,

As teorias pós-críticas podem ter nos ensinado que o poder está em toda parte e que não é uniforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras. (TADEU, 1999, p. 147).

Apesar das notórias diferenças, inescapáveis se considerarmos o processo social e as possibilidades referentes ao tempo em que foram apresentadas: é justamente por serem respostas a diferentes demandas da sociedade, que o autor assertivamente pontua que sua formulação é mais que uma questão apenas de saber, como queriam os tradicionalistas; é mais que uma questão de poder, como apregoaram os críticos; e também não pode ser vista apenas como uma questão de identidade, no dizer do pós-críticos. É uma questão de saber, poder e identidade, simultaneamente.

Durante as aulas dos componentes de *Metodologia do Ensino de História*, foram analisados vários autores e obras que se propõem a pensar o ensino, e mais especificamente o ensino de História. Não apenas nestes componentes metodológicos, como nos demais, uma vez que está presente na ementa do Curso de História da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, o seu compromisso com a formação de professores; bem como, o entendimento de indissociabilidade entre os

eixos ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, após as leituras, pesquisas, exposições dos professores, debates em sala de aula, e de muitas atividades em que os graduandos são estimulados adentrar cada vez mais no universo e cotidiano escolares, é ponto comum o entendimento de que o sistema educacional brasileiro lhes oferecerá inúmeros desafios, que a situação é bastante precária e desestimulante.

É evidente, também, que se há uma perspectiva de melhora para esse quadro, ela passa pela atuação direta não apenas de especialistas renomados, que são absolutamente necessários, porém não os únicos capazes de apontar soluções, ou de fazê-lo de forma independente,

Somente na medida em que nos fizermos íntimos de nossos problemas, sobretudo de nossas causas e de seus efeitos, nem sempre iguais aos de outros espaços e de outros tempos, ao contrário, quase sempre diferentes, poderemos apresentar soluções para eles (FREIRE, 2002, p. 09).

É necessária a atuação no debate dos profissionais que estão na linha de frente, dos professores do ensino básico. Outro entendimento que se apresenta, é que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, embora comece a estar presente nos discursos das instituições universitárias, como é o caso da UEPB, uma das pioneiras, precisa ser em muito aprimorada, para que verdadeiramente seja posta em prática de forma satisfatória. De acordo com Maria Auxiliadora Schimdt em *A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula* (2017), há ainda muitos conflitos entre o que o graduando estuda em sua formação e a realidade que encontrará ao iniciar a sua docência.

Cientes do abismo entre a teoria debatida durante a formação docente e a situação apresentada pelas escolas, persiste. Bem como o debate acerca da imperativa necessidade de modernização do currículo e acerca da também imperativa necessidade de melhoria na capacitação dos profissionais da educação. Assim como persiste o debate sobre em qual destas repousa a solução para a crise na educação brasileira. Sabe-se que uma inviabiliza a outra, sendo possível e necessária a implementação de ambas.

A atuação do professor brasileiro em sala de aula é um desafio, seja qual for o componente por ele ministrado. No entanto, ser professor de História tem seus desafios particulares, e por ser esta a nossa experiência é não apenas natural como pertinente que aos desafios do ensino de História nos debrucemos com maior

atenção. Como bem trouxe o professor Paulo Miceli em seu texto *Uma pedagogia da História?* (2017), ensinar História também significa comprometer-se com uma estética de mundo, onde guerras, massacres e outras formas de violência precisam ser tratados de modo crítico. Com o conturbado cenário em sua história recente, o sistema democrático brasileiro é ainda muito frágil. Tal situação por vezes impossibilita, na prática, o pleno trabalho do professor de História, apesar de que em tese este seja garantido.

É o professor um super-herói capaz de prontamente suprir todas as necessidades de seus alunos sem o devido suporte de suas respectivas instituições de ensino? Não. O profissional deve ser dotado de saberes próprios da disciplina, da docência e do ambiente em que está situado, para que possa desempenhar bem a sua função. Sabemos, que, para tanto, necessita das condições adequadas que viabilizem o exercício de suas competências. De acordo com o que traz a professora Maria Auxiliadora (2017), cada aula é uma aula. É única em suas variáveis, conteúdos e perspectivas. Ainda mais, a história suscita questões que ela mesma não consegue responder. Apresenta-se uma situação, explana-se os contextos, causas, possíveis abordagens, não a fim de encerrar o assunto, mas de incentivar o debate, despertar o interesse dos estudantes pelo conteúdo. Desafio imenso quando este não se apresenta de forma interessante e convidativa, que não encanta os jovens e crianças. Que os faz enxergarem nas aulas de História apenas um maçante amontoado de nomes e datas a serem decorados e repetidos nos exames, nulos de pertinência ao seu cotidiano.

O professor Eri Cavalcanti em seu livro *A História “encastelada” e o ensino “encurralado”: escritos sobre História, ensino e formação docente* (2021), nos traz boas reflexões sobre este distanciamento entre o conhecimento histórico produzido nas universidades e o elaborado no ambiente escolar. O fato de esta ser uma preocupação nos cursos de formação de professores nos traz certo reconforto com relação às futuras gerações, pois é notório que os cursos de ensino superior começam a se voltar para questões relacionadas ao ensino de história. No entanto, não inviabiliza a tese do autor de que existe uma barreira, física e ideológica, até o momento quase intransponível, entre o saber histórico produzido nas universidades e o ensino de História presente nas escolas. Que, aliada a uma imensa dificuldade de aproximar História e a vida prática dos alunos, representa um enorme desafio ao ensino e a aprendizagem em História.

Esta preocupação não é exclusiva do professor Eri Cavalcanti, ao contrário, vem de longa data. E o fato de ainda ser possível se conceber uma pesquisa com tal objeto de estudo, demonstra que apesar do esforço de inúmeros educadores brasileiros ao longo de décadas, ainda há muito que se fazer, pois muitos problemas, infelizmente, permanecem

A escola vive hoje contradições fundamentais. Seus agentes lutam simultaneamente por mudanças e pela manutenção de tradições escolares. Mantêm articulações com esferas políticas e institucionais, incorporam expectativas provocadas por avaliações de desempenho do sistema educacional brasileiro, orientam-se por avaliações para ingresso no ensino médio ou superior, buscam contribuições de pesquisas e experiências acadêmicas e procuram atender parte das expectativas sociais e econômicas das famílias, dos alunos e dos diferentes setores da sociedade (PCN, p. 29. 1998.)

Pode-se perceber como fica evidente na citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a preocupação com as contradições presentes no sistema educacional brasileiro vem de longa data.

O professor Alarcon Agra do Ó (2003) nos alerta com relação às diferenças entre a História “acadêmica” e a história “ensinada”. Ora, como pode haver uma homogeneidade e luta conjunta pela educação se estamos (os que trabalham como o conhecimento e ensino de História) divididos entre os que pesquisam, criam e detém o conhecimento, os historiadores profissionais; e meros anunciantes, professores de história? É necessário, segundo o autor, um maior diálogo entre a academia e a escola básica para que os professores desta entendam que o trabalho do pesquisador acadêmico, de cunho mais teórico não é apenas legítimo, é também muito útil em sala de aula. E também que o pesquisador daquela entenda que suas soluções, mais que mirabolantes, necessitam ser viáveis de acordo com as especificidades das escolas brasileiras, sob pena de permanecerem delimitadas à teoria.

De acordo com Rüsen (2010) o conhecimento histórico justifica-se e torna-se interessante para os estudantes na medida em que se apresenta compatível com as suas necessidades cotidianas. Sendo dever do professor, articular corretamente essa relação,

Todo professor tem de conciliar pelo menos duas vocações em seu coração: a de especialização, que adquire (com não pouco esforço), e a de

ensinar, a pedagógica, sem a qual (pode-se supor) não conseguiria ter sucesso no ensino de sua especialidade (RÜSEN 2010, p. 90).

De acordo com Pinsky (2010), durante o ensino, o conhecimento histórico precisa relacionar-se com o repertório sociocultural do aluno para que seja prazeroso, e, conseqüente. Esse é também o nosso entendimento.

Ao afirmar que “uma das forças que atribui sentido e significado à História é o seu ensino” o professor Eri Cavalcanti (2021, p. 30) nos lembra que nossa prática docente não se encerra em si mesma, mas na formação de cidadãos conscientes. Para que isto seja possível, é necessário que o ensino de história esteja intimamente ligado à realidade vivenciada por nossos alunos.

O entendimento de que para ser bem recebido pelos estudantes, o conhecimento histórico deve, necessariamente, apresentar-se de forma coerente com os demais conteúdos curriculares de acordo com a realidade social em que está sendo inserido, é discutido em diversos trabalhos (BRASIL, 1998; CAIMI, 2009; SALIS e COSTA, 2011; RÜSEN, 2010; PINSKY, 2010), estando presente inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais,

No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, no contato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. Nesse diálogo tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas (PCN's, p. 29. 1998).

Esforços neste sentido são fundamentais para que o ensino possa apresentar-se em nossas salas de aula, cuja infraestrutura também necessita se adequar, de acordo com as características e necessidades dos estudantes. Ultrapassar as barreiras entre o conhecimento histórico e as necessidades da sociedade contemporânea é passo decisivo para que a consciência histórica dos estudantes possa lhes auxiliar a viver melhor,

A consciência histórica serve como um elemento orientador chave, dando-lhe à vida prática um marco e uma matriz temporal, uma concepção do curso do tempo que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, 'nosso curso de ação'. A consciência histórica evoca ao passado como um espelho da experiência no qual se reflete a vida presente e suas características temporais são, assim mesmo, reveladas. (...) A consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana (RÜSEN, 2001, p. 66. Apud SALIS; COSTA, 2011, p. 76-7).

Portanto, é imperativo que o ensino esteja comprometido com a formação da consciência histórica dos alunos, auxiliando em sua análise da realidade, a fim de possibilitar a criação de identidades, a adoção ou a rejeição de práticas. Os conteúdos não podem e não devem ser apenas apresentados em aula, é necessário que sejam também discutidos, problematizados. E não apenas os conteúdos, a própria metodologia adotada pelo professor é capaz de delinear caminhos diversos ao processo de ensino-aprendizagem, devendo também ser objeto de reflexão, modificando-se de acordo com as exigências impostas:

Há algumas décadas se pensava que para ensinar história bastaria entender de história, pois o ensino dessa disciplina consistia num processo de transmissão de conhecimentos históricos protagonizados pelo professor, e, conquanto este utilizasse técnicas e recursos adequados, a aprendizagem "de João" seria uma consequência natural. Há que se considerar, no entanto, que nos processos de ensinar e aprender história estão implicados três elementos indissociáveis, quais sejam: a natureza da história que se escolhe ensinar, com seus conceitos, dinâmicas, operações, campos explicativos; as opções e decisões sobre aspectos de natureza metodológicas, a transposição didática ou o "como ensinar"; e a especificidade da aprendizagem histórica, que pressupõe o desenvolvimento de estratégias cognitivas, de noções e conceitos próprios dessa área de conhecimento com vistas à construção do pensamento histórico por crianças, jovens e adultos (CAIMI, 2009, p. 71. Apud SALIS; COSTA, 2011, p. 76-7).

Desta maneira, as metodologias que envolvem o saber a ensinar, para ensinar e do aprender são as que conseguem captar mais que a atenção momentânea dos alunos, muitas vezes apenas preocupados em decorar o conteúdo para os exames. A partir desta abordagem, acreditamos que estes podem alcançar um genuíno interesse pelo que foi apresentado em aula, e que estes, uma vez decididos a entender mais sobre determinado assunto, buscarão de forma ativa por

melhor compreendê-lo, possibilitando caminhos para a formação da sua consciência histórica.

## 2.2 Ensinar para a cidadania: a contribuição da História local

A reforma do pensamento é uma necessidade democrática fundamental: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de sua época é frear o enfraquecimento democrático que suscita, em todas as áreas da política, a expansão da autoridade dos *experts*, especialistas de toda ordem, que restringe progressivamente a competência dos cidadãos (MORIN, 2003, p. 104).

O desafio que representa o ensino de História é proporcionalmente relacionado ao seu papel na construção da cidadania, ambos enormes. Desde sua fundação, a História vive “em constante e saudável crise<sup>5</sup>” e as peculiaridades do caso brasileiro dificultam ainda mais o quadro, pois o ensino de História passa por mutações desde sua implantação para que possa atender a contento as necessidades de determinadas classes sociais, e não do todo. Como visto, o resultado de décadas de luta daqueles que reivindicam melhorias para a educação começa a ser verificado em salas de aula mais plurais. No entanto, muitas dessas mudanças ainda não se consolidaram.

O ensino de História apresenta-se como esteio à sobrevivência da própria ciência histórica: é nele que esta encontra sua justificativa social, e também onde encontra sua plenitude enquanto saber. A comprovação de teorias, a aplicação de métodos rigorosos de pesquisa, o trato correto com as fontes; todo o processo de produção de conhecimento histórico desemboca na sua aplicação prática, na sua pertinência à vida das pessoas, à sociedade. Optamos neste trabalho por tratar do ensino de História local, por entender que este abarca tanto o despertar do interesse, ao falar sobre a história do meio social que rodeia os estudantes, aproximando o conteúdo estudado de sua vida diária.

Esta também pode contribuir não somente com a sua formação histórica, mas também pode possibilitar o despertar do educando enquanto cidadão ativo em sua comunidade, ciente das condições de seu funcionamento, das mudanças e das permanências ao longo do tempo, bem como das intencionalidades por trás das mesmas. Elaboramos o trabalho circunscritos ao município de Santa Cruz do

---

<sup>5</sup> REIS, D. J. C. **O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica.** *rth* |, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 4–26, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28973>. Acesso em: 7 jul. 2022.

Capibaribe, PE - Brasil; entendendo ser neste carente o conhecimento de seus habitantes acerca da história local.

As motivações para tal são diversas e complexas, incluindo as precárias características do ensino de História no Brasil, como foi discutido anteriormente. Para além da precariedade do ensino, acrescenta-se o fato de que a História do Brasil, tampouco a História local, nunca ocuparam lugar de destaque em nossos currículos de História. O que havia para o ensino primário era o seu estudo apenas com vistas à formação patriótico-ufanista, com nomes e datas de personalidades tidas como dignas de estudo. Sendo, na maior parte das vezes, a História local apenas a reprodução do projeto nacional, adicionando-se as datas e personalidades locais. Para o ensino secundário a situação era diferente, ampliando-se os assuntos tratados em aula, mas estes privilegiavam a História Geral e detrimento da História do Brasil, tendência que permanece em nossos currículos:

Predominava o estudo de História, dividido pelos grandes marcos definidores da história profana: tempo antigo, entendido como a de alguns povos em torno do mediterrâneo, com especial acento sobre gregos e romanos; a Idade Média, como a oposição ao tempo moderno; a Idade Moderna e, por fim, a criação, em 1850, de uma História Contemporânea. (...) A História da Pátria ou do Brasil introduziu-se a partir da fundação do Colégio Pedro II e separou-se da História Geral, surgindo como disciplina autônoma apenas nos anos 50 do século XIX em uma condição complementar, quase como um estudo anexo, e sendo oferecida apenas aos alunos das séries finais (BITTENCOURT, 2009, p. 78).

O caso específico da cidade de Santa Cruz do Capibaribe acrescenta algumas peculiaridades que contribuem para o desconhecimento por parte da maioria da população acerca da história local. Dentre estes, destaca-se o fato de composta por uma maioria de migrantes, de outras regiões do estado de Pernambuco, e de outras unidades da federação. Esta não seria uma característica marcante, muitas regiões são constituídas por migrantes, não fosse o fato de Santa Cruz uma pacata cidade do interior até a década de 1980, não divergindo das regiões vizinhas. No entanto, desde o final do século XX, com o surgimento e consolidação da Feira da Sulanca<sup>6</sup>, a cidade vem recebendo, em um curto espaço

---

<sup>6</sup> O termo Sulanca é utilizado para designar a produção têxtil da região do agreste pernambucano. Originalmente no Município de Santa Cruz do Capibaribe, a partir da segunda metade do século XX e atualmente englobando os municípios de Toritama, Caruaru e outros da região agreste de Pernambuco e alguns do vizinho estado da Paraíba, como Alcântil, Barra de São Miguel e Cabaceiras. A origem do termo é motivo de debate, segundo Bezerra (2004) há duas versões mais consagradas: a primeira e mais corrente na cidade, é de que a palavra resultaria da aglutinação do termo "helanca vinda do Sul". Sendo helanca um tipo de tecido comum nas primeiras peças



de tempo, enorme quantidade de pessoas, que mais que dobraram a população local, em decorrência seu forte atrativo econômico (FUSCO; VÉRAS DE OLIVEIRA; DE MELLO MOREIRA, 2021, p. 18).

Estes recém-chegados não são devidamente acolhidos e integrados pelo poder público municipal, incapaz de atender a demanda, estando na maior parte das vezes sujeitos à própria sorte. Durante este período, o desenvolvimento local passou a ser destaque em todo o Brasil, o que passou a atrair ainda mais pessoas à região, hoje denominada de Polo de Confecções. O crescimento acelerado e não controlado provocou mudanças no ritmo local, acentuou as desigualdades, trouxe problemas socioculturais nas áreas de infraestrutura, meio ambiente, segurança, saúde, moradia e educação.

Esta dinâmica modificou praticamente todas as esferas de convivência e criou novos laços e memórias, que agora fazem parte da cultura local. No entanto, o que ocorre com a integração econômica não se repete com relação à História local, ao conhecimento das experiências anteriores, ou mesmo de como teve início o processo que possibilita a atual conjuntura. Sobre estes aspectos, pouco ou nada sabem essas pessoas e seus filhos, que agora estão nas salas de aula santacruzenses, e as que continuam a chegar. Não se pode afirmar que por apenas partilhar dos mesmos locais, e conviverem com naturais da região, a população imigrante esteja integrada.

Não sendo suficiente apenas que seja apresentada aos “nomes e datas” localmente tidos como importantes, mas que o ensino de História local venha mitigar o fato desta parcela da população não compartilhar a memória local (seja ela coletiva ou individual) e que por isto pouco consegue identificar-se com a mesma, tal como afirma Halbwachs (2013, p. 39).

---

confeccionadas na cidade este chegava na região vindo do Sul do país (ou Sul e Sudeste). A segunda, menos recorrente, conta que ao não saberem como chamar os produtos: inicialmente sem grande qualidade de acabamento, e vendidas a preços baixos, os compradores criaram o termo Sulanca, uma espécie de sucata de helanca, para denominar a mercadoria. Ressalte-se que, especialmente em razão desta conotação depreciativa (em razão do baixo preço o produto não teria qualidade), que muitas vezes é empregado para desvalorizar a produção local, o termo Feira da Sulanca não é mais adotado oficialmente por boa parte dos empresários (especialmente os de maior sucesso econômico) sendo em vez deste, utilizada a Expressão Polo de Confecções, de fato mais condizente com o atual estado de desenvolvimento da produção têxtil local, que há muito tempo vem se profissionalizando de modo que alcance padrões de qualidade elevada. No entanto, entre os próprios moradores e envolvidos com o conglomerado de produção têxtil, Sulanca e Feira da Sulanca permanecem sendo termos majoritariamente utilizados. Desde que abandonado o viés pejorativo, é bem-vindo e parece contribuir para a manutenção do termo é parte da identidade local. (BEZZERA, 2004, p. 46. Apud: SANTOS, 2014, P. 39).

Não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível se somente tiverem feito e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo.

Desta maneira, acreditamos que o ensino de História local pode oferecer um meio de se levar àqueles que não compartilham de espaços de memórias e sentimentos de pertencimento, noções básicas sobre a trajetória de seu meio de convivência. Estando cientes destas e de outras realidades, podem surgir reflexões sobre o porquê das mesmas, questionamentos sobre sua naturalidade ou não. Bem como a realidade local pode ganhar com a contribuição das diferentes experiências adquiridas por seus novos habitantes, ou seja,

O estudo do meio representa uma excelente estratégia para a construção do conhecimento por professores e alunos pelo fato de unir pesquisa, contato direto com um contexto (meio), sua observação e descrição, aplicação de entrevistas, análise de elementos que compõem o patrimônio histórico e memória. (ABUD, 2010, p. 79)

Toda essa dinâmica de estudo e reflexão sobre o conhecimento histórico e o meio em que se vive são fundamentais para um ensino comprometido com a formação de cidadãos ativos na sociedade, uma vez que:

A História como saber escolar tem um papel fundamental na formação da cidadania, mediante a compreensão da experiência humana, em diversos tempos e lugares. Logo, ocupa um lugar estratégico no currículo escolar, pois contribui para a construção de identidades, de sujeitos que não apenas vivem a história, mas participam ativamente de sua construção e exercem, no cotidiano, um dos direitos básicos da cidadania: o acesso à educação e ao conhecimento (PERNAMBUCO, 2013, p. 16).

Desta maneira, pode-se dizer que a limitação de espaço curricular, que já se encontra saturado de conteúdos muitas vezes já não discutidos em aula simplesmente pela inexistência de tempo suficiente, não configura impedimento para a implementação do estudo da História local. Esta está contemplada em todas as propostas curriculares, não se trata de uma novidade nos documentos normativos, mas de colocá-la em prática. Ademais, a mesma pode perfeitamente ser tratada juntamente a conteúdos nacionais e mundiais, o que enriquece ainda mais o debate. Sendo também possível afirmar que em nossa sociedade o processo de interligação entre as diferentes partes do mundo política, econômica e culturalmente, faz com

que mesmo os assuntos locais possam ser encarados como parte da História Mundial, devido aos seus desdobramentos em outras regiões (SEFFNER, 2019).

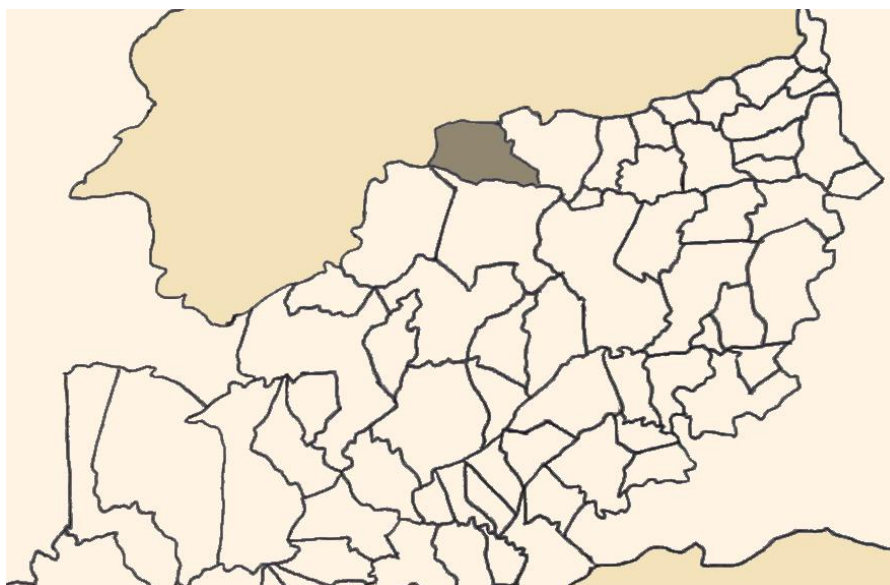
Em último caso, devido à pertinência do seu conhecimento, e estando cientes que no ensino básico formam-se cidadãos e não historiadores, não é absurdo entender que o estudo do meio deva ser priorizado, visto que

Uma das diferenças importantes diz respeito a seus objetivos, que evidentemente não são os mesmos. A disciplina acadêmica visa formar um profissional: cientista, professor, administrador, técnico, etc. A disciplina ou matéria escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico social em que vive. (BITTENCOURT, 2008, p. 47. Apud SALIS; COSTA, 2011, p. 74).

O ensino de História, comprometido com a formação cidadã, não pode prescindir do ensino de História local. Este, por sua vez, não pode ser a simples reprodução em escala regional dos conteúdos e métodos de ensino. Não se tratando de buscar de modo positivista o resgate do passado tal como ocorreu, ou o conhecimento sobre o passado desvinculado da realidade contemporânea. Mas de um ensino que, necessariamente adeque-se à realidade em que está inserido para que possa ser parte ativa da vida dos educandos. No capítulo seguinte é apresentada a cidade de Santa Cruz do Capibaribe-PE, onde se concentra nossa análise.

### 3 SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE: TERRA DAS COSTUREIRAS<sup>7</sup>

**Figura 01:** Mapa da região agreste do Estado de Pernambuco, em destaque o município de Santa Cruz do Capibaribe.



**Fonte:** Disponível na internet. 2022.

Santa Cruz do Capibaribe é um município brasileiro do estado de Pernambuco, sendo o terceiro mais populoso do agreste Pernambucano. Uma breve busca virtual por informações sobre a cidade logo revelará sua principal característica, pelo que ficou conhecida regional e nacionalmente: a produção e comercialização de produtos da indústria têxtil, em grande quantidade e em sua maior parte por preços baixos. Segundo a plataforma digital da prefeitura municipal, *Santa Cruz detém a maior produção de confecções de Pernambuco e possui o maior parque de vendas de confecções da América Latina em sua categoria, o Moda Center Santa Cruz* (o principal ponto de vendas de confecções de Pernambuco). Juntamente com Toritama e Caruaru forma o destacado Triângulo das confecções, sendo por este motivo conhecida como a *Capital da Sulanca ou Capital das Confecções*.

<sup>7</sup> A expressão é utilizada como referência a “Santa Cruz: terra das gameleiras”, frase atribuída ao comunicador e ativista cultural Francisco Amaral. As gameleiras estão presentes em muitas das representações sobre a cidade, especialmente antes da Feira da Sulanca. Inclusive no hino municipal, “Tuas velhas gameleiras/Que o tempo não destruiu/São dosséis que a Natureza/Contra o grande calor construiu”. Destacamos a expressão com o termo costureiras, por entendê-lo condizente com a atual conjuntura do município, a terra das costureiras, que apesar do protagonismo em toda a trajetória recente do município, não têm espaço devido na História que se conta e nos espaços de poder.

A versão mais reproduzida para descrever as primeiras povoações na hoje região santa-cruzense remonta ao século XVIII. Por volta de 1750 um português chamado Antônio Burgos, adoentado, procurava um local que favorecesse sua saúde, a recomendação foi que encontrasse um clima mais seco e salobro, por este motivo, teria seguido desde o Recife o curso do Rio Capibaribe, adentrando o interior da então Província de Pernambuco. Ao encontrar o desejado local, construiu uma cabana de taipa para se alojar com sua família e escravos na confluência do rio Capibaribe com o riacho Tapera. Local que constitui o marco zero da cidade de Santa Cruz do Capibaribe (ARAÚJO, 2009). Apesar de não haver comprovação, esta é a história oficial, presente na sessão sobre a história do município no *site* da prefeitura.

Daí o seu nome, que se origina da grande cruz de madeira que Burgos teria colocado em frente a uma capela que mandou construir próximo a sua casa, a partir da qual teve início o povoamento. O crucifixo é conservado até hoje na Igreja de São Miguel e Bom Jesus dos aflitos, a Igreja matriz (que foi erguida onde seria a capela). A partir de então a região teria sido permanentemente povoada, sendo criado pela lei municipal nº 2, de 18 de abril de 1892 o distrito de Santa Cruz, subordinado ao município de Taquaritinga. Segundo o *site* da prefeitura santa-cruzense,

Pelo decreto-lei estadual nº 952, de 31 de dezembro de 1943, o distrito de Santa Cruz passou a denominar-se Capibaribe e o município de Taquaritinga a denominar-se Taquaritinga do Norte. Foi elevado à categoria de município com a denominação de Santa Cruz do Capibaribe, através da lei estadual nº 1818, de 29 de dezembro de 1953, data anualmente comemorada.

Santa Cruz do Capibaribe, independente do município de Taquaritinga do Norte desde 29 de dezembro de 1953, não fugia a regra das demais cidades da região. Contando com as características geográficas do semiárido brasileiro, desafiadoras ao ser humano, e pouca assistência governamental, sua população vivia, como descreveu João Cabral de Melo Neto, uma realidade de Morte e Vida Severina<sup>8</sup>, ou seja, marcadas pelas dificuldades. Severino, que protagoniza a

---

<sup>8</sup> Publicada pela primeira vez em 1955, Morte e vida Severina é a obra mais conhecida do escritor, poeta e diplomata pernambucano, João Cabral de Melo Neto. Na obra são retratadas as dificuldades de vida enfrentadas no interior pernambucano, especialmente das regiões agreste e sertão, as quais muitos de seus habitantes veem-se obrigados a abandonar e para fugir da vida e morte Severina, vida e morte marcadas pela pobreza, ausência estatal, desigualdade, mandonismo e violência. Os

história, que segue em sua jornada o leito do Capibaribe desde a nascente até a foz, necessariamente passa pela região santa-cruzense.

Com extremas dificuldades à agricultura e sérias limitações à pecuária já existiam, à época, iniciativas populares para viabilizar o comércio, refúgio econômico. As figuras mais abastadas, como o coronel Luiz Alves, ao trazer à região os primeiros caminhões, ampliaram as possibilidades de trocas comerciais, em seus itens e principalmente volumes. De modo que a produção das tradicionais colchas de retalhos, confeccionadas a partir dos tecidos que chegavam, e posteriormente comercializadas, não apenas aumentou, como se diversificou com a confecção de itens de vestuário. Os produtos eram vendidos a preços lucrativos para as costureiras e ainda assim atrativos ao mercado, pois também eram produzidas a baixo custo, as novas peças fizeram sucesso. Característica que marca a produção local em toda a sua trajetória. As décadas seguintes, especialmente os anos 1990, seriam decisivas para mudar os rumos da cidade, que, de modesto vilarejo viria a se tornar, em pouco tempo, *o maior Polo de Confeções do Nordeste, exemplo de empreendedorismo, trabalho e conquista.*

A região que, historicamente, é marcada pelas dificuldades, pobreza, mandonismo e violência, muda seu paradigma a partir da consolidação da Feira da Sulanca. A cidade de Santa Cruz do Capibaribe e o Polo de confeções, hoje, nos diversos portais em que é mencionada, tem o turismo comercial como destaque. Diferentes matérias em veículos de comunicação regional e nacional foram produzidas abordando a Feira da Sulanca, estando disponibilizadas em plataformas como o *Youtube*. Localizações de lojas, propagandas, relatos de experiência na Feira constituem outro enorme contingente de material encontrado na plataforma *Google* e/ou *sites* de viagem. De modo que o visitante ocasional, ou mesmo regular, ao buscar informações sobre a cidade, encontrará bastante material, no entanto, cujo conteúdo pouco revela sobre a cidade para além da Feira.

Embora a Feira da Sulanca seja o caso emblemático para se conhecer a cidade, não constitui toda a sua dinâmica, sua história e de seu povo. Estas plataformas, mesmo sendo produzidas para pessoas de outras regiões, diante da falta de uma educação voltada para a história local, são as referências também para

---

sertanejos emigram então para regiões metropolitanas como a do Recife, nutrindo expectativas de uma vida de menos sofrimento, sem saber, no entanto, os novos desafios e injustiças que os aguardam.

os moradores sobre a sua própria região, que ao buscarem saber um pouco mais sobre o lugar em que vivem estarão submetidos aos perigos de uma História única (CHIMAMANDA, 2009). Ao saber que esta pode criar e/ou reforçar estereótipos que, seja qual for a sua natureza, não são boas fontes para fornecer informações sobre as relações humanas, cabe à educação, ao professor buscar meios de diversificar as representações sobre a região.

O ensino de História local, comprometido não com a reprodução a nível local dos padrões nacionais, como nos alertou Circe Bittencourt (2009), mas com o estudo crítico da realidade segundo as características do meio e de sua população é fundamental para que a educação seja capaz de formar cidadãos conscientes e ativos.

### **3.1 Uma cidade sem passado? Dificuldades enfrentadas pelo ensino de história no município**

*Primeiro o rio, depois a Cruz  
Hoje cidade de San Cruz  
Capibaribe foi o rio  
Antônio Burgos plantou a cruz  
- Trecho da música História de Santa Cruz*

Contar histórias constitui uma das formas elementares da formação de identidades, sejam elas familiares, locais, regionais ou globais, sendo a transmissão de informações por meio de histórias ato contínuo e fundamental para o desenvolvimento humano desde o nosso surgimento. A revolução na forma de comunicar é um dos pilares para que o ser humano seja exitoso em garantir a sua subsistência e, ainda mais, emergir como espécie dominante em ambientes que lhe são desfavoráveis. Alcançada a liderança sobre o meio, a linguagem, transmissão e troca de conhecimentos, valores e culturas contribuíram de forma decisiva para que as civilizações humanas viessem a existir (HARARI, 2020).

As histórias nos conectam com a ancestralidade, com o meio em que vivemos e nos permitem atuar sobre a realidade com base em experiências passadas, realizar projeções para esta, e, com certa consciência histórica, delinear nossa forma de vida. Sendo as histórias repassadas, indubitavelmente, importantes para as comunidades humanas, essas histórias chegam até nós por diferentes meios, para além da escola, lugar onde deve servir como base de apoio para o aprendizado histórico. Elas são apresentadas aos membros da comunidade através da tradição

oral, dos trabalhos de memorialistas e militantes culturais, dos monumentos públicos, dos espaços reservados, entre outros.

A história nacional foi inicialmente formulada por pessoas interessadas em registrar e/ou criar identidades e memórias locais, e não por historiadores de ofício, visto que esta categoria sequer existia de maneira oficial no período. De modo semelhante, a história de Santa Cruz do Capibaribe é reconstituída, majoritariamente, a partir de relatos repassados oralmente, alguns poucos documentos escritos, vestígios materiais preservados, e, principalmente, através das informações registradas por pessoas preocupadas em conservar memórias e identidades locais (LISBOA, 1993; ARAÚJO, 2008).

O trabalho destes cidadãos é imprescindível à memória local, são eles os responsáveis por repassar, de acordo com os meios possíveis, às novas gerações e aos recém-chegados, as características da cidade ao longo das últimas décadas. Considerando que, a partir de sua emancipação, conta com apenas seis décadas de história, são seus memorialistas contemporâneos e participantes das histórias que contam. Neste exercício de rememoração em que trajetórias individuais e coletivas, oficiais e subjetivas se entrecruzam, as histórias resultantes são concomitantemente interessantíssimas e extremamente desafiadoras para os que, mais recentemente, vêm produzindo trabalhos acadêmicos em que o município é objeto de estudo (JULIÃO, 2010; SILVA, 2012; ALVES, 2014; LIMA, 2018).

Apoiando-se na fundamental contribuição dos conterrâneos e contemporâneos que se dispõem a contar suas memórias e as histórias que lhes foram contadas, surgem novos trabalhos, produzidos a partir das vivências e preocupações locais. Estes, porém, pertencentes há tempos distintos, por conseguinte, portadores de diferentes demandas, ocupam-se de contar outras histórias. Produzidos de acordo com o aporte teórico-metodológico adquirido na academia, estes novos trabalhos também se diferenciam das obras iniciais, por levantar problemáticas e pesquisar para além das memórias e da memória histórica, buscando historicizar os acontecimentos, documentos e personagens, a fim de se chegar não ao que Paulo Freire denominou de *consciência ingênua* sobre o passado, o saber pelo saber, inerte. Este trabalho, ao contrário, busca estimular a



reflexão, possibilitar a *transição para consciência crítica*, que fomente a consciência histórica e o proceder na atualidade<sup>9</sup>.

Não é nossa intenção aqui contar toda a história do município de Santa Cruz do Capibaribe, desde as primeiras povoações, sua emancipação política, até os dias recentes, abarcando seus diversos aspectos culturais, geográficos, políticos e sociais e tampouco desta região ao longo do tempo. Não seria possível dentro do espaço deste texto e do ponto de vista desta pesquisa. A proposta é apresentar de forma breve e direcionada as principais informações acerca do tema para que o leitor não iniciado no assunto possa entender os pontos que consideramos centrais da história santa-cruzense. Sendo discutidas as características que contribuem para a formação do quadro social que investigamos: a existência na região de uma realidade em que boa parte da população é constituída por imigrantes recém-chegados e deste modo pouco ou nada familiarizados com a História local. Não compartilhando assim da consciência histórica e da noção de pertencimento sobre a realidade em que estão situados.

Fato que contribui para que enxerguem a região apenas como uma temporária solução para seus problemas financeiros, uma vez que a maior parte dos que chegam tem no atrativo econômico seu principal motivador. Buscando refúgio

---

<sup>9</sup> A primeira postura se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida. Pela extensão de seu raio de apreensão dos problemas a essas formas de vida, quase exclusivamente. Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe historicidade, ou, mais exatamente, teor de vida em plano mais histórico. Sua consciência é intransitiva, nestas circunstâncias. É a consciência dos homens de zonas pouco ou nada desenvolvidas do país. São uns 'demitidos da vida' ou, talvez mais precisamente, uns inadmitidos à vida, tomada a expressão no seu sentido mais amplo. A segunda posição se caracteriza, ao contrário, por preocupações acima dos interesses meramente vegetativos. Há uma forte dose de espiritualidade, de historicidade, nessas preocupações. Vê mais longe. Sua consciência é, então transitiva. Corresponde a zonas de desenvolvimento econômico mais forte. Esta consciência transitiva é, porém, num primeiro estágio, predominantemente ingênua. Num segundo, predominantemente crítica. A transitividade ingênua, fase em que nos encontramos, com tintas mais fortes aqui, menos ali, se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela transferência da responsabilidade e da autoridade, em vez de sua delegação apenas. Pela subestimação do homem comum. Por sua inclinação ao "gregarismo" característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade da argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela desconfiança de tudo o que é novo. Pelo gosto não propriamente do debate, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Pela tendência ao conformismo. A transitividade crítica, pelo contrário, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Pro procurar testar os "achados" e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão, esforça-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa de posições quietistas. Pela aceitação da massificação como um fato, esforçando-se, porém, pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo que é novo. Por se inclinar sempre a arguições (FREIRE, 2002, p.32-4)

de realidades econômicas difíceis e não familiarizados com a cultura santa-cruzense, muitos tendem a dedicar-se quase que exclusivamente a busca por ascensão social, mesmo que a custo do sacrifício de sua qualidade de vida. Tal atitude representa empecilhos à integração destes com a sociedade, reforçando sua situação de diferente, em um ciclo vicioso de não pertencimento.

Ao pesquisar e discutir a história santa-cruzense, portanto, dedicamos especial atenção ao período em que a então vila alcança a emancipação política do município de Taquaritinga do Norte, em 29 de dezembro de 1953. A escolha da segunda metade do século XX como período de estudo, não se dá, no entanto, prioritariamente devido à emancipação política, mas por ser neste em que a Feira da Sulanca começa a se desenvolver e com ela, todas as mudanças que trouxe para a dinâmica local.

Diante da situação, propomos o ensino de História local enquanto ferramenta que possibilite aos estudantes, imigrantes e/ou filhos destes, o conhecimento sobre aspectos da história local. Que desperte nestes a curiosidade necessária para que possam investigar mais, realizar suas próprias pesquisas, e, neste processo, poderem estar mais envolvidos com a sua comunidade. Vale ressaltar que não apenas os jovens oriundos de outras regiões desconhecem a história municipal: após o início da guinada econômica que representou a Feira da Sulanca, mesmo os santa-cruzenses já não possuem muitas relações com a cultura local, direcionando-se para a atividade econômica.

Estes, ao dedicarem atenção permanente à questão econômica em detrimento da cultural, deram início, mesmo que inconscientemente, a novas características para a região, para seus modos de viver e de como repassar a tradição local. Nas salas de aula, muitas vezes, prevalecem às demandas impostas pelo ritmo econômico da cidade, como o direcionamento, desde cedo, da atenção para a Feira, para a produção e para o trabalho, o que dificulta o trabalho dos professores, pois este direcionamento é dado desde a infância, retirando boa parte dos estudantes do foco na educação ou mesmo das salas de aula.

Prevalece no imaginário da população, a importância dada ao trabalho, que poderá ser revertido em ganhos financeiros imediatos, a perspectiva de ascensão social, ou mesmo a subsistência, para os mais pobres (SANTOS, 2014). Mesmo que tal direcionamento tire o foco dos estudantes das aulas, impeça a concentração mesmo em casa - onde não raro também está o local de trabalho dos pais, nas

chamadas facções<sup>10</sup> - os façam faltar as aulas, especialmente nos dias de alta temporada comercial, na qual auxiliam os familiares para atender a demanda produtiva. E, por fim, os estimule a abandonar completamente a escola, para dedicarem-se ao trabalho, visto não necessariamente como mais atrativo, mas como capaz de atender as necessidades primárias dos estudantes, como a estabilização social.

A competição estabelecida entre a escola e a Feira foi discutida por Santos (2014). A autora analisa a identidade das professoras e professores do ensino básico em Santa Cruz do Capibaribe, que muitas vezes necessitam competir pela atenção dos alunos, voltada para a atividade econômica, enquanto também precisam reafirmar internamente as suas próprias escolhas. Visto que não raras vezes, têm que se dividir entre a docência e a Sulanca para garantir a própria subsistência. Se os docentes por vezes se encontram nesta situação, qual não será a dos pais e/ou estudantes?! Muitas reflexões se apresentam.

Sabe-se da legitimidade da busca por qualidade de vida, inquestionável em uma região antes marcada pelas agruras da seca e falta de atenção governamental que obrigava a população a se sujeitar a uma vida de pobreza e privações. É o desenvolvimento econômico indispensável para que se possa haver qualidade de vida. No entanto, para esta ser alcançada plenamente, a consciência histórica e a noção de pertencimento, imprescindíveis à cidadania, não podem ser deixadas de lado:

Na verdade, tem sido a industrialização que vem pondo o homem brasileiro em posição participante no nosso acontecer político. Isto é, posição que implica uma atitude ativa do povo em oposição àquela outra que o fazia simples espectador dos fatos a cujo desenrolar apenas comparecia, mas de que não participava. Daí uma das mais fortes conexões de nossa democracia em aprendizagem, na fase atual da vida brasileira, vir se fazendo com o processo de nosso desenvolvimento econômico. Não há democracia sem povo participante, paradoxo em que pretende nos conservar o reacionarismo. Não há povo, no sentido legítimo, sem mercado interno. Sem estradas. Sem trabalho em condições de boa produtividade. Sem desenvolvimento harmonioso das estruturas econômicas. Daí, também, a promoção do país de ser semicolonial, alienado ainda em várias manifestações de sua vida, em ser nacional, autêntico, estar intimamente ligada ao desenvolvimento econômico. E indispensavelmente ligada a uma posição nacionalista. (...) Mas o que é preciso é aumentar-lhe o grau de consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É dar-lhe uma

---

<sup>10</sup> Facções são pequenas áreas, cômodos construídos junto às residências ou mesmo parte delas, onde famílias inteiras dedicam-se a produção de vestuários e têxteis em geral. Estando subordinadas a fabricos (pequenas fábricas), fábricas maiores, ou produzindo para posterior venda nos pontos comerciais.

'ideologia do desenvolvimento'. E o problema se faz no sentido de um problema de educação (FREIRE, 2002, p. 29/ 31).

Deste modo, para que a população santa-cruzeense possa estar inserida de maneira satisfatória no estado de bem-estar social, atingido o desenvolvimento econômico, faz-se necessário que tome consciência dos problemas do seu tempo e do seu espaço.

### **3.2 Cidade boa para trabalhar, ruim para se viver: como o crescimento econômico e populacional afetam a qualidade de vida dos munícipes?**

*Santa Cruz, agora és livre,  
Vais cuidar do teu porvir.  
Por lei já tens, tens o direito  
De crescer e progredir*  
- Trecho do Hino municipal

Crescer e progredir são termos encontrados no hino municipal de Santa Cruz do Capibaribe. O desejo de superar as agruras de uma região de natureza hostil à vida humana e em que a ineficiência governamental reforça as dificuldades parece ter se impregnado nos corações e nas mentes da população local. Algo digno de destaque, que faz todas as homenagens posteriores ao sucesso do Polo de confecções serem cabíveis. O fenômeno da produção têxtil na região vem sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores, como destacam Fusco, Vêras de Oliveira, e Mello (2021, p. 02):

As atividades de produção e comercialização, referidas inicialmente à Feira da Sulanca e, em seguida, ao Polo de Confecções do Agreste, vêm chamando a atenção de estudiosos de diversas áreas, tais como Campelo (1983), Castilho (1987), Gomes (2002), Raposo e Gomes (2003), Lyra (2003), Lucena (2004), Machado (2005), Xavier (2006), Lima (2006), Araújo (2006), Cabral (2007), Andrade (2008), Rabossi (2008), FUNDAJ (2008), Matos (2009), Lira (2011), Silva (2009), Dieese (2010), Vêras de Oliveira (2011 e 2013), Lima (2011), Sá (2011), Souza (2012), Espírito Santo (2013), Sebrae (2013), Pereira Neto (2013), Burnett (2013), Heleno (2013), Braga (2014), Pereira (2019), Freire (2016), entre outros.

Tais estudos representam diversas e complexas análises de que não dispomos de tempo e capacidade para discutir neste espaço. De modo que, aqui, nos limitamos a analisar alguns fatores que podem ter contribuído para o surgimento e consolidação do Polo. Primeiramente, como já foi abordado, o período de emancipação do município coincide com o período em que o Brasil vivia raros dias

de otimismo com relação a sua política econômica e ao futuro nacional, a época em que o nacional-desenvolvimentismo esteve em alta nos discursos e decisões governamentais. Desse período temos as ações da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), maior atividade industrial no país, desenvolvimento de rodovias que facilitaram a integração entre diferentes regiões do país (algo fundamental para o comércio), bem como os anos seguintes, de dinamização econômica e industrialização que chegaram a criar uma “guerra fiscal” em que novos Polos industriais surgiram pelo país.

No entanto, tais fenômenos não parecem estar diretamente ligados ao Polo de Confecções, já que as características deste não parecem estar contemplados nos exemplos acima citados, como discutem Fusco, Vêras de Oliveira, e Mello (2021)<sup>11</sup>. Segundo os autores, o destaque para a economia de base familiar, descentralizada, voltada à produção de produtos de baixo preço possibilitou ao Polo suportar graves crises econômicas, consolidar-se regionalmente e a atrair novos moradores para a região, por seu destaque em geração de renda. O atrativo migratório, por sua vez, nutre ainda mais o crescimento econômico da região:

Conforme já indicado por outros estudos (VASCONCELOS, 2012), o desempenho demográfico diferenciado da maior parte dos municípios integrantes do aglomerado PE [aglomerado de produção têxtil do agreste de Pernambuco] está associado à importância das atividades de produção e comercialização inscritas no setor de confecções que ali se concentram (FUSCO, VÉRAS DE OLIVEIRA, MELLO, 2021, p. 16).

---

<sup>11</sup> Entretanto, a origem e desenvolvimento do aglomerado de confecções do Agreste passaram à margem desses dois processos (investimentos da Sudene e da “guerra fiscal”). Ao contrário, surgiu e se conservou em grande medida ancorado no trabalho autônomo e no pequeno negócio, de base familiar, domiciliar, popular e informal. É certo que, com o passar do tempo, e quanto mais se consolidou como uma atividade produtivo-comercial de projeção regional (e até nacional), foi estabelecendo conexões com os mercados capitalistas (na venda de produtos, na compra de insumos, na busca de crédito, na demanda por serviços diversos, etc.) e, conseqüentemente, com as dinâmicas de acumulação de capital, em suas diversas escalas de realização (VÉRAS DE OLIVEIRA, 2011). Com isso, o aglomerado de confecções do Agreste de Pernambuco se converteu em um grande absorvedor de força de trabalho, mesmo não se tratando de uma região metropolitana, nem tendo sido impulsionado originalmente por grandes investimentos públicos ou privados. Mais do que isso, tal região chamou a atenção por sua capacidade de manter crescente o nível de ocupação inclusive nos momentos de crise generalizada do emprego, a exemplo do que ocorreu nos anos 1990. Apesar de, a partir de final dos anos 1990 e início dos 2000, contar com a presença de empresas industriais e comerciais com relevância regional, o aglomerado continuou a se alimentar em grande medida do trabalho familiar e do pequeno negócio, voltados para a venda de produtos de baixos preços, mostrando-se altamente resiliente às crises econômica e de emprego pelas quais passou o país no período. É o que explica sua grande capacidade de atrair migrações do entorno e de regiões mais distantes, produzindo, assim, um fenômeno singular nas suas conexões entre dinâmicas econômicas e movimentos migratórios. (FUSCO, VÉRAS DE OLIVEIRA, MELLO, 2021, p. 11-2).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Micro dados dos Censos Demográficos 1991-2010), o município de Santa Cruz do Capibaribe teve, entre os anos de 1990 e 2010, taxas de crescimento superiores a 4% ao ano (o que também foi o caso de Toritama, outra cidade do Polo), número significativamente acima as demais regiões pernambucanas e do Brasil (FUSCO, VÉRAS DE OLIVEIRA e MELLO, 2021).

Ainda segundo Fusco, Vêras de Oliveira e Mello (2021), os crescimentos da população santa-cruzense e da Feira da Sulanca estão de tal modo relacionados, que os dados alcançados pelo IBGE demonstram que boa parte da população economicamente ativa no município está envolvida com a atividade têxtil:

Esses indicadores têm como expoentes Toritama e Santa Cruz do Capibaribe, que registravam nessas atividades, respectivamente, 67% e 53% do total de demais residentes ocupados em 2010. Ainda que o mesmo índice para os imigrantes com até cinco anos de residência seja bastante elevado (52% e 39). (...) O grau de especialização dessas duas cidades é impressionante, sendo que a contínua ampliação de vagas nesse mercado de trabalho vem provocando efeitos de expansão nos municípios do entorno próximo há tempos, e na periferia distante mais recentemente. (FUSCO, VÉRAS DE OLIVEIRA, MELLO, 2021, p. 25).

Santa Cruz do Capibaribe é decididamente uma cidade boa para se conseguir trabalho. No entanto, é a garantia do trabalho (isso sem se discutir a qualidade deste) suficiente para se alcançar o bem-estar social? Hoje, a população local sabidamente pode desfrutar, economicamente, de melhores condições de vida que as apresentadas aos seus conterrâneos do século XX. No entanto, os resultados da pujança econômica já começam a aparecer nos mais diversos aspectos locais, dos quais podemos destacar a degradação ambiental sofrida pelo Rio Capibaribe, que empresta seu nome à cidade; a precária urbanização, cujo crescimento populacional não foi acompanhado do desenvolvimento de adequada infraestrutura; a alta nos índices de violência urbana; a falta de perspectivas culturais para a população, entre outros. Dados que já são motivo de preocupação social e que representam empecilhos à qualidade de vida no município.

Não surpreende que com o crescente número de brasileiros que vêm adentrando em instituições de ensino superior, muitos destes pertencentes às camadas historicamente impedidas de fazê-lo, novos trabalhos que tratam a temática regional estejam sendo elaborados. Boa parte destes é dedicada e pensar

sobre a cidade, a Feira e a vida das pessoas envolvidas. Dentre as muitas pesquisas, destacamos o trabalho de Flávia Danielly de Siqueira Moura (2014) *Cenas de uma cidade sensível: o cine bandeirante como espaço de lazer e sociabilidades em Santa Cruz do Capibaribe – PE*. No qual a autora analisa o período compreendido entre as décadas de 1960 e 1980, não a fim de analisar a emergência da Feira da Sulanca, mas aspectos culturais e sociabilidades em volta do Cine Bandeirante, que agitou a juventude santa-cruzense à época e proporcionou vivências que permanecem em suas memórias.

Já Stefânia Morais Pinto e João Paulo Clemente a Silva (2016) pesquisam o *Lazer na juventude: compreensão e prática, no município de Santa Cruz do Capibaribe – PE*. Com o estudo compreendem que apesar da opulência econômica, no município há severas limitações com relação a espaços e práticas de lazer. Para os jovens da cidade as representações sobre o lazer muitas vezes confundem-se com a necessidade fisiológica de descansar, ou seja, tempo livre para não trabalhar. As práticas descritas que realmente se encaixam como sendo de lazer são restritas, o que os autores entendem ser, ao menos em parte, devido à falta de espaços públicos destinados ao lazer e de incentivos governamentais que estimulem a população a utilizar os espaços existentes. O que traz sérios riscos à saúde desta população, uma vez que o lazer constitui parte fundamental para o bem-estar, físico, psíquico e social.

Para além dos trabalhos acadêmicos, muitas iniciativas não governamentais, de variados matizes, emergem no cenário local. Projetos culturais de teatro, música e cinema, por exemplo, buscam apresentar a cidade aos seus novos moradores, por meio das memórias dos residentes mais velhos, bem como tratar das questões atuais, traçando diferentes possibilidades para a região. Podemos citar os documentários: *Estou me guardando para quando o carnaval chegar* (2019) emblemática produção dirigida por Marcelo Gomes, em que a cidade de Toritama (parte do Polo de Confecções, cuja realidade econômica é semelhante à de Santa Cruz) é analisada sob a ótica do ritmo frenético de trabalho imposto pela produção industrial, em que seus moradores, abdicam quase totalmente de práticas de lazer em prol do trabalho, exceto nos períodos de final de ano e do carnaval.

*Raízes do Bandeira*, de João Lucas e Adelmo Teotônio (2022), em que o sítio Bandeira, pertencente ao município de Brejo da Madre de Deus (também parte do Polo de Confecções) tem sua origem investigada, bem como sua contribuição para a

cultura regional e sua situação social. *Serra do Pará: um patrimônio rupestre*, de Robinson José dos Santos (2022) trata da realidade do sítio arqueológico situado na Vila do Pará, zona rural de Santa Cruz do Capibaribe. Apresentando a riqueza patrimonial, diversidade ecológica e sua importância para a investigação sobre a pré-história da região. Bem como a sua situação de abandono por parte do poder público municipal, e não entendimento por parte da população local, que precisa ser educada neste sentido. Expõe também as muitas possibilidades turísticas para a região, que, desde que tratada com cuidado, pode oferecer benefícios à comunidade com a preservação do patrimônio cultural que possui.

*Palestina: Brasil*, de Mayara Bezerra e Virgínia Guimarães (2021) apresenta o bairro da Palestina, a primeira visão de Santa Cruz do Capibaribe (encontra-se na periferia, as margens da PE-160, entrada por onde chega a maior parte dos visitantes da cidade) e uma das regiões mais problemáticas do ponto de vista de infraestrutura, pobreza e violência. Mas este não é o enfoque da obra. Ao contrário, a ênfase é dada aos moradores, as origens da comunidade, as vivências locais e possibilidades para superar seus problemas.

Tais produções atestam que há demanda por trabalhos que tratem as questões locais de forma a ampliar o campo de visão sobre a cidade, sobre a região. O legítimo movimento protagonizado pela população local em busca de novas atividades que não a agricultura e a pecuária, inviabilizadas de serem praticadas em larga escala de acordo com as características geográficas da região, obteve êxito. No entanto, nos depoimentos dos documentários citados, as pessoas que estiverem envolvidas neste processo, declaram sentir a necessidade de melhor compreender a sua localidade e de melhor conciliar trabalho e lazer, com vista a uma melhor qualidade de vida.

### **3.3 Como o ensino de História local no ensino básico do município de Santa Cruz do Capibaribe pode despertar a noção de pertencimento nos estudantes?**

Art. 117 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho. (LEI ORGÂNICA MUNICIPAL, título IV, sessão IV, p. 36).

Os parágrafos anteriores, dedicados à apresentação de iniciativas de populares que debatem a realidade local, são exemplos de como o conhecimento



histórico pode contribuir para o desenvolvimento da comunidade. A Lei Orgânica Municipal é mais um dentre tantos documentos oficiais em que a educação com vistas à formação cidadã é recorrentemente citada. No entanto, em termos práticos é pouco beneficiada por iniciativas governamentais.

Enfatizando-se a área de História, como resultado da pesquisa, foi possível constatar que a maior parte das iniciativas de estudos sobre a História local vem da sociedade civil, o que confirma o desejo desta por maiores informações acerca de sua realidade. No entanto, sua produção sem o devido cuidado historiográfico (que não caracteriza a constituição de espaços de memórias) não adquirido em nossas escolas, pode se notabilizar pela constituição de narrativas muito semelhantes àquela História dita positivista citada no primeiro capítulo.

A correta investigação acerca de como vem sendo aplicado o ensino de História local nas escolas santa-cruzenses exige pesquisa mais aprofundada. Em que especialmente a análise dos dados escolares e a pesquisa junto aos professores e alunos sejam mais demorada e especificamente tratadas. Inicialmente esteve em nossa proposta realizar estas pesquisas, no entanto, em virtude das medidas de emergência exigidas pela pandemia da COVID-19, muitas etapas do projeto foram necessariamente revistas e esta pesquisa encaminhou-se a contemplar outros aspectos, como a revisão bibliográfica e a proposta de atividades já desenvolvidas ao longo da graduação. Sem, no entanto, perder de vista o desejo de, em oportunidade futura, ir à coleta de dados e prosseguir com sua análise.

Ainda de acordo com as experiências vivenciadas ao longo da graduação, algumas considerações podem ser feitas sobre como o ensino de História local vem sendo efetuado em escolas da rede estadual de ensino no município Santa Cruz do Capibaribe. No que se refere ao ensino básico, de acordo com a legislação educacional brasileira, aos estados cabe especialmente a oferta do ensino médio, sendo também possível a este gerir, em parceria com os municípios, o ensino fundamental 02. Os municípios, por sua vez, ficam encarregados especialmente de creches, pré-escolas, e da oferta do ensino Fundamental 01. Na prática o que se observa é que os estados geralmente ofertam quase que exclusivamente o ensino médio, o caso santa-cruzense. A experiência tida, portanto, ocorreu especificamente com o ensino médio.

Foi possível, por exemplo, analisar os *Conteúdos de História por bimestre para o ensino médio*, documento oficial da Secretaria de Educação do estado de

Pernambuco, órgão que elabora o Plano de Curso de História, com base nos *Parâmetros Curriculares do estado de Pernambuco*.

A escolha por analisar diretamente os documentos oficiais do estado que norteiam o Ensino Médio ocorreu por orientação da gestora de uma instituição de ensino da rede estadual de Pernambuco sediada no município. Uma vez que fui comunicado de que para ter acesso a Planos de aula e/ou Plano de curso de História deveria entrar em contato com diretamente com os professores, pois a instituição não possuía em seu Projeto Político Pedagógico, material específico para cada um dos componentes curriculares. O que fiz, mas não recebi retorno dos professores. Visto que também fui avisado de que o Plano de Curso é o mesmo para todo o estado, estando disponível para consulta pública no *site* Secretaria estadual de Educação. Realizei uma análise dos Conteúdos de História por bimestre para o ensino médio.

Diretamente afinados com os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco Parâmetros Curriculares de História – Ensino Médio. Este documento é a base para o ensino médio no estado. Os Parâmetros “têm como objetivo orientar o processo de ensino e aprendizagem e também as práticas pedagógicas nas salas de aula da rede estadual de ensino” (PERNAMBUCO, 2013, p. 13). E “antes de tudo, este documento deve ser usado cotidianamente como parte do material pedagógico de que dispõe o educador” (PERNAMBUCO, 2013, p. 13). Ou seja, como não consegui especificamente um Plano de curso de um dos professores de História, acessei ao Plano de Curso de História do estado de Pernambuco.

O material está disponível no *site* da Secretaria Estadual de Educação ([educacao.pe.gov.br/ConteudosdeHistoria](http://educacao.pe.gov.br/ConteudosdeHistoria)). O documento possui um Plano de Curso de História para todos os anos do Ensino Médio. Como o nome indica, a Secretaria utiliza como base para a recomendação dos conteúdos aos professores, os Parâmetros estaduais para a educação e dividiu os conteúdos por bimestre, sendo 04 bimestres ao longo do ano. Cada um dos bimestres possui um número fixo de *Conteúdos* e de *Expectativas de aprendizagem*. Sendo todos os bimestres norteados por *Campos ou eixos* comuns. Vale ressaltar que para cada bimestre, e para cada ano escolar, mudam os *conteúdos* e as *expectativas de aprendizagem*, permanecendo os *campos ou eixos*.

Para facilitar a observação, no documento é elaborada uma tabela onde os dados podem ser melhor compreendidos. Os *Campos ou eixos* são os seguintes: 1. *Sujeito histórico, identidade e diversidade*; 2. *Tempo*; 3. *Fontes históricas*; 4. *Relações de poder, cidadania e movimentos sociais*; 5. *Organizações políticas e conflitos: povos, nações, lutas, guerras, revoluções*; 6. *Natureza, terra e trabalho*; 7. *Sociedade, cotidiano, cultura e tecnologia*; 8. *Histórias de Pernambuco: sujeitos, práticas culturais e experiências coletivas*.

Para esta atividade, citemos como exemplo o Primeiro ano do Ensino Médio. Novamente, para facilitar a observação a tabela apresentada no Plano é muito útil. Os Conteúdos de acordo com os Bimestres são apresentados a seguir. *Primeiro bimestre: Introdução aos conteúdos históricos; Surgimento da humanidade; As primeiras civilizações asiáticas; As primeiras civilizações africanas. Segundo bimestre: Civilização grega; Civilização romana. Terceiro bimestre: Europa entre os séculos IV e XV; Império Bizantino. Quarto bimestre: Império muçulmano; África do século VII ao século XI.*

Já as *expectativas de aprendizagem* são muitas e diversas em seus objetivos não sendo possível reproduzi-las em sua totalidade, destacaremos algumas delas a seguir. *Primeiro bimestre: “EA1 – Perceber-se como sujeito social construtor da história e do conhecimento, responsável por participar da construção da sociedade”.* *Segundo Bimestre: “EA2–Posicionar-se diante de acontecimentos da atualidade e acontecimentos de outros tempos históricos e espaços sociais, a partir da interpretação das relações entre eles”.* *Terceiro bimestre: “EA7 – Narrar o processo histórico de formação e transformação de uma organização social, através das ações dos múltiplos sujeitos nas esferas públicas e nas esferas privadas do cotidiano”.* *Quarto bimestre: “EA10 – Compreender os elementos culturais que constituem as identidades de diferentes grupos em variados tempos e espaços”.*

Pode-se dizer que estes dois documentos (Conteúdos de História por bimestre para o ensino médio e Parâmetros Curriculares do estado de Pernambuco), juntos, fornecem um ótimo guia ao professor do Ensino Médio, que certamente saberá muito bem como aproveitar da melhor maneira possível as orientações, sempre as adequando à realidade de sua escola e, principalmente, de seus estudantes. Como, aliás, recomendam os próprios Parâmetros estaduais. Sendo o livro didático de fundamental importância para a escola, o Plano de Curso de História também deve estar atualizado de acordo com o material escolar.

O Plano de Curso é bastante completo. Demonstra estar atualizado com o debate sobre educação e com as demandas da sociedade. O seu detalhamento permite ao professor um planejamento adequado de suas aulas, com ótima base teórico-metodológica. Pode-se também afirmar que não imobiliza a autonomia docente. Observado em conjunto aos Parâmetros estaduais para o ensino de História, que é explícito ao destacar que cabe ao professor realizar a seleção dos conteúdos de acordo com o cronograma escolar e as demandas dos estudantes.

É simples, dentro do possível, de ser estudado, disponível na *internet*, e objetivo em seus comandos. Algo fundamental para que os professores possam estar cientes e alinhados ao seu conteúdo. Para nossa análise particular, é necessário mencionar a presença do estímulo ao ensino de História local, entendido enquanto caminho possível para aproximar o conhecimento histórico e a realidade dos estudantes, e daí talvez conseguir despertar o interesse destes pela História.

Evidentemente, uma vez que o debate público acerca da educação é desafiador e constante, que há pontos que necessitam ser aprimorados. Destaco a inserção de discussões referentes ao mundo digital, redes sociais e etc.... pois esta é uma realidade que se impõe a cada dia em nossa sociedade. Não o fazendo, a escola perde oportunidades primorosas de se aproximar das pessoas, e, por conseguinte, aprimorar-se enquanto instituição formadora de cidadãos conscientes. O fato de ser um planejamento geral para o estado não excluiu, necessariamente, que as demandas específicas das escolas sejam inseridas no planejamento (com estímulo o guia). Porém, esta atitude pode não acontecer. Como foi o caso da instituição em fiz uma breve análise de seu Projeto Político Pedagógico, onde não havia planejamento específico para o ensino de História local.

É também necessário ressaltar que após a pandemia da COVID-19, novos desafios foram impostos à educação pública. Tais documentos necessitam de atualizações urgentes para que os danos sofridos possam ser analisados e novas estratégias de ensino-aprendizagem e contenção de danos sejam elencadas. E efetivadas. Sendo esta a questão central tanto do Plano de Curso de História quanto do Projeto Político Pedagógico escolar: a enorme distância entre o que está escrito e o que realmente é praticado. Pela experiência tida enquanto estudante da rede pública de ensino do estado de Pernambuco, é possível afirmar que as boas práticas existem, mas ocorrem de forma isolada e vinculadas mais em virtude das iniciativas de profissionais empenhados, que do estímulo e da infraestrutura fornecidas pela de

ensino. Voltemos agora às questões relacionadas diretamente à História local santa-cruzense.

Como foi possível observar ao buscar informações sobre a história de Santa Cruz do Capibaribe, a versão descrita no segundo capítulo é tida como oficial, repassada oralmente de geração em geração, constando nos livros escritos por memorialistas locais e mesmo nas mídias oficiais da prefeitura municipal. No entanto, não há comprovação alguma sobre a veracidade desta versão da história local. O português Antônio Burgos (ou seus familiares e escravizados, que trouxe), não deixou registros que possam comprovar sequer a sua existência (JULIÃO, 2010).

Estarmos atentos às características de tal história tida como oficial pode nos ajudar a compreender o motivo de estar tão difundida e ser comumente aceita pela população. De ser transmitida sem embaraço até mesmo pelo poder público municipal, embora não possa ser comprovada e haja pesquisas recentes que busquem identificar origens prováveis para a povoação. Ao estudar os projetos nacionais de ensino de História, notamos que estes foram formulados justamente para que esta situação fosse alcançada: uma sociedade brasileira com raízes europeias (SCHWARCZ; STARLING, 2018).

O mito fundador santa-cruzense possui muitas semelhanças com a tradicional versão sobre a origem da sociedade brasileira. Neste, foi um português, como Pedro Álvares Cabral (na versão nacional) quem primeiro chega à região e inicia sua povoação. Em prosseguimento a história são esquecidos os povos indígenas que habitavam a região, tida como deserta. Embora saibamos não ser este o caso, pois numerosos grupos indígenas habitavam a região em que hoje está o nordeste brasileiro (SANTOS, 2012). Nesta mesma história, os grupos de escravizados são meramente citados, não havendo detalhamento sobre sua condição. Indígenas e africanos, fundamentais para a formação da sociedade Brasileira (BUENO, 2020. SCHWARCZ; STARLING, 2018), tanto na história nacional inicialmente contada, quanto na história de Santa Cruz do Capibaribe ou não são citados, ou são citados sem que a sua posição social e o legado da sua escravização para a sociedade sejam discutidos.

O que pode nos trazer reflexões interessantes em sala de aula sobre como o projeto eleito por parte de nossa elite intelectual e governante no século XIX, de

*Como se deve escrever a história do Brasil*<sup>12</sup> foi exitoso. Fazendo-se presente nos mais longínquos territórios, e como este exclui parte significativa da população brasileira da história que nos é ensinada nas escolas. Se a História do Brasil consta em nossas aulas, para que a comparação local/nacional seja possível, é necessário também o ensino da História local.

Ensino que, necessariamente, deve estar comprometido com a promoção da cidadania, algo fundamental para que mais iniciativas como estas citadas continuem a surgir. Em uma sociedade cada vez mais global, a compreensão de si torna-se imperativo, sob pena da perda da identidade. Evitar que isto ocorra, como destacamos, este é um dos deveres do ensino de História, já reconhecidos em nossos parâmetros educacionais,

Nesse diálogo tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. (BRASIL, 1998, p. 29).

Sentir-se integrante<sup>13</sup> de uma comunidade exige o compartilhamento de certas informações sobre a mesma. Envolver-se com o seu meio e com ele criar noções de pertencimento. A escola decerto não é a única responsável por realizar a educação cidadã dos estudantes, tampouco capaz de fazê-lo de modo isolado, sem a ajuda de toda a comunidade. No entanto, constitui um espaço privilegiado de socialização, de estudo, de trocas de ensino e de aprendizado, sendo imprescindível o seu papel neste processo. Considerando todas as especificidades abordadas até aqui, o município de Santa Cruz do Capibaribe apresenta, especialmente por sua

---

<sup>12</sup> Título da obra do botânico Karl Friedrich Philipp von Martius (1794-1868), em que o mesmo discorre sobre como, em sua visão, deve ser escrita a História do Brasil. Esta foi a escolhida pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em concurso organizado pela instituição e adotada como modelo para a educação histórica no Brasil e a formação da identidade nacional.

<sup>13</sup> A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica que tanto a visão de si mesmo como a do mundo não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir sentir-se desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser "situado e datado" (FREIRE, 2021, p. 58-9).

população majoritariamente constituída por imigrantes e por seu atrativo econômico que desestimula o prosseguimento dos estudos, graves problemas com relação ao conhecimento de sua população sobre a realidade histórica na qual está inserida.

Ao considerar os estudos sobre neurociência e educação, que comprovam que o cérebro humano aprende mais e melhor aquilo que entende como significativa para a sobrevivência do indivíduo<sup>14</sup>, não podemos ignorar que há certa congruência na escolha feita pelos pais, ou pelos próprios estudantes, em privilegiar no processo educacional, componentes como português e matemática, pois aprender a “ler, escrever e fazer conta”, muitas vezes é tudo de que compreendem necessitar em seu cotidiano. Pois, para a atividade econômica, a qual entende estar fadados a, cedo ou tarde, se somar, estes são os conhecimentos necessários, grosso modo. Cabe ao sistema educacional proporcionar as estratégias necessárias para possibilitar o entendimento sobre a realidade local como parte fundamental da educação, inclusive com vistas à atividade econômica, cada vez mais dinamizada.

Para que a escolarização esteja de fato comprometida com a formação cidadã, não basta que esta esteja presente nos parâmetros educacionais, é necessário que a teoria chegue à prática, superando a barreira entre o conhecimento produzido na academia e a realidade escolar. Não é suficiente que a História local esteja prevista no currículo ou no livro didático, como opção ao estudante.

Faz-se necessária à sua implementação, para que este possa entender o que está aprendendo e sua importância à sua vida e comunidade em que está inserido, ensinando-o a “aprender a aprender”:

As atividades escolares são focadas na memorização e na repetição, e acredita-se que o estudante comum desenvolverá por conta própria a capacidade de planejar seu tempo, priorizando informações (separar as ideias básicas dos detalhes ou do irrelevante) monitorando o seu progresso e refletindo sobre o seu trabalho. Mas, principalmente nas condições do mundo moderno, sabemos que isso frequentemente não acontece. (...) Fala-se muito na importância do “aprender a aprender”, mas em todo o trajeto escolar até a universidade pouco se faz efetiva para esse aprendizado. (...) Pretende-se que eles saibam não só buscar a informação utilizando os recursos existentes, mas que saibam, também identificar as questões relevantes. Que possam organizar e incorporar novos conceitos

---

<sup>14</sup> Devemos ter em mente que o cérebro é um dispositivo aperfeiçoado pela natureza ao longo de milhões de anos de evolução com a finalidade de detectar no ambiente os estímulos que sejam importantes para a sobrevivência do indivíduo e da espécie: ou seja, o cérebro está permanentemente preparado para apreender os estímulos significantes e aprender as lições de daí possam decorrer (COSENZA, 2011, p. 47-8).

dentro do que já é conhecido. Deseja-se que desenvolvam a capacidade de serem flexíveis, lidando de forma construtiva com as ambiguidades. E que possam debater e discutir ideias, examinando as abordagens alternativas e daí tirando conclusões. Devem ser capazes de identificar erros, a discrepância e a ausência de lógica, estando aptos a identificar e corrigir os próprios lapsos nas diversas matérias acadêmicas (COSENZA, 2011, p. 94).

Deste modo, em nossas salas de aula, não é suficiente que as discussões sobre a História local sejam apresentadas aos estudantes “sem uma discussão que promova sua incorporação a um conjunto de conhecimentos que tenham utilidades em sua vida real” (COSENZA, 2011, p. 95-6). Uma vez que tais práticas sejam efetivadas e o conhecimento acerca do meio apresentado de forma integrada com a vida prática, é recomendável que se estimule a produção e reprodução, por parte dos próprios estudantes, de materiais referentes ao que foi estudado, pois

Aprendemos quando somos capazes de exibir, de expressar novos comportamentos que nos permitam transformar nossa prática e o mundo em que vivemos, realizando-nos como pessoas vivendo em sociedade. (...) as estratégias pedagógicas promovidas pelo processo de ensino-aprendizagem, aliadas às experiências de vida às quais o indivíduo é exposto, desencadeiam processos como a neuroplasticidade, modificando a estrutura de quem aprende. Tais modificações possibilitam o aparecimento de novos comportamentos, adquiridos pelo processo de aprendizagem (COSENZA, 2011, p. 141-2).

Como foi exposto no episódio “Coroa do Imperador” da minissérie *Cidade dos Homens* (2002-4) em que ao ser instigado pela professora (que encontrava dificuldades) a explicar o conteúdo da aula aos colegas, um estudante, conhecido como Acerola, consegue fazê-lo de modo surpreendente. Seu sucesso em captar a atenção da classe baseou-se em aproximar o tema da realidade por eles vivida. Como foi também o caso dos documentários e trabalhos acadêmicos citados, resultados de pesquisas e discussões de estudantes preocupados com a efetivação do que teorizam durante as aulas. A prática aliada à teoria, então, será nossa proposta no terceiro capítulo.



## 4 ENSINO DE HISTÓRIA E FOTOGRAFIAS: ALGUMAS POSSIBILIDADES

A fotografia atua como importante meio através do qual se podem reestruturar os quadros de representação social e os códigos de comportamento dos diferentes grupos socioculturais, em contextos e temporalidades diversos (CARDOSO, apud; MAUAD, 1997, p. 582).

Desta forma, a fotografia surge neste contexto, como uma linguagem que utilizada mediante uma estratégia metodológica na perspectiva local, pode tornar o ensino de história mais aproximado da vida prática dos alunos, o que pode ser um ponto chave para despertar nestes o interesse pelo conteúdo e a consequente tomada de uma consciência histórica. Entendemos que para tanto é necessário que seja mobilizado o repertório do campo do conhecimento histórico (BARROS, 2011) para a realidade prática dos alunos (RUSEN, 2010) por meio da História local, a fim de tornar o ensino e a aprendizagem de história uma prática prazerosa e consequente (PINSKY, 2010).

### 4.1. BREVE HISTÓRIA DA UTILIZAÇÃO DE FOTOGRAFIAS NO CAMPO DA HISTÓRIA

O processo para a obtenção de máquinas capazes de produzir fotografias surge em meados do século XIX, sendo a máquina fotográfica fruto de contribuições compartilhadas por diversos pesquisadores e/ou inventores, em diversos locais do planeta. A contribuição do francês Louis Daguerre (1787-1851), que patenteia o daguerreotipo, máquina capaz de capturar imagens por processo químico, geralmente é citada como marco da fotografia moderna (LIMA; CARVALHO 2009). Sua chegada ao Brasil não tardou, estando aqui presente desde 1840. No entanto, não chega a se popularizar ou mesmo ser utilizada para outros fins que não a produção de retratos para registros documentais, a serviço das fontes escritas (MENDES, 1999).

Inicialmente a fotografia era vista apenas como recurso complementar, representando uma forma de auxiliar no processo de compreensão do leitor do que era retratado nas fontes textuais. Não possuindo as fotografias características e métodos próprios de análise, ou que merecessem especial atenção por parte dos historiadores no momento de produção de suas obras ou por parte dos leitores ao absorverem o conteúdo destas. De acordo com Lima e Carvalho apud Pinsky (2009, p. 35),

No campo da historiografia sabemos que os documentos textuais eram as fontes privilegiadas, senão exclusivas da disciplina. A imagem, mesmo a fotografia, mantinha-se em segundo plano e, em alguns nichos do ofício historiográfico, havia espaço para uma mistura de realidade e ficção. O valor de prova ou testemunho da fotografia, quando lastreada pelas fontes textuais, servia como documento complementar para a construção de narrativas de cunho positivista, baseada no encadeamento factual e biográfico.

Sobre o processo de pesquisa que norteava a escolha das imagens utilizadas pelos historiadores, as autoras citadas afirmam que à época os responsáveis pela escrita da história entendiam que o documento era portador da própria história. O que, segundo este raciocínio, colocaria fontes escritas e visuais em igualdade, uma vez que ambas seriam reconhecidas como documento histórico. No entanto, enquanto as fontes escritas eram analisadas, afirmadas e/ou contestadas através de pesquisas e comparações com outras fontes escritas; às fontes visuais restava apenas a validação por meio de uma fonte escrita.

Deste modo, às fotografias, bem como às demais formas de imagens, coube um papel ambivalente na produção historiográfica. Eram exaltadas por suas especificidades, a riqueza dos detalhes, o “flagrante” do cotidiano, seu caráter mais democrático (lembramos que ainda hoje o analfabetismo e o analfabetismo funcional são impasses ao acesso à cidadania plena) quanto ao público alcançado. Mas também estavam circunscritas ao campo da representação, da alegoria, tinham sua legitimidade associada às fontes escritas e não recebiam a atenção devida para que pudessem ser objeto de estudos por parte dos historiadores.

Já no decorrer do século XX as fotografias começam a ser utilizadas em livros didáticos, conseguindo ultrapassar a restrição às obras acadêmicas e dos museus e acervos particulares, que as distanciavam do grande público. O avanço das tecnologias envolvidas no processo de produção das fotografias, o barateamento e potencialização da produção de máquinas fotográficas, possibilitaram a popularização das fotografias. A produção cada vez maior de registros aumentou a possibilidade e/ou interesse dos pesquisadores por esse tipo de fonte. O que aumenta o número de trabalhos relacionados a fotografias, a diversidade de perspectivas, e o modo com as fotografias eram encaradas por historiadores, professores de história e pelo público em geral.

Permanecendo as fontes textuais com superioridade sobre as fontes iconográficas, que serviam como base complementar ao que se expressava no texto. Afonso d'Escragno Taunay foi um dos pioneiros no Brasil na utilização das imagens como fontes históricas, sendo um profissional da História que buscou articular-se com o uso das fontes visuais para tornar mais acessíveis os trabalhos acadêmicos a diferentes parcelas da população. Para Taunay o passo avançado que a fotografia possibilitaria estava em fornecer aspectos que os textos não poderiam expressar (LIMA e CARVALHO, Apud PINSKY, 2009).

Nos museus a fotografia ainda detinha um papel secundário e inferior às próprias pinturas, por vezes utilizadas para praticar a pintura. Apesar do reconhecimento da fotografia ainda se lhe atribuía pouca importância. Por vezes as fotografias também serviram, tal qual as pinturas, como artifício para constituição de “verdades” históricas. Sendo o ato de fotografar, e, por consequência, a fotografia, manipulado para que o resultado fosse utilizado como “prova” para determinados versões da história, no qual se alteravam elementos, criando novos cenários que seriam mais desejáveis, como é o caso em que o historiador Teodoro Sampaio, consultado, exemplifica para o pintor Pedro Calixto como deve ser pintado o bandeirante Domingos Jorge Velho: não de acordo com a figura real, mas de forma que atendessem a imagem atribuída a um mártir histórico.

Sabemos que, infelizmente, este modo de se conceber a importância das fotografias não se encontra restrito a segunda metade do século XIX e início do século XX, quando estas começaram a ser utilizadas por pesquisadores e então difundida socialmente,

Ninguém hoje ignora, em sua consciência, que a imagem pode ser fonte histórica, mas trata-la efetivamente com tal é que é problemático. A raiz desse fato está na formação básica do historiador, ainda de natureza exclusiva ou preponderantemente logocêntrica, com desconfiança ou restrições para tudo aquilo que tenha caráter concreto ou afetivo (MENEZES, 1997, p. 251).

E que, este não é apenas um entendimento próprio do meio acadêmico, mas da sociedade em geral. Diante dos desafios da análise de fotografias, não seria estranho apontar que a negativa em se encarar as possibilidades das fontes fotográficas decorra não da negação de sua importância, mas de acordo com as dificuldades que as mesmas impõem,

Ao historiador, a fotografia lança um grande desafio: como chegar àquilo que não foi revelado pelo olhar fotográfico. Tal desafio impõe-lhe a tarefa de desvendar uma intrincada rede de significações, cujos elementos – homens e signos – interagem dialeticamente na composição da realidade. (...) A imagem considerada como fruto de trabalho humano pauta-se em códigos convencionados socialmente, possuindo, sem dúvida, um caráter conotativo que remete às formas de ser e agir do contexto no qual estão inseridas as imagens como mensagens. Entretanto, tal relação não é automática, pois, entre o sujeito que olha e a imagem que elabora “existe muito mais do que os olhos podem ver” (CARDOSO, apud; MAUAD, 1997, p. 574).

De modo que, ao passar do tempo e com o surgimento de novos aportes para a pesquisa e o ensino de História, as perspectivas para a fotografia no campo historiográfico já não são tão desfavoráveis. Pesquisadores brasileiros dedicam-se ao estudo de suas possibilidades para pesquisa e ensino (VAINFAS; MONTEIRO, 1997. MENEZES, 2012. LIMA; CARVALHO, 2009. ABUD, 2010). Desta forma, iniciamos nossa pesquisa para o caso de Santa Cruz do Capibaribe.

#### **4.2 Propostas para o ensino de História local com a utilização de fotografias no município de Santa Cruz do Capibaribe**

A fotografia é uma rica fonte de informação para a reconstituição do passado, ainda que sua utilização também possa comportar a constituições de ficções. (...) Da mesma forma que o historiador, o professor, como agente fundamental na construção do conhecimento escolar, também pode utilizar a fotografia como um poderoso instrumento de desenvolvimento do conhecimento Histórico de seus alunos. (...) para que pesquisadores, alunos e professores possam compreender as imagens registradas pelas fotografias (as situações em que foram produzidas e as intenções dos fotógrafos), as informações não são dadas pelas imagens, mas, sim, pelos textos, pelas informações que as acompanham na forma de explicações, legendas, entre outros elementos. Essas informações permitem a compreensão do contexto em que as imagens foram criadas; dessa forma, é possível entender as transformações, permanências, enfim, a dinâmica social da época. (ABUD, 2010, p. 148-9).

Ao discutir como o ensino de História local pode contribuir com o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, destacamos nos capítulos anteriores o histórico do ensino em nosso país e as especificidades de nossa região de estudo, o município de Santa Cruz do Capibaribe –PE, Brasil. Nesta parte fizemos escolha por executar uma análise da construção da memória local a partir de fotografias. A fotografia, constituída por uma das formas mais democráticas de informação, a imagem, tem despertado interesse pelos estudiosos da História (VAINFAS; MONTEIRO, 1997. MENEZES, 2012.). Tanto por seu caráter mais

democrático de entendimento, como por ter sido por muito tempo subjugada à mera posição de ilustração.

Contrário à ingênua percepção de que a imagem “fala por si”<sup>15</sup>, ou de que seja uma representação fidedigna da realidade, por isso dispensada de maiores análises, buscamos entender um pouco mais sobre como a fotografia surgiu, como passou a ser utilizada por historiadores no processo de produção historiográfica e como foi o encontro desta com a sociedade em geral. Caminho necessário para poder contextualizá-la, entender as suas limitações e melhor fazer uso de suas possibilidades para o ensino, por entendermos que as imagens podem contribuir como linguagem ou fonte sobre a história de um município, por exemplo. Constituindo interessante meio para o processo de ensino-aprendizagem da História local:

Quando apreciamos determinadas fotografias nos vemos, quase sem perceber, mergulhando no seu conteúdo e imaginando a trama dos fatos e as circunstâncias que envolveram o assunto ou a própria representação (o documento fotográfico) no contexto em que foi produzido: trata-se de um exercício mental de reconstituição quase intuitivo. (KOSSOY, 1998, p. 42).

Além de demonstrar que uma investigação mais detalhada de imagens tidas como ingênuas e desinteressantes, como as cenas do cotidiano, pode revelar sobre a sociedade que as produziu.

Já que buscamos uma ligação com a realidade dos alunos, a intenção ao propor a utilização de fotografias no ensino de História (LIMA; CARVALHO, 2009. ABUD, 2010), neste caso, está diretamente ligada a estratégia de fazer uso de fotografias que retratem o local onde se situa a escola e a comunidade onde vivem os seus estudantes. Ao entender que levar, por exemplo, uma exposição de imagens sobre a localidade em tempos distintos à sala de aula ajudaria a conquistar a atenção dos alunos:

A reconstituição por meio da fotografia não se esgota na competente análise iconográfica. Esta é apenas a tarefa primeira do historiador em se utilizar das fontes plásticas. A reconstituição de um tema determinado do

---

<sup>15</sup> Ao contrário do que se costuma dizer, a “imagem não fala... por si só”. Penso aqui nas imagens cruas, sem nenhum comentário ou legenda. Tais imagens podem interessar, impressionar, seduzir, comover e apaixonar, mas não podem nos informar. O que nos informa são as palavras. (SALIBA, 1999, p. 04. Apud: ABUD, 2010, p. 148-9).

passado, por meio da fotografia ou de um conjunto de fotografias, requer uma sucessão de construções imaginárias (KOSSOY, 1998, p. 42-3).

Expor fotografias antigas da cidade como estratégia pedagógica para despertar nos alunos a curiosidade, o espanto com as mudanças ou com as continuidades. O que poderia fazer com que refletissem sobre o porquê dessas mudanças ou continuidades,

Esta incursão hermenêutica, multidisciplinar, passa pela “desmontagem” do processo de construção que teve o fotógrafo ao elaborar uma foto, pelo eventual uso ou aplicação que esta imagem teve por terceiros e, finalmente, pelas “leituras” que dela fazem os receptores, os quais lhe atribuíram determinados significados, conforme a ideologia de cada momento. (...) é a nossa imaginação e conhecimento operando na tarefa de reconstrução daquilo que foi. Situamo-nos, finalmente, além do registro, além do documental, no nível iconológico: o iconográfico carregado de sentido. É este o ponto de chegada (KOSSOY, 1998, p. 43).

Com o advento tecnológico e a democratização do acesso às câmeras fotográficas, outra possibilidade seria solicitar que os próprios estudantes fotografassem a escola e locais do seu bairro. Que, em contato com familiares e/ou vizinhos mais velhos, busquem por fotografias de outros períodos, e posteriormente levem as imagens para a aula. Tal atividade possibilita ao educando o protagonismo no seu processo de aprendizagem.

Para tal, buscamos apoio na bibliografia que trata sobre a utilização das fotografias para a produção do conhecimento histórico, e do seu ensino. Fotografamos alguns pontos da cidade, que considerados pertinentes ao estudo, para exercício próprio da metodologia que se pretender propor para as aulas. Com relação às fotografias das décadas passadas, nessa mesma ocasião fizemos contato com algumas pessoas da cidade que possuem estas fotografias.

Um deles, o professor Arnaldo Viturino possui um vasto acervo, de décadas, que concordou em compartilhar, nos disponibilizando para uso didático. Há também nas redes sociais ao menos uma página, a *Santa Cruz do Passado*, que se dedica a publicação de fotografias antigas da cidade, o que corrobora com a tese de que existe uma demanda da sociedade santa-cruzense por um maior contato com a história do local em que vivem. Em contato com o responsável pela página, também concordou em ceder os arquivos.

De acordo com o que foi apresentado no capítulo 02, há, em Santa Cruz do Capibaribe um grande desconhecimento da história local. E como o apogeu dessa

guinada econômica e de imigração ocorreu no final do século passado, há hoje uma geração de crianças e adolescentes filhos desses primeiros migrantes, que nasceram no município e não possuem muitos laços com a realidade histórica local. Como anteriormente mencionado, há pessoas tentando compreender essa identidade local, e entender como ela foi moldada ao longo do tempo. Porém são iniciativas tímidas e pouco familiarizadas com o processo historiográfico, pois o seu compromisso não é com a História, mas com a memória. Não havendo suporte teórico-metodológico adequado, tais conceitos, bastantes distintos, podem se confundir com algo presente no senso comum (MOTTA, 2012; ALBUQUERQUE JR, 2019).

Compreendemos ser sintomática a demanda da população santa-cruzense por conhecer a história do município. Porém, ao passo que também existe uma carência de fontes, ou restrição ao seu acesso. Que quando é superada, por ser geralmente efetuada atendendo as demandas da memória, pode não contribuir para o conhecimento histórico prazeroso e pertinente que tratamos anteriormente. Portanto, entendemos que a escolha das fotografias se faça justificada por ser esta uma ótima forma de apresentar, desde os primeiros anos escolares, discussões sobre a História local já no ensino básico, de forma introdutória, mas preparando os jovens para eventuais análises mais elaboradas ao longo de sua vida.

A observação das imagens, a começar de maneira simples, de acordo com a evolução do processo de ensino-aprendizagem e de cognição dos estudantes, pode contemplar discussões mais profundas. As propostas de ensino de ensino de História com a utilização de fotografias propostas pela Historiadora Kátia Maria Abud, juntamente com André Chaves de melo Silva e Ronaldo Cardoso Alves em *Ensino de História* (2010) constituíram especial fonte para nossa pesquisa, de modo que as sugestões de atividades presentes na obra serão aqui adotadas,

#### Atividade 1 – Linha do tempo

A construção da linha do tempo é um recurso que vem sendo utilizado há décadas pelos professores do ensino fundamental, sobretudo das séries iniciais, como estratégia de reconstrução das origens familiares dos alunos. Por meio de uma adaptação dessa estratégia, é possível ampliar sua abrangência, mantendo a proposta de construção de genealogias, mas utilizando-a como um instrumento de construção do conhecimento histórico.

#### Atividade 2 – Mudanças na paisagem

As mudanças e permanências históricas deixam suas marcas na paisagem, que sofre constantes alterações por causa da ação humana, principalmente

quando nos referimos às cidades e às áreas rurais produtivas, organizadas de acordo com as necessidades de abastecimento do sistema econômico. Para levar os alunos a compreender esses processos, também podemos utilizar fotografias. (ABUD, 2010, p. 152/157).

A seguir vêm alguns exemplos de possibilidades para a implementação destas atividades.

#### **4.3 Santa Cruz do Capibaribe entre as fotografias de ontem e de hoje: possíveis contribuições das fotografias para o ensino de História local**

De acordo com o que propomos durante esta pesquisa, relacionamos ensino de História e História local enquanto estratégias educacionais para a educação básica, afim de que possamos contar, em nossas escolas, com aulas mais interessantes e que de fato apresentem-se valiosas e significativas para os estudantes. Concordando a professora Kátia Maria Abud que o estudo do meio figura como excelente estratégia de ensino:

O estudo do meio representa uma excelente estratégia para a construção do conhecimento histórico por professores e alunos pelo fato de unir pesquisa, contato direto com um contexto (meio), sua observação e descrição, aplicação de entrevistas, análise de elementos que compõem o patrimônio histórico e memória (ABUD, 2010, p. 79).

Tais práticas vêm sendo estudadas e/ou aplicadas ao ensino de História, como vimos no capítulo 01, ao passo que discussões sobre o currículo brasileiro consolidam sua posição de destaque para que os problemas educacionais do país pudessem ser combatidos. Neste trabalho, privilegiamos as fotografias para fins de pesquisa, não ignorando que inúmeras outras possibilidades se apresentam. Inclusive a de trabalhos que envolvam a interdisciplinaridade, que será explorada na análise de fotografias, considerando que o diálogo com outras áreas do conhecimento é necessário para o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com a professora Abud (2010), que nos alerta sobre a importância fundamental do correto planejamento do trabalho educativo, sabemos que para que a atividade com fotografias seja bem-sucedida é necessário estar atento a aspectos teórico-metodológicos próprios. Como a escolha de um eixo temático que norteie as ações e objetivos: “o eixo precisa ser uma temática forte, que permita a relação com outros processos envolvidos nas causas das mudanças



históricas” (ABUD, 2010, p. 149). O eixo temático escolhido também deve estar relacionado, ainda, com a dinâmica própria da escola, e aos conteúdos curriculares, para que todo o projeto esteja embasado, podendo ser elencados temas como trabalho, educação, imigração, meio ambiente, industrialização e etc.

Como exposto anteriormente, consideraremos em nossa análise a sugestão de atividade da professora Abud (2010) que apresenta os eixos temáticos “Mundo do trabalho e Urbanização”. Serão mantidos, pois entendemos que são pertinentes ao nosso caso, já que a cidade de Santa Cruz, como apresentado, possui sensíveis questões a estes relacionadas.

Para a sugestão de atividade 01, linha do tempo, apresenta como objetivo “ensinar os estudantes a ver e compreender as fotografias de outra forma, como documentos históricos que, inseridos em contextos diferentes, fornecem informações acerca de como era a vida no passado” (ABUD, 2010, p. 153).

Para a sugestão 02, mudanças na paisagem, o objetivo é “Levar os alunos a entender os fatores envolvidos no processo de urbanização, com base nas fotografias, que registram as mudanças e permanências históricas da Paisagem, sobretudo das cidades” (ABUD, 2010, p. 157).

Para ambas as atividades a autora sugere que a partir do ensino fundamental os alunos já conseguem acompanhar o exercício, sendo possível aplicá-lo em diferentes contextos no ensino básico, de acordo com as capacidades de interpretação dos alunos. Deve-se também levar em conta as peculiaridades da escola e da turma. Por exemplo, se os estudantes têm possibilidade de realizar as próprias fotografias, possuem familiares há muito residentes na área e acesso a fotografias antigas, se há arquivos públicos que possam acessar, entre outros. De modo que dinâmicas distintas podem ser aplicadas, caso a caso. O espaço reservado para a atividade também deve ser pensado de acordo com o cronograma escolar.

Nosso primeiro contato com estas sugestões de atividades ocorreu quando cursamos o componente curricular *Metodologia do ensino de História (III)*, às quais retomamos ao cursar *Tópico especial e ensino de História*. Ocasão em que junto ao colega George Tenório, a atividade foi colocada em prática em forma de oficina temática elaborada para o componente. Desta experiência, considerada interessante e pertinente, consideramos dar continuidade ao projeto. Nesta pesquisa, focaremos a atividade 02, Mudanças na paisagem.



**Figura 02:** Igreja Matriz de São Miguel e Bom Jesus dos Aflitos (década de 1960).  
**Fonte:** acervo pessoal, Arnaldo Viturino.



**Figura 03:** Igreja Matriz de São Miguel e Bom Jesus dos Aflitos (em 2019).  
**Fonte:** Acervo pessoal, George Tenório.

Nas figuras 02 e 03 pode se observar a Igreja Matriz da cidade, inicialmente uma capela, construída na segunda metade do século XVIII. Sua história acompanha a própria história do município. Desde a construção de sua atual estrutura, a Matriz é ponto de referência ao cotidiano local, e permanece parte integrante do mito de fundação do município. Parte da sua estrutura foi preservada, sendo o vestígio mais antigo para o povoamento da região contendo uma data, 1870 (JULIÃO, 2010). Nas fotografias, sendo a primeira da década de 1960 e a segunda do ano de 2019, podemos observar que o seu formato externo praticamente não sofreu modificações. No ano de 2019 foi realizada a mais recente reforma, que reestabeleceu o cruzeiro, com uma réplica da cruz (parte do nome da cidade) presente na história da fundação à frente do prédio, e requalificou toda a fachada, mantendo as características originais.

A mesma permanência, não se pode aplicar ao local onde o templo está situado. Se o prédio da Igreja Matriz permanece bastante fiel ao que foi inicialmente erguido, o seu entorno modificou-se radicalmente. A região, outrora central e economicamente pujante, agora é destinada ao lazer, as manifestações culturais do município. Outro templo, maior e mais moderno, foi construído onde hoje se encontra o centro comercial da cidade. Se observarmos o entorno, veremos que à época da primeira fotografia, não havia postes de iluminação urbana na região, mesmo esta já sendo uma tecnologia presente no país. Por que motivos a iluminação permanecia ausente no município? Como ela poderia ajudar no cotidiano das pessoas? São algumas questões que o professor de história pode provocar em sala de aula conduzindo caminhos de reflexões para os alunos.

Notemos também que a região que fica por atrás da Igreja, um morro, quando da fotografia da década de 1960 está desabitada, já na fotografia do ano de 2019, encontra-se quase que totalmente preenchida por casas. Por que as pessoas daquele período não moravam no morro? Por que após algum tempo ele começou a ser habitado? Que riscos a ocupação desordenada traz para a população, e para o meio ambiente? Ainda sobre o meio ambiente, ao visitar a região (se possível), os alunos poderão verificar que o rio e o riacho que ficam próximos a Igreja encontram-se totalmente poluídos. Será que já estavam assim na década de 1960? Em caso afirmativo ou negativo, se pode complementar a reflexão ao indagar o porquê da mudança ou da permanência. Entre outras questões que podem ser colocadas em sala de aula.



**Figura 04:** A popular “Rua Grande”, atual Avenida Padre Zuzinha, na década de 1960.  
**Fonte:** acervo pessoal, Arnaldo Viturino.



**Figura 05:** A “Rua Grande” na década de 1980. **Fonte:** acervo pessoal, Arnaldo Viturino.



**Figuras 06 e 07:** destaque para o letreiro da antiga “Rua Grande”, atual Avenida Padre Zuzinha, em 2019.

**Fonte:** Acervo pessoal, George Tenório.

A Igreja Matriz está localizada na popular Rua Grande, atual Avenida Padre Zuzinha (Figuras 06 e 07). A via ganha esse nome para homenagear umas das figuras mais populares da história da cidade, o clérigo e ex-prefeito da cidade, José Pereira de Assunção, o Padre Zuzinha. Popularmente, ainda é conhecida como Rua

Grande, sendo que por muito tempo foi à única, ou a principal, área destinada à concentração de pessoas e de atividades comerciais da cidade. Nas imagens, observamos três momentos bastante distintos de sua trajetória.

Na figura 04 é apresentada durante a década de 1960, quando a região contava com pouca atividade econômica, aparece pobre e desértica. Podemos observar a Igreja Matriz ao fundo. Ao perceber a imponência do prédio em relação às demais construções, pode-se supor que à época deveria exercer uma influência maior sobre a comunidade, algo a ser trabalhado com os estudantes. De onde se pode passar e procurar entender o surgimento da figura que atualmente nomeia a avenida e como seu posto de clérigo pode ter favorecido sua ascensão política e consolidado o grupo ao qual se filiou durante anos no poder local (JULIÃO, 2010). A inexistência de iluminação pública, calçamento para a via, pode suscitar questões referentes ao processo de urbanização e como este ocorreu localmente, uma vez que neste período, esta já era uma realidade para outros centros brasileiros (SCHWARCZ; STARLING, 2018).

Em um segundo momento, como observado na figura 05, encontramos uma realidade diferente, cerca de duas décadas depois. A região já contava com uma economia aquecida, especialmente graças às atividades relacionadas à confecção têxtil que modificam profundamente os rumos da cidade. O comércio passa a despontar como principal atividade econômica regional e gerar profundas modificações nos modos de viver da população e na infraestrutura da cidade. Da concentração de pessoas podemos questionar se já se trata do processo de imigração que posteriormente se acentuará, bem como se à época já era a região circunvizinha envolvida com o comércio local, como ocorre atualmente. Desta forma, pode-se perceber que o trabalho com as imagens na cidade de Santa Cruz do Capibaribe possibilita ao professor de História trabalhar com temáticas que intercalam aspectos que vão do local para o geral. Surgindo questões que provocam reflexões sobre economia, política e sociedade, e como as problemáticas locais sofrem influências de âmbitos estadual, nacional e global.

Nas fotografias 06 e 07, encontramos a Avenida no ano de 2019. Bastante modificada, não sendo mais movimentada como no final do século XX. Não sendo, porém, a calma, a mesma observada na figura 04, por falta de atividade econômica na cidade. A situação recente decorre do fato de a atividade econômica ter crescido a ponto de necessitar de um espaço próprio, passando a via a ser local

para o lazer da população. Pode-se, então, estimular os estudantes a questionarem se tal mudança foi efetuada por desejo da população, ou está mais relacionada às políticas públicas de modernização urbana que, como se sabe, são fruto de discussões nacionais desde o início do século XX, especialmente para grandes centros urbanos como Recife ou o Rio de Janeiro (SCHWARCZ; STARLING, 2018). E ainda, porque veio a ocorrer tão posteriormente, um século depois, na região em que os estudantes estão situados.



**Figura 08:** mulheres santa-cruzenses vendem suas confecções têxteis em frente às suas casas, década de 1960. **Fonte:** acervo pessoal, Arnaldo Viturino.

Na figura 08, observamos mulheres santa-cruzenses sentadas em frente às suas casas. Ali mesmo, em suas calçadas, comercializavam as colchas de retalhos que deram início à produção e comercialização de produtos têxteis no município. Esta imagem não é exatamente popular no município, porém vem sendo bastante utilizada em locais destinados a contar a história da economia regional, como o recém-fundado Museu da Sulanca.

Da imagem podemos analisar muitos aspectos, realizar escolhas por eixos temáticos como o mundo do trabalho, a urbanização, ou ainda as questões de gênero. Com discussões sobre a precariedade em que houve o início da produção local e as diferentes dificuldades enfrentadas pelas pessoas envolvidas ao longo das décadas, como o crescimento populacional e econômico interagiu com a dinâmica de vida dos munícipes, e o protagonismo feminino durante todo este processo.

Com relação ao papel das mulheres para a construção de nossas sociedades, discussão de fundamental, o seu destaque para que o citado processo

de crescimento econômico e urbanização fosse possível é notoriamente reconhecido. Desde as primeiras iniciativas de produção e venda, passando pelas primeiras pequenas fábricas de fundo de quintal, como podemos observar na imagem 09.



**Figura 09:** Mulheres trabalham em uma facção.

**Fonte:** acervo pessoal, Arnaldo Viturino.

No entanto, a posição social ocupada pelas mulheres na sociedade santa-cruzense ainda é de menor destaque em relação às figuras masculinas. Se no campo econômico, através do seu trabalho na confecção têxtil muitas mulheres santa-cruzenses conquistaram sua autonomia financeira, tais avanços não foram suficientes para assegurar, na prática, que fossem tratadas com igualdade em relação aos homens.

No que se refere a esta questão, a sua posição é marcada por permanente busca para que não sofram discriminação devido ao seu gênero. Por mais que tenham trabalho, formal ou informal, ainda recai sobre as mulheres os cuidados com a casa e os filhos. O que reforça como a idealização do perfil ideal feminino, historicamente relacionado ao lar<sup>16</sup>, supera a necessidade de uma emancipação apenas financeira, sendo necessária uma emancipação social mais abrangente para que as mulheres sejam tratadas com igualdade,

Assim, a luta pela emancipação da mulher não passa pela reivindicação de aceder à esfera pública, simplesmente, mas é primeiramente uma questão de ordem moral: trata-se da necessidade de libertar-se do modelo burguês

---

<sup>16</sup> RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930.** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

que lhe é imposto e de construir uma nova figura negadora daquela forjada pela representação burguesa e masculina (RAGO, 1985, p. 100).

A partir da observação da imagem pode-se estimular a participação dos estudantes no seu processo de ensino-aprendizagem. Com sugestões de atividades fora do horário escolar, em caráter optativo, onde os jovens que assim desejarem possam buscar relatos junto aos seus familiares e/ou comunidade, questionando sobre como funcionam as dinâmicas em seus lares. Os resultados destas atividades podem ser compartilhados com a turma em espaços dedicados ao debate. Neste espaço de tempo o estudante também pode conseguir mais fotografias e mesmo apresentar fotografias próprias, para serem observadas junto com os colegas. Durante todo o período é possível mediar reflexões junto aos estudantes para que a atuação das mulheres na confecção da sociedade santa-cruzense e as situações a que estão sendo submetidas sejam problematizadas.



**Figura 10:** Moda Center Santa Cruz, local destinado para a venda da produção local, atualmente.  
**Fonte:** Divulgação: [www.modacentersantacruz.com.br](http://www.modacentersantacruz.com.br).

Na figura 10 temos uma fotografia panorâmica e atualizada do Moda Center Santa Cruz, o orgulho e sustento de toda a região, com seus 320.000 m<sup>2</sup>, 9624 boxes e 707 lojas. Em registro provavelmente feito em período de alta temporada, quando o local chega a receber mais de 100.000 pessoas por fim de semana de Feira<sup>17</sup>. A imagem impressiona por sua magnitude e é, não sem razão, motivo de

---

<sup>17</sup> [g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2022/06/06/mais-de-100-mil-pessoas-foram-ao-moda-center-no-fim-de-semana-em-santa-cruz-do-capibaribe-estima-organizacao](http://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2022/06/06/mais-de-100-mil-pessoas-foram-ao-moda-center-no-fim-de-semana-em-santa-cruz-do-capibaribe-estima-organizacao).



orgulho para os moradores locais, direta ou indiretamente envolvidos com o sucesso do empreendimento.

Cabe ao professor durante as aulas de História relacionar esta imagem com a anterior, podendo evidenciar as diferenças entre os locais de produção e de venda das mercadorias, bem como as mudanças proporcionadas pelo avanço tempo. Pode-se questionar, por exemplo, se, atualmente, pequenas fações como a da imagem 09 continuam a existir. É possível solicitar que estes façam uma pequena busca por estes estabelecimentos seu bairro, tendo em vista que as pequenas fábricas são bastante comuns na região. De modo que, especialmente em bairros mais periféricos, cenas como a da imagem 11 poderão ser registradas pelos estudantes.



**Figura 11:** cena do documentário Estou me guardando para quando o carnaval chegar.

**Fonte:** piaui.folha.uol.com.br/estou-me-guardando-para-quando-o-carnaval-chegar.

Em aula, cabe ao professor instigar e mediar debates com os alunos sobre todas as problemáticas intrinsecamente relacionadas a todo este sucesso comercial. Questões como as citadas nos capítulos anteriores: crescimento populacional desenfreado; aumento da criminalidade; problemas de infraestrutura; poluição ambiental decorrente das atividades econômicas efetuadas sem o devido cuidado; interferência no ritmo de vida das pessoas; exploração econômica da mão de obra dos que estão nas fábricas produzindo todo este sucesso; estímulo à evasão escolar, especialmente entre os adolescentes, para adentrarem de vez no mercado de trabalho, etc.

A imagem 10 certamente ajuda a contar uma bela história de superação e sucesso econômico para a região. Entretanto não se pode deixar de fazer as devidas reflexões que a imagem 11 instiga... sobre as contrapartidas que vêm sendo exigidas da população para que tenham acesso a um relativo crescimento econômico, e até que ponto podem ser aceitas. Além de caminhos possíveis para o combate aos problemas.

Ainda com relação as mudanças na paisagem, pode-se trabalhar como foi o processo de emergência da Feira da Sulanca. Inicialmente marcada por seu caráter extremamente popular, com a comercialização de produtos de baixo preço em calçadas, vias públicas, até a sua consolidação enquanto espaço comercial de referência nacional. Neste momento, ao se estudar algo que é tão comum ao dia a dia dos alunos, é possível que estes tomem gosto pela discussão, participem, surpreendam-se com algumas das informações...

Bem como tratar sobre questões acerca do próprio termo Feira da Sulanca, suas origens e significados. Como visto no capítulo 02, o termo Sulanca é utilizado para designar a produção têxtil da região do agreste pernambucano. Originalmente no Município de Santa Cruz do Capibaribe, a partir da segunda metade do século XX, e atualmente englobando os municípios de Toritama, Caruaru e outros da região agreste de Pernambuco e alguns do vizinho estado da Paraíba, como Alcantil, Barra de São Miguel e Cabaceiras.

A origem do termo é motivo de debate, segundo Bezerra (2004) há duas versões mais consagradas: a primeira e mais corrente na cidade, é de que a palavra resultaria da aglutinação do termo “helanca vinda do Sul”. Sendo helanca um tipo de tecido comum nas primeiras peças confeccionadas na cidade este chegava na região vindo do Sul do país (ou Sul e Sudeste). A segunda, menos recorrente, conta que ao não saberem como chamar os produtos: inicialmente sem grande qualidade de acabamento, e vendidas a preços baixos, os compradores criaram o termo Sulanca, uma espécie de sucata de helanca, para denominar a mercadoria.

Especialmente em razão desta conotação depreciativa (em razão do baixo preço o produto não teria qualidade), que muitas vezes é empregado para desvalorizar a produção local, o termo *Feira da Sulanca* não é mais adotado oficialmente por boa parte dos empresários (especialmente os de maior sucesso econômico) sendo em vez deste, utilizada a expressão *Polo de Confecções*, de fato mais condizente com o atual estado de desenvolvimento da produção têxtil local,

que há muito tempo vem se profissionalizando de modo que alcance padrões de qualidade elevada.

No entanto, entre os próprios moradores e envolvidos com o conglomerado de produção têxtil, Sulanca e Feira da Sulanca permanecem sendo termos majoritariamente utilizados. Desde que abandonado o viés pejorativo, é bem-vindo e parece contribuir para a manutenção do termo é parte da identidade local (BEZZERA, 2004, p. 46. Apud: SANTOS, 2014, P. 39).

Estas e outras informações, apresentadas ao passo que as imagens são observadas, e que os estudantes são estimulados a buscar as próprias informações e registros, podem proporcionar um aprendizado mais pertinente. Na imagem 12 podemos observar um registro deste período em que a Feira da Sulanca ocorria em vias públicas, na região central da cidade. Neste dia específico, na década de 1980, o Repórter Francisco José, representando a Rede Globo, veio até o município para gravar matéria que foi veiculada no programa Fantástico. Segundo relatos de moradores locais, o acontecimento impulsionou fortemente o fenômeno da Sulanca (possível tema gerador para discussões acerca do papel da mídia em nossa sociedade).



**Figura 12:** Francisco José visita à cidade de Santa Cruz em matéria veiculada pela Rede Globo. **Fonte:** acervo pessoal, Arnaldo Viturino.

Esta realidade inicial foi presente durante os primeiros anos e é fartamente registrada, como no documentário Sulanca (1986), de Katia Mesel. Sendo um período recente, é possível aos estudantes buscarem, junto aos seus familiares

informações, sobre o período e relacioná-las com as que estão registradas oficialmente. Com a mediação do professor também é possível acrescentar questionamentos e estabelecer diferenças entre o que é lembrado pelas pessoas, o que foi documentado, e que a História e os trabalhos acadêmicos vêm registrando. Para que as noções de história, historiografia e memória, que ao senso comum podem ser entendidas como idênticas, possam ir sendo apresentadas aos estudantes.

As cenas do centro da cidade tomado pela Feira possibilitam o debate sobre os motivos para sua transferência desta região. A mudança decorre da necessidade de um espaço adequado ao tamanho alcançado pela Feira. Quais as problemáticas envolvidas em se ter o centro ocupado? Pode-se iniciar conversas sobre mobilidade urbana, segurança pública, higienização e etc... Bem como não se pode deixar de mencionar que a escolha de um local distante do centro a sede da Feira, não é fato ingênuo e livre de interesses. Representa, por exemplo, um obstáculo ao acesso de pessoas de baixa renda, grande parte dos trabalhadores que produzem as mercadorias ali comercializadas.



**Figura 13:** saída da cidade em 2021. **Fonte:** acervo pessoal do autor.

Na imagem 13 é destaque a Pe-160, que perpassa a área urbana do município. Esta é a região de entrada para a maioria dos visitantes que chegam à cidade, que não são poucos, especialmente em dias de Feira, para o turismo

comercial<sup>18</sup>. A precariedade da via foi tema de intensos debates e protestos em tempos recentes, com moradores insatisfeitos com os muitos buracos e sinistros de trânsito ocorrendo frequentemente. Os comerciantes adicionavam às queixas as suas demandas econômicas, pois as péssimas condições diminuiriam o fluxo de pessoas e mercadorias, e, conseqüentemente, as suas negociações. A duplicação do trecho que vai da área urbana de Santa Cruz até a Br-104, no município de Taquaritinga do Norte, reivindicação antiga, foi recentemente atendida.

Na imagem 14 vemos o mesmo trecho, em registro da década de 1970. Ao estar ciente de todas estas questões, o professor pode levar até os estudantes as imagens e a partir de então trabalhar este período da história do município. Temas mais gerais, como o processo de urbanização, o descaso governamental e o trânsito brasileiro, intimamente relacionados, fazem da discussão local um debate nacional, ou mesmo global.



**Figura 14:** entrada da cidade, por volta da década de 1970. **Fonte:** acervo pessoal, Arnaldo Viturino.

Ao comparar as imagens, é possível observar as inúmeras mudanças na paisagem. Onde antes existia apenas a vegetação, surgem dois bairros: ao lado direito, o Arcoverde; ao esquerdo a Palestina (tema do documentário Palestina Brasil). Trata-se de regiões populosas, marginais, onde os recém-chegados à cidade geralmente conseguem abrigo. Marcadas por violências de toda sorte, pobreza e privações, ao andar por suas ruas se observam cenas dificilmente associadas à

---

<sup>18</sup> [g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2022/06/06/mais-de-100-mil-pessoas-foram-ao-modacenter-no-fim-de-semana-em-santa-cruz-do-capibaribe-estima-organizacao](http://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2022/06/06/mais-de-100-mil-pessoas-foram-ao-modacenter-no-fim-de-semana-em-santa-cruz-do-capibaribe-estima-organizacao).

Santa Cruz do Capibaribe, com toda a sua pujança econômica. E que tampouco são mencionadas pelos representantes político-empresariais da cidade.

A análise de mais imagens referentes a estas regiões possibilita maiores detalhes sobre a sociedade santa-cruzense para além das imagens consagradas. Pode apresentar, aos alunos de outros bairros, diferentes realidades dentro do município. Com relação aos que residem nestas localidades, poderão ter uma oportunidade para compartilhar suas vivências e enxergarem a sua participação na história estudada.



**Figura 15:** vista do riacho Tapera sobre a “ponte velha” em um dos últimos momentos de cheia.  
**Fonte:** acervo pessoal, Arnaldo Viturino.



**Figura 16:** Vista do riacho Tapera sobre a “ponte velha” em 2021.  
**Fonte:** acervo pessoal do autor.

As fotografias 15 E 16 dão prosseguimento à proposta de observar as mudanças na paisagem feita pela professora Abud (2010). No primeiro momento

vemos o riacho Tapera, afluente que em poucos metros vai desaguar no rio Capibaribe, em uma de suas últimas cheias, cada vez menos frequentes. Na segunda imagem, um cenário quase exclusivo em tempos recentes, com o riacho completamente seco, assim como o Rio, resta apenas o escoamento do esgoto da cidade.

A degradação ambiental vem sendo debatida por todas as sociedades humanas, seus efeitos cada vez mais danosos, marcam os cenários das cidades brasileiras. O meio ambiente, tema transversal durante a educação no ensino básico, pode em muito contribuir para as discussões sobre a História local, uma vez que o rio Capibaribe está intimamente relacionado com a história santa-cruzense. Foi devido a existência de fontes de água que, no mito fundacional da cidade, o português Antônio Burgos escolheu este lugar para fazer moradia. Para além desta versão, é sabido que ao longo da história, diferentes civilizações humanas surgiram em decorrência da existência de fontes de água, indispensável à vida. Não sendo diferente com a região, quaisquer que tenham sido os povos originários, é certo que a existência dos rios e riachos foi fundamental para as suas vidas.

Em aula, as imagens ajudam a apresentar diferentes perspectivas aos estudantes, provavelmente convencidos de que a realidade do rio Capibaribe sempre foi a registrada na segunda fotografia. Uma vez que a presença do riacho Tapera e do Rio Capibaribe em suas vidas é cada vez mais marginalizada. Apesar de a escassez de água ser tema frequente ao cotidiano da cidade, parece cada vez mais distante no tempo a época em que o rio foi a fonte deste recurso primordial. O Capibaribe, apesar de, na região do município, apresentar-se em regime intermitente, temporário, de acordo com a ocorrência das chuvas, representou um papel muito importante para a construção de *Santa Cruz do Capibaribe*.

Pouco a pouco sendo substituído por outras fontes ao passo que a demanda populacional aumentava, e a pujança econômica possibilitava que a água fosse buscada em lugares mais distantes. Para além da subsistência, o rio Capibaribe foi local de inúmeras socializações, vivências, aprendizados, e diversão, constituindo memórias diferentes memórias para a população que vivenciou o período anterior à total poluição de sua área no município. Como é possível observar na imagem 17.

Período sobre o qual os estudantes podem buscar mais informações, em atividades extracurriculares sugeridas pelo professor, como por exemplo, o registro

de depoimentos dos moradores mais velhos, ou a visita a locais emblemáticos para a história do rio Capibaribe em Santa Cruz.



**Figura 17:** jovens posam para fotografia, com o rio Capibaribe ao fundo.

**Fonte:** acervo pessoal, Arnaldo Viturino.

Atividade que pode contribuir para que os estudantes possam compreender a importância do rio, e, mais do que reconhecer o que *foi* e o que *representou*, entender o que ele *é* e o que *representa*. Questionar a sua atual situação, o motivo de assim estar, e formas de melhor convívio ambiental. Ao conhecer distintas histórias sobre o Capibaribe, os estudantes estão aumentando assim as histórias santa-cruzenses, os entendimentos sobre a importância do rio. As práticas sugeridas podem possibilitar que reconheçam a importância do conhecimento histórico, especialmente da História local, para a sua formação e para a sua vida prática.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa, a ser apresentada sob a forma de trabalho de conclusão de curso, dialoga diretamente com o seu objeto de estudo, e com a Instituição a que está vinculada. A sua temática, o modo como foi concebida, o aporte teórico-metodológico utilizado e o caminho percorrido são demonstrações de que as discussões acerca do ensino de História passam a figurar entre as preocupações dos cursos de formação docente. As questões sobre o sistema educacional brasileiro norteiam todo o percurso deste trabalho, estando especialmente presentes quando foi brevemente apresentada à trajetória do ensino de História no Brasil.

Como foi então pontuado, os desafios que se apresentam ao educador brasileiro permanecem, apesar dos avanços conquistados. Se a partir da História de modelo tradicional forjou-se o ensino de História marcado por características que não são interessantes ao atual modo de se conceber a educação, é razoável que os novos paradigmas historiográficos sejam parte integrante de uma remodelação do ensino. A participação dos professores neste processo é fundamental, por serem estes os responsáveis pela prática pedagógica. Portanto, fundamental para que os avanços sejam assegurados e que as novas demandas conquistadas. Este trabalho pretende ser uma simples contribuição a este processo.

Referenciados durante todo o texto muitos pesquisadores, com destaque para historiadores, mas não se restringindo a estes, foram fonte de inspiração e auxílio fundamentais para que este trabalho fosse possível. De acordo um pensamento científico de origem antiga, é preciso se apoiar nos ombros de gigantes para que seja possível enxergar mais longe.

Tão importante quanto, foram todas as contribuições de todos os mestres que desde a educação básica guiam minha trajetória acadêmica. Na Universidade Estadual da Paraíba, reconhecidamente pioneira em muitas das importantes mudanças que aproximam conhecimento científico e realidade escolar, o corpo docente do Departamento de História não pode ser criticado por não discutir as práticas de ensino. As dificuldades que aguardam os jovens professores, os problemas do sistema educacional e tantos outros problemas. Mas também os sabores e a pertinência de nossa jornada.

Aos colegas de jornada não se pode esquecer a contribuição. Nenhuma ideia aqui exposta é fruto puramente de raciocínio particular. Sendo, dentre outras fontes, oriunda das aulas e oficinas, dos muitos debates, seminários sobre o ensino de História. Dos componentes teóricos, metodológicos, de ensino e de estágio, por vezes enfadonhos e repetitivos, sobre o que coerentemente refletimos acerca de como estão sendo efetuados, não podemos negar a sua contribuição para que pensássemos o sistema de ensino. Seja para identificar as problemáticas, seja para preparação profissional dos graduandos que, majoritariamente, terão passagem pelo sistema educacional, em especial no ensino básico. De forma que o presente trabalho é uma tentativa de registrar estas ocasiões e, por que não, contribuir para o debate.

Todas as discussões apresentadas de alguma forma estiveram presentes nesta trajetória de curso. No qual o ensino de História figurou entre os mais interessantes conteúdos assimilados, sendo a História local uma das formas mais pertinentes de se apresentar os conteúdos históricos. De demonstrar como estes podem e devem ser cotidianamente mobilizados a fim de servirem à vida, à sociedade. Algo desde o início entendido como fundamental para que o processo de ensino-aprendizado seja bem-sucedido.

O que mais se explica a escolha por pesquisar como o ensino de História local pode e deve ser mobilizado para a formação da consciência histórica, entendida como fundamental para um ensino comprometido com a formação cidadã, respaldada nos parâmetros educacionais brasileiros, e aqui entendida como função primordial do ensino de História.

A realidade santa-cruzense que foi discutida na pesquisa é a própria realidade do referido pesquisador. O que decerto representa inúmeros desafios a mais, apesar de resguardar certo distanciamento espaço-temporal para a maioria dos contextos citados, não se pode ser ingênuo a ponto de ignorar/negar os efeitos de tal proximidade para os resultados obtidos. O que não deve ser entendido como fator que exclua seus eventuais méritos e, principalmente, a sua pertinência.

A experiência local, encarada como parte de um projeto maior, demonstra o quanto uma educação prazerosa e consequente, ou falta desta, pode modificar os rumos sociais. A História constitui um campo de saber fascinante, sendo as inúmeras dificuldades que se apresentam dissabores que não conseguem impedir este reconhecimento. O fato de estar sob constante ataque apenas salienta o quanto

esta área é pertinente à vida e às sociedades humanas, e não elimina o prazer que o conhecimento histórico pode proporcionar.

A realidade santa-cruzeense apresenta desafios consideráveis ao ensino de História. A tarefa à qual estão incumbidos os professores é imensa. As propostas apresentadas são tentativas de contribuição. A escolha particular pelo uso de fotografias foi sendo construída justamente por partir de um local comum, a observação de fotografias. Não sendo oportuno dedicar maior espaço a todas as questões que seu uso pode suscitar, foram destacadas as consideradas pertinentes ao ensino.

Pode-se chegar a poucas conclusões neste momento. A intenção não foi buscar soluções. Foi discutir possíveis problemáticas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de História no município de Santa Cruz do Capibaribe, entendido como defasado e pouco buscado pelos estudantes, além de deslocado de sua realidade. O histórico do ensino de História no Brasil foi buscado para ser possível entender como sua formulação o distanciou da realidade prática dos estudantes brasileiros. A história do município e do fenômeno da Feira da Sulanca são discutidas para entendermos as especificidades deste caso particular, a fim de alcançar uma aproximação com as suas problemáticas relativas ao ensino de História. As quais entendemos estar fortemente relacionadas aos fatores apontados: o ensino de História distante da realidade dos estudantes; a ausência da noção de pertencimento ao município; a pouca atenção dedicada ao estudo da História; e a consequente inexistência de uma consciência histórica. Marcantes em boa parte da população que reside no município. A partir de então discutimos como o Ensino de História local pode ser um caminho possível, por entender que esta pode ajudar a despertar o interesse dos estudantes pela História. Propondo a utilização de fotografias durante o processo, entendidas enquanto estratégia pedagógica que se praticada de forma assertiva, torna o ensino mais dinâmico, pertinente e atrativo.

A pertinência da pesquisa encontra-se na discussão de métodos que aproximem o conhecimento histórico e realidade escolar, debate que não é novo. Busca somar-se ao esforço docente para que as aulas de História em Santa Cruz do Capibaribe sejam motivo de entusiasmo e não de desestímulo à permanência na escola.

Estes últimos fenômenos citados, a urbanização, o crescimento das atividades econômicas e o advento da produção têxtil decididamente são aspectos

centrais nas discussões sobre a cidade, merecendo estudo devido. São questões que também interferem diretamente na dinâmica de vida das famílias dos estudantes, e, por conseguinte, nas relações destes com a cidade, e com os estudos. Como se vê, apesar da aparente permanência, há também muitas mudanças, que, no entanto, necessitam de um olhar atento, pois a imagem, diferentemente do dito popular, não “fala por si mesma”.

É possível afirmar também que mesmo ao se analisar fotografias em que aparentemente não há “nada demais”, nada de “interessante” para a História, com o que se possa ensinar e aprender, ao contrário, há muito que investigar e caminhos possíveis para o processo de ensino-aprendizagem. Questões importantíssimas podem e devem ser levantadas ao se analisar as fotografias. Sua utilização em sala de aula representa uma estratégia pedagógica, possível alternativa para despertar o interesse dos estudantes para o que o conhecimento histórico pode acrescentar à sua vida cotidiana.

## REFERÊNCIAS

### Referencial teórico

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Organização, José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 49ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos avançados. São Paulo, vol. 15 n. 42; maio/agosto, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. - 8ª ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

RÜSEN, Jorn. **História Viva - Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico/ Jorn Rüsen: Tradução de Estevão de Rezende Martins**. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª Reimpressão, 2010.

RÜSEN, Jorn. **Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

### Referências bibliográficas

ABUD, Kátia Maria. **Ensino de História**. Kátia Maria Abud, André Chaves de Melo Silva, Ronaldo Cardoso Alves. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

AGRA DO Ó, Alarcon. Ensaando um diálogo: história “acadêmica” e história “ensinada”. In: Revista Saeculum, nº 8/9, jan./dez. 2002-2003.

ALBIERI, Sara. História Pública e Consciência Histórica. In. ALMEIDA, Juniele Rabêlo de & ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Violar memórias e gerar a História. In: **História – a arte de inventar o passado: ensaios de teoria da História**. Curitiba: Editora Appris, 2019.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ARAÚJO, Júlio Ferreira. **História de Santa Cruz do Capibaribe**. Santa Cruz do Capibaribe, 2008.

BARROS, José D'Assunção. A teoria e a formação do historiador. In.: **Teoria da História: princípios e conceitos fundamentais**, volume I. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2011.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História: princípios e conceitos fundamentais**, volume II: positivismo e historicismo. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2017.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, o ofício de historiador**. Tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BUENO, Eduardo. **Brasil: uma História: cinco séculos de um país em construção**. São Paulo: Leya, 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa. **O que precisa saber um professor de História?** In.: História e Ensino. Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul. /dez. 2015.

CAVALCANTI, Erinaldo. A “rainha” encastelada e o “plebeu” encurralado: algumas reflexões sobre a história e o seu ensino. In.: \_\_\_\_\_. **A história “encastelada” e o ensino “encurralado”**: escritos sobre História, ensino e formação docente. Curitiba: CRV, 2021.

CHIMAMANDA, Ngozi Adichie. **O perigo de uma história única**. Revisão Marina Nogueira e Viviane T. Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

COSENZA, Ramon M. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Ramon M. Cosenza; Leonor B. Guerra. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FUSCO, W.; VÉRAS DE OLIVEIRA, R.; DE MELLO MOREIRA, M. **Migração e mobilidade pendular em municípios do aglomerado de confecções das mesorregiões Agreste de Pernambuco e Borborema da Paraíba**. Revista Brasileira de Estudos de População, [S. l.], v. 38, p. 1–36, 2021. GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Selva. Diferentes fontes e linguagens no Processo de Ensino e Aprendizagem. In: \_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens – uma breve história da humanidade**. Tradução, Janaína Marcoantonio. Porto Alegre-RS. I&MP, 2020.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve Século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

JULIÃO, Gilson José. **Cultura política em torno da figura de Padre Zuzinha em Santa Cruz do Capibaribe –Pe (1968-1986)**, manuscrito – 2010.

LAKATOS Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011. 314 p. ISBN 9788522466252.

LIMA, Sérgio Lucas Alexandre de. **O baixo meretrício em Santa Cruz do Capibaribe: olhares e disciplinarização (1991-2003)** – 2018.

LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de. Fotografias: usos sociais e historiográficos. IN: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. In: **O historiador e suas fontes**. São Paulo, Contexto: 2009.

MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp von. **Como se deve escrever a história do Brasil**. RIHGB. Rio de Janeiro: IHGB. T. 6, p. 381-403, 1844; 2.ed., p. 389-411.

MENEZES, Ulpiano T. B. de. História e Imagem: iconografia/iconologia e além. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MENDES, Ricardo. **Once upon a time: uma história da História da Fotografia brasileira**. Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Sér. v. 6/7. p. 183-205 (1998-1999). Editado em 2003.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? In.: PINSKY, Jaime (Autor e Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2017.

MOURA, Flávia Danielly de Siqueira Silva. **Cenas de uma cidade sensível: o cine bandeirante como espaço de lazer e sociabilidade em Santa Cruz do Capibaribe - PE** / Flávia Danielly de Siqueira Silva Moura. - Campina Grande, 2014.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. História, memória e tempo presente. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

NETO, João Cabral de Melo. **Morte e vida Severina**. Alfaguara, 2007.

NETO, João Cabral de melo. **A educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, 1844-1900. **Obras incompletas**. Seleção de textos de Gérard Lebrun; tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho; posfácio de Antônio Cândido. - 3. ed. - São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PERNAMBUCO. **Parâmetros curriculares de História: ensino fundamental e médio**. Recife: Secretaria de Educação, 2013.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **Por uma História prazerosa e consequente**. In: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas/ Leandro Karnal (Org.) – 6. Ed., 1 reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

PINTO, Stefânia Moraes; SILVA, João Paulo Clemente da. **Lazer na juventude: compreensão e prática, no município de Santa Cruz do Capibaribe – PE**. Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul / Unisc >> Ano 17 - Volume 17 - Número 1 - Janeiro/março 2016.

RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

REIS, D. J. C. **O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica**. rth |, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 4–26, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28973>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SALIS, Carmen Lúcia Gomes de; COSTA, Maria Paula. **Pesquisa e Ensino de História: da elaboração do projeto de pesquisa à prática docente** / Carmen Lúcia Gomes de Salis, Maria Paula Costa. – – Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2011.

SANTOS, Juvandi de Souza. **Costumes indígenas no Brasil do pós-contato: o grupo étnico/cultural Tarairiú dos sertões da Paraíba**. Campina Grande: Cópias & Papéis, 2012.

SANTOS, Theresa Cristina Leandro da Silva Queiroz. **Entre a Sulanca e à docência: uma análise da identidade docente do professor em Santa cruz do Capibaribe – PE**. João Pessoa, 2014.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e ensino de história em tempos turbulentos. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Cartografias de Pesquisa em Ensino de História**. RJ: Mauad X, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In.: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Brasil: uma biografia**. Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa Murgel Starling. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Romenick Stiffen Barbosa. **Fios, nós, redes e malhas: a feira de Santa Cruz do Capibaribe – Pe**. 2012.



SILVA, Paulo Eduardo do Nascimento. **As dificuldades do ensino de história nos anos iniciais**: uma análise a partir dos olhares dos professores de uma escola municipal em Santa Cruz do Capibaribe – PE. Caruaru, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

VAINFAS, Ronaldo; MONTEIRO, Ana Maria. História e imagens: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História**: ensaios de teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

## REFERÊNCIAS CINEMATOGRAFICAS

CIDADE dos homens. Temporada 01, episódio 01: A Coroa do Imperador. Direção de Paulo Moreli. Duração: 30 min. Gênero: Drama. Brasil, Rede Globo: 2002.

ESTOU me guardando para quando o carnaval chegar. Direção de Marcelo Gomes. Produção de João Vieira Jr e Nara Aragão. Gênero: Documentário. Duração: 1h25 min. Netflix, 2019.

PALESTINA Brasil. Direção de Mayara Bezerra e Virgínia Guimarães. Gênero: Documentário. Duração: 24 min. Santa Cruz do Capibaribe, 2021.

RAÍZES do Bandeira. Direção de João Lucas e Adelmo Teotônio. Gênero: Documentário. Duração: 18 min. Santa Cruz do Capibaribe, 2022.

SULANCA. Direção de Katia Mesel. Produção: Arrecife – produções cinematográficas. Gênero: Documentário. Duração: 11 min. Santa Cruz do Capibaribe, 1986.

SERRA do Pará: um patrimônio rupestre. Direção de Robinson José dos Santos. Gênero: Documentário. Duração: 27 min. Santa Cruz do Capibaribe, 2022.

### Fontes consultadas:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

Câmara Municipal de Santa Cruz do Capibaribe, disponível em: <https://www.santacruzdocapibaribe.pe.leg.br/>.

Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Portal das cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/santa-cruz-do-capibaribe/panorama>

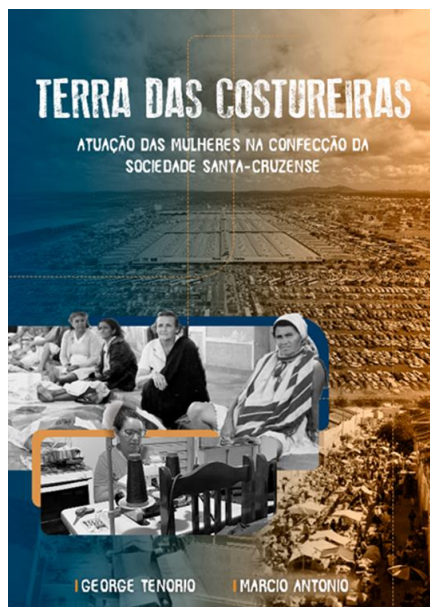
Fotografias: acervo pessoal de Arnaldo Vitorino, George Tenório, e do autor.

PERNAMBUCO. **Parâmetros curriculares de História:** ensino fundamental e médio. Recife: Secretaria de Educação, 2013.

Plano de Curso de História para o Ensino Médio, Governo do estado de Pernambuco. Disponível em: [educacao.pe.gov.br/ConteudosdeHistoria](http://educacao.pe.gov.br/ConteudosdeHistoria).

Prefeitura municipal de Santa Cruz do Capibaribe, disponível em: <https://www.santacruzdocapibaribe.pe.gov.br>.

## ANEXOS



Capa de trabalho acadêmico sobre a atuação das mulheres na confecção da sociedade santa-cruzense. **Fonte:** Acervo pessoal, George Tenório.



Cartaz de divulgação do documentário *Estou me guardando para quando o carnaval chegar*, de Marcelo Gomes. **Fonte:** Divulgação: [www.adorocinema.com](http://www.adorocinema.com)



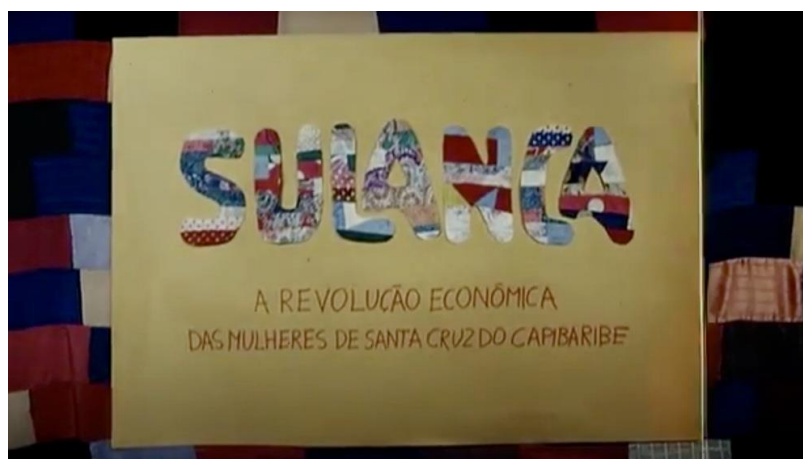
Pôster de divulgação do documentário Palestina Brasil. Fonte: [blogdobrunomuniz.com.br/documentario-palestina-brasil](http://blogdobrunomuniz.com.br/documentario-palestina-brasil).



Pôster de divulgação do documentário Serra do Pará: um patrimônio rupestre. Fonte: [Youtube.com](https://www.youtube.com)



Pôster de divulgação do documentário Raízes do Bandeira. Fonte: Cabruêra, página no *Facebook*.



Pôster do Documentário Sulanca. Fonte: [curtanaserra.com.br/group/katia-mesel](http://curtanaserra.com.br/group/katia-mesel).