

## **ENTRE A NAÇÃO E A REGIÃO: O ENSINO DE HISTÓRIA EM PERNAMBUCO ENTRE 1889 E 1945**

**LUCAS VICTOR SILVA\***

### **Introdução: algumas considerações historiográficas**

Nossa proposta de pesquisa intenta contribuir para com a historiografia da Educação em Pernambuco no período entre a proclamação da República e o fim da Era Vargas, sendo a primeira que abordará a história do ensino de história no Estado. Neste sentido, o estudo da história escolar pode proporcionar um novo olhar sobre a eficácia da disciplina na produção de novas relações de poder e de renovação das estratégias de controle social no Brasil após a abolição da escravatura e o ocaso do regime monárquico. Trata-se do questionamento da relação entre a produção e difusão do conhecimento histórico e as ordens políticas instituídas.

Nossas leituras nos encaminharam para uma investigação sobre o ensino de história nas escolas primária e secundária no Estado de Pernambuco tentando: analisar as discontinuidades entre o ensino de história no primário e no secundário na substituição da ordem saquarema imperial pelo novo regime republicano; analisar as discontinuidades entre o ensino de história no primário e no secundário na substituição na transição da Primeira República para a Era Vargas; analisar as funções atribuídas ao ensino de História pelo Estado; analisar a produção de novas narrativas destinadas ao consumo pelas escolas pernambucanas durante a Primeira República e a Era Vargas (novos espaços, novos heróis, novas subjetividades); e discutir as construções das identidades locais em confronto com as propostas identitárias estatais que visam elaborar uma narrativa nacional.

No Brasil, a constituição da história do ensino de história como campo de estudos da História da Educação é bastante recente. Capitaneadas por Circe Bittencourt (1988), Jaime Pinsky (1988) e Elza Nadai (1988), as primeiras pesquisas emergiram no contexto da redemocratização da década de 1980, em um momento em que era fundamental rediscutir o ensino de história e operar mudanças em relação às políticas educacionais da Ditadura Civil-Militar.

---

\* Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Possui doutorado em História pela UFPE. Contato: lucasvictor@uol.com.br

A partir dos anos 1990, os estudos de história do ensino de história se integraram a um contexto mais geral de renovação da historiografia brasileira influenciada por novos movimentos historiográficos internacionais, notadamente a História Cultural (FONSECA, 2011). Na mesma década, o pesquisador francês André Chervel (1990), em “História das disciplinas escolares” constituiu-se referência fundamental na reflexão sobre o conceito de disciplina escolar enquanto criações espontâneas e originais do sistema escolar. Relacionam-se com os saberes científicos, porém possuem práticas discentes e docentes, finalidades específicas e relação com fenômenos culturais próprios que instituem as disciplinas escolares como instâncias originais de produção de conhecimento. Todavia, existem relações externas (conjunções político-partidárias, movimentos sociais, identidades ou práticas culturais mais amplas) a escolar que interferem nesta autonomia.

Em outras palavras, disciplina escolar é o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação (conteúdo, finalidades e métodos).

Neste sentido, há um campo de pesquisa em expansão sobre a História da *História Escolar* onde um número crescente de pesquisadores se propõe a abordar seu processo de constituição disciplinar no tempo, suas relações com a produção do saber científico, suas relações com os interesses políticos do Estado ou de grupos específicos da sociedade, seus mecanismos de divulgação e vulgarização do saber (GREIVE; FONSECA, 2008).

No Brasil, segundo Thais Fonseca (2011), a maior parte da produção sobre ensino de história aborda os currículos, a legislação educacional e livros didáticos como instrumentos de produção do consenso político utilizados pelas elites e instituições estatais. Para Fonseca (2011), os estudos da história do ensino de história dispõem de um variado rol de objetos de investigação tais como:

- História do currículo;
- História das disciplinas escolares;
- História das metodologias de ensino;
- História das políticas estatais voltadas para o ensino das disciplinas escolares;
- Práticas escolares (cotidiano, formas de apropriação);

- Relação com outras instâncias de circulação e difusão de saberes (meios de comunicação de massa, artes, festas públicas);
- Processos de constituição dos saberes em disciplinas escolares;
- Organização do ensino das disciplinas escolares ao longo do tempo;
- Instituições escolares;
- Relações entre as propostas de ensino e políticas públicas;
- História dos sistemas de avaliação;
- História dos materiais didáticos;
- Relações entre a história escolar e a historiografia científica;

### **Por uma história cultural do ensino de história: considerações metodológicas**

Durante a consulta ao acervo documental e a reflexão sobre as representações em torno do ensino de história e suas práticas, procuramos questionar as classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo como categorias fundamentais de percepção do real e de instituição de hierarquias sociais e identidades. Então, nesta perspectiva, cultura e política são indissociáveis, pois pensar representação significa inseri-las dentro das estratégias que determinam as posições e relações de poder que estabelecem as diferentes identidades na sociedade no período entre as décadas de 1889 e 1940 em estudo.

Procuramos, portanto, abordar as relações de poder definidas pela sua positividade, pela produtividade deste mesmo poder, já que ele cria saberes, instituições, indivíduos e produz coisas, induz ao prazer e produz discurso. Neste sentido, evocamos o olhar foucauldiano sobre o conceito de poder enquanto relação social, enquanto táticas e estratégias produtoras de subjetividade, saberes e verdades. O esforço de compreender o mundo enquanto representação implica em desnaturalizar imagens legitimadas socialmente e enfrentar estereótipos com o objetivo de questionar os discursos que se colocam como reveladores de uma “verdade” sobre a realidade social e suas diferenças e hierarquias.

Aqui tomamos emprestada a noção de discurso desenvolvida por Michel Foucault em “Arqueologia do Saber”. O discurso é entendido “como prática que se dirige a um certo campo de objetos, que se encontra nas mãos de um certo número de indivíduos estatutariamente designados, que tem, enfim, que exercer certas funções na sociedade, se

articula em práticas que lhe são exteriores e que não são de natureza discursiva” (FOUCAULT, 2000, p.188). Todo discurso veicula e produz poder. Como prática social, o discurso deve ser mergulhado nas relações de poder que o tornaram possível. Todo lugar de formação de saberes configura-se como ponto de exercício do poder. Pesquisar discursos é recolocá-los dentro do regime de verdade de seu tempo e imergi-lo nos combates em torno da verdade e pela verdade (FOUCAULT, 2001).

As relações de lugar correspondem ao que Michel Foucault chamou de modalidades enunciativas, definidas como instâncias onde os enunciados se justificam, se encadeiam e são pronunciados. As modalidades enunciativas definem onde os enunciados desfilam, nas posições de sujeito da formação discursiva em questão. Foucault divide-as em três dimensões. Uma primeira modalidade seria o “status” dos “indivíduos que têm – e apenas eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso”. (FOUCAULT, 2000, p. 57) O status compreende também um certo número de traços que definem seu funcionamento em relação ao conjunto da sociedade. O status de cada subjetivação interdita de forma diferenciada o sujeito. Cada *status* possui atribuições, subordinações hierárquicas e funcionam diferentemente nas situações discursivas. Em nossa pesquisa trabalharemos com professores, historiadores, intelectuais, escritores, jornalistas e artistas que exercem *status* diversos nas situações discursivas estudadas.

Uma segunda modalidade enunciativa seria o lugar institucional que a subjetivação ocupa, o lugar onde os sujeitos encontram sua origem legítima e também seu ponto de aplicação. O lugar institucional justifica e ao mesmo tempo é objetivado, ou significado, pela formação discursiva. Neste caso, tratamos de lugares de fala como a Imprensa, o Instituto Arqueológico e Geográfico Pernambucano, o Estado, a Academia Pernambucana de Letras, os Grupos Escolares e suas instâncias políticas educacionais, os movimentos culturais e artísticos, escolas e grupos educacionais.

A terceira modalidade enunciativa seria a posição que o sujeito ocupa na rede de informações. Trata-se da modalidade que revela a situação que a posição de sujeito pode ocupar em relação aos domínios e grupos de objetivações de sua formação discursiva. Neste caso, tratam-se dos cronistas, poetas e escritores regionalistas, autoridades públicas, historiadores, professores de história e outras figuras que possuem mais ou menos destaque, exercem mais ou menos autoridade nos discursos sobre o ensino de história.

Segundo Foucault, as diversas modalidades enunciativas remetem a dispersão do sujeito. Um indivíduo pode ocupar diversas posições de sujeito nos diversos *status*, nos diversos lugares institucionais, e nas posições na rede de informações. Michel Foucault então estabeleceu um duplo descentramento do sujeito, este não é mais dono da fala e pode ocupar várias posições numa mesma formação discursiva.

O discurso seria o que cada época pode dizer ou articular significativamente, o discurso é o pensamento, é algo que nos move e confere os sentidos que precisamos para viver e agir socialmente. Questionar os discursos é indagar pela construção do estatuto dos indivíduos que podem emití-los e de seus lugares institucionais de fala. No lugar de produção transparecem os limites e as possibilidades que as relações de poder conferem aos saberes. O lugar se refere aos espaços hierarquizados de fala em uma sociedade, são instâncias onde os enunciados se justificam, se encadeiam e são pronunciados. Entendidas como lugares de produção, as instituições funcionam como receptáculos de uma comunidade de saber, de um círculo de sociabilidade e exercício de trabalho intelectual, neste caso, para escritores, jornalistas, professores, historiadores e escritores que tomaram o ensino de história como objeto de suas produções.

No que diz respeito às fontes, iniciamos a investigação sobre fontes documentais escolares e não-escolares, uma vez que desejamos analisar também o ensino de história por outras instituições culturais formalmente não educacionais. No que diz respeito a fontes escolares destacamos:

- Programas curriculares
- Livros didáticos
- Legislação
- Materiais didáticos escolares
- Relatórios oficiais
- Documentação escolar impressa ou manuscrita
- Jornais escolares

No que diz respeito a fontes não-escolares, destacamos que nossa investigação abordará:

- Imprensa: jornais e revistas

- Propaganda oficial
- Literatura
- Obras artísticas
- Festas públicas

## **Por uma história do ensino de história em Pernambuco**

Enquanto contribuição para a temática, iniciamos uma investigação justamente no período imediatamente posterior ao ocaso do Império. No entanto, em relação à política imperial, não foi alterada a essência do ensino de história no regime republicano: função de formar o cidadão, veicular o patriotismo, culto a pátria (FONSECA, 2011). A história é uma disciplina, neste momento, importante na formação política das elites brasileiras. Predomina o ensino da História da Civilização separada da história sagrada. Prevalece o olhar iluminista que toma a história humana a partir da ideia de racionalidade e progresso (a história enquanto narrativa do progresso técnico-material das sociedades, tomando a Europa como modelo e centro da história), tendo o Estado-nacional como agente principal da história moderna. A história persiste como disciplina formadora do patriotismo, da moralidade cristã e do civismo. A história do Brasil era ensinada como conteúdo suplementar e entendida como extensão da história europeia. O Brasil como uma invenção portuguesa na era dos descobrimentos (BITTENCOURT, 2004).

Durante a Primeira República surgem as primeiras críticas ao método da memorização e a defesa da introdução de métodos ativos, como o que era proposto pelo professor Jonathas Serrano que propunha caminhos mais eficientes para a memorização. No que diz respeito também a mudanças, destacamos a busca do rompimento entre história civil e sagrada. Porém, ainda persiste um olhar religioso sobre a vida dos heróis nacionais, representados como mártires (FONSECA, 2011). Podemos perceber também uma renovação no panteão de heróis nacionais e a reabilitação de Tiradentes (FONSECA, 2001). Podemos perceber que, na redefinição da narrativa da nacionalidade brasileira, no novo regime, as regiões propõem leituras locais da nacionalidade, nesta disputa pela redefinição da nação. Em uma época em que a capital federal, o Rio de Janeiro, perdia sua centralidade econômica, política e cultural em favor de São Paulo.



Na Primeira República, a produção histórica escolar em Pernambuco permanecerá marcada por um olhar regionalista e tradicionalista. É o que podemos perceber na obra de autores como Mário Sette (1886-1950), que, além de escritor regionalista, ficou notabilizado como um historiador, cronista e memorialista do Recife antigo representado por ele como pitoresco, familiar e tradicional e cuja modernização era denunciada como processo de destruição da identidade regional. Sette é o cronista antimoderno para quem o progresso é identificado como responsável pelo sacrifício do Recife antigo, pela destruição das tradições, pela transformação dos valores e pelo esquecimento da sabedoria das antigas gerações. A matéria-prima utilizada em seus textos revela a confusão entre os diversos ofícios literários que exercia. Era cronista da memória, historiador de jornais antigos e escritor regionalista numa época em que estes tipos de escrita intelectual se confundiam na pena de profissionais liberais, bacharéis e jornalistas.

Sua atividade historiográfica possibilitou seu ingresso como professor catedrático de História do Brasil pela Faculdade de Filosofia do Recife, da qual também foi fundador. O livro *Terra Pernambucana* foi sua primeira incursão no ofício. Publicado em 1925, o livro terminou por ser utilizado como manual oficial de história regional para os estudantes do Estado.<sup>1</sup>

Nessa obra, Mário Sette se utiliza de uma linguagem simples e leve para registrar fatos pitorescos e personagens da história de Pernambuco em uma cronologia despreziosamente frouxa. Assim, seus leitores puderam ler sobre as ações de personagens importantes da história regional como Duarte Coelho, Bento Teixeira, Matias de Albuquerque, Fernandes Vieira, padre João Ribeiro, Frei Caneca, D. Vital e o 14º Batalhão de Infantaria que lutara em Canudos. Nas narrativas, o autor registrava fatos pitorescos como a fundação do primeiro engenho por Duarte Coelho, episódios heróicos da guerra contra os holandeses, o incêndio de Olinda, a traição de Calabar, a pilhéria do boi voador de Nassau, a fidalguia dos guerreiros pernambucanos e a visita do imperador Pedro II. O escritor também registrava fatos que atestavam o heroísmo pernambucano em eventos como a Revolução Pernambucana de 1817, a Confederação do Equador, a proclamação da República e a guerra contra Canudos. A história da Terra Pernambucana é um libelo nativista onde o autor exalta eventos e heróis da

história do Estado, notadamente dos primeiros tempos da colonização e da guerra contra o invasor holandês.

Sette escreve compromissado com a exaltação e continuidade dos valores aristocráticos da “pernambucanidade” em um novo século marcado pela horizontalização crescente das relações sociais: “E foi assim, naquele plácido rincão olindense, que brotou a riqueza da nossa lavoura das canas de açúcar e plasmou-se o nobre brasão da família pernambucana” (SETTE, 1981, p.20). Neste sentido, tanto seu olhar de historiador quanto de cronista ou escritor era carregado de saudade de um tempo onde todos se reconheciam e se encontravam fraternalmente sob o teto da Casa Grande.

Outro autor relevante para a presente pesquisa é o diplomata-historiador Manoel de Oliveira Lima que também construiria, em “Pernambuco, seu desenvolvimento histórico”, uma versão nostálgica e romantizada da vida senhorial no engenho assim como Freyre faria na sua história da vida patriarcal. Neste sentido, seu escrito sobre a história de Pernambuco sintetizou as narrativas “nativistas” e foi fundamental para a construção discursiva do movimento regionalista no Recife.

Em contraste com a produção regionalista, outro livro significativo de Oliveira Lima é o manual “História da Civilização”, publicado em 1921. O livro atendia ao paradigma histórico vigente no qual predominava o olhar iluminista que entendia a história humana a partir da ideia de racionalidade e progresso, da perspectiva de que a história deve ser a exposição narrativa do progresso técnico-material das sociedades. Uma escrita preocupada em instituir o estado-nacional como agente primordial da história moderna. É claro que se impusera um olhar colonizado que representava a Europa como modelo e centro da história.

O olhar histórico das obras analisadas ainda estará presente, por exemplo, nos Programas de Educação Primária publicados em 1934 pela Diretoria Técnica de Educação do Estado de Pernambuco. Os conteúdos históricos estão organizados na disciplina “Iniciação ao estudo da sociedade e educação social”, cujos objetivos seriam o ensino da ideia de sociedade, família, pátria, e humanidade “como conjuntos coletivos humanos, cujos membros se acham ligados por vínculos de sentimentos de interesses comuns”. Com a intenção de “formar” cidadãos, os conteúdos históricos são agenciados para despertar o patriotismo e as virtudes morais e políticas do cidadão através do conhecimento das instituições políticas e sociais, das leis, e do respeito a ordem e a disciplina. É recomendada a prática metodológica tradicional, o



ensino de uma narrativa biográfica e episódica. Conteúdos de história de Pernambuco aparecem no terceiro ano da educação primária que é dedicado totalmente aos conteúdos de história de Pernambuco a partir dos mesmos conteúdos tradicionalista encontrados em livros como “Terra Pernambucana” e “Pernambuco, seu desenvolvimento histórico” analisados anteriormente. Nos conteúdos de história do Brasil a serem ensinados no 5.o ano também aparecem conteúdos referentes a Pernambuco como “Perda e restauração de Pernambuco e Bahia”, Guerra dos Mascates como “movimento nativista”, Revolução Pernambucana de 1817 e “Revolta Praieira”.

A Era Vargas trará modificações significativas no que dizia respeito ao controle estatal do ensino de história sobretudo após o advento do Estado Novo. As reformas Campos (1931) e Capanema (1942) empreenderam esforços no sentido da centralização das políticas educacionais. As escolas perderam a autonomia para a definição dos programas, sob a responsabilidade, a partir de então, exclusiva do Ministério da Educação. Para Almeida, especialmente em Pernambuco, o ensino foi designado como instrumento de fundamental importância para a consolidação da ordem autoritária estadonovista (ALMEIDA, 1998). Entendido como instrumento de educação política, o ensino de História é central nas propostas de formação do cidadão nacional, patriota e respeitador da moral e adepto do civismo (FONSECA, 2011).

Os “Programas de Educação Primária” para o Estado de Pernambuco de 1940, por exemplo, transformam a disciplina “Iniciação ao estudo da sociedade e educação social” em “Estudo da sociedade e Educação Moral e Cívica”, o que significou um reforço no sentido religioso da educação. Este retorno da Igreja Católica na Era Vargas tem uma história conhecida. A Revolução de 1930 abriu espaço progressivamente para o afastamento do laicismo na educação, entendido como um erro desde 1889, e conseqüentemente para o crescimento da ingerência da Igreja no mundo da política. O vigor anticomunista dos vitoriosos havia atraído a Igreja para as hostes da revolução. Não podemos esquecer que a constituição de 1934 tornou novamente obrigatório o ensino religioso nas escolas. Durante os anos trinta, o espírito cruzadista tenderia ao fortalecimento, “quando a Igreja se organizou para lutar como o liberalismo, o comunismo e o judaísmo: eleitos como pertencentes ao corpo de heresias do século XX”, conforme afirmou Graça Ataíde de Almeida (2001, p.81).

As iniciativas estadonovistas envolveram a definição de programas e métodos de ensino em âmbito nacional. No entanto, notamos a permanência da orientação da história tradicional: ensino de uma história biográfica e episódica, veículo da divulgação das noções de pátria, tradição, família e nação. Nesta perspectiva, a presente pesquisa analisa a imposição dos currículos e políticas educacionais varguistas em Pernambuco, bem como as relações entre as narrativas oficiais e as narrativas regionalistas, concorrentes na definição da nacionalidade no período em estudo. Dentre os objetivos futuros, planejamos abordar as repercussões das políticas culturais implementadas nas interventorias de Carlos de Lima Cavalcante e Agamenon Magalhães para o ensino de história.

A leitura dos “Programas de Educação Primária” para o Estado de Pernambuco de 1940, por exemplo, no que diz respeito aos programas curriculares propriamente ditos, sugere uma redução dos conteúdos da história de Pernambuco em detrimento de outros que descreviam as características econômicas e geográficas do Estado. O que também aconteceu em relação aos conteúdos de História do Brasil também. A desvalorização do ensino de conteúdos que demonstrem a transformação da sociedade e a sucessão de regimes políticos era estratégico para um regime que pretendia uma representação despolarizada do social atribuindo ao Estado “uma margem ilimitada de ação para promover politicamente a cooperação orgânica entre os diversos segmentos sociais” (PÉCAUT, 1990. p.51).

## Referências bibliográficas

ABUD, Kátia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. In *Revista Brasileira de História*, 1998, vol.18, no.36, p.103-114.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Nos Destinos de Fronteira: história, espaços e identidade regional*. Recife: Bagaço, 2008.

\_\_\_\_\_. *História: a arte de inventar o passado - Ensaio de teoria da história*. Baurú: EDUSC, 2007.

\_\_\_\_\_. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: Fundaj; São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. A moldura das nacionalidades. In *O Engenho Antimoderno: a invenção do Nordeste e outras artes*, Campinas, Unicamp, 1994 (Tese de Doutorado). Disponível em <<http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/index2.htm>> . Acesso em 30 de março de 2008.

ALMEIDA, Magdalena. *Mário Sette: o retratista da palavra*. Recife: Prefeitura da Cidade do Recife: 2000.

ATAÍDE, Maria das Graças Andrade Ataíde de. *A construção da verdade autoritária*. São Paulo: Humanitas; USP, 2001.

\_\_\_\_\_. Estado Novo: Projeto Político Pedagógico e a Construção do Saber. In: *Revista Brasileira de História*. vol. 18. n. 36. São Paulo, 1998. Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000200008&script=sci_arttext)>>.

Acesso em: 21 maio 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental). São Paulo: Cortez, 2004.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1994.

PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. São Paulo: FGV, 1998.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da literatura brasileira*. São Paulo: cultrix, 1989.

CÂNDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Nacional, 1976

- CARRETERO, Mário & ROSA, Alberto (Org.). *Ensino da História e Memória Coletiva*. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no Plural*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: A História entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1990.
- CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria e Educação. Porto Alegre, n° 2, p. 177-229, 1990.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive. *História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História & Ensino de História*. Autêntica: Belo Horizonte, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- \_\_\_\_\_. O que é um autor? In: \_\_\_\_\_. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense, 2001b. p.264 – 298. (Ditos e escritos III).
- \_\_\_\_\_. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2000.
- GOMINHO, Zélia. *Veneza Americana X Mucambópolis: o Estado Novo na cidade do Recife (décadas de 30 e 40)*. Jaboatão dos Guararapes: Ed. do Autor, 2007.
- HOBBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1870: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- \_\_\_\_\_.; RANGER, Terence (Org.). *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- HUNT, Lynn. (Org.). *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.
- LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. Campinas: Papyrus: Unicamp, 1986.

PÉCAUT, Daniel. *Os Intelectuais e a Política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.

HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (Org.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20 – 30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

TAVARES, Cláudio. *Mário Melo: jornalista, democrata, historiador*. Recife: Associação da Imprensa de Pernambuco, 1978.

VELOSO, Mariza; MADEIRA, Angela. *Leituras Brasileiras: Itinerários no pensamento social e na literatura*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

VENTURA, Roberto. *Estilo Tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil. 1870-1914*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

\_\_\_\_\_. Um Brasil mestiço: raça e cultura na passagem da Monarquia à República. In MOTA, C. G (Org.). *Viagem Incompleta: Formação: Histórias*. São Paulo: Senac, 2000.

SETTE, Mário. *Terra pernambucana*. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1981.