

ENTRE AS TEIAS DA TRADIÇÃO:

AS NARRATIVAS DIDÁTICAS SOBRE
AS ENTRADAS E BANDEIRAS NOS
LIVROS DIDÁTICOS CONSUMIDOS NA
REGIÃO NORTE (1996-2016)

Andressa da Silva Gonçalves



ANDRESSA DA SILVA GONÇALVES

ENTRE AS TEIAS DA TRADIÇÃO:

AS NARRATIVAS DIDÁTICAS SOBRE AS ENTRADAS E BANDEIRAS, NO
PASSADO COLONIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS CONSUMIDOS NA REGIÃO
NORTE (1996-2016)

Belém-PA

Home Editora

2023

Para Maria José, minha querida avó, sem
ela nada teria sido possível.

Se eu fosse só, já não estaria aqui

Meu Orixá, me ajudou a persistir

Na noite escura, nos caminhos me guiou

E na Umbanda eu retribuo seu amor.

(Canto aos Orixás – **Autoria
desconhecida**)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Umbanda, foi no terreiro junto aos Orixás, guias e mestres que eu encontrei o amor e acolhimento nos momentos mais difíceis desta jornada. O amor que dedico a esta religião vai além das palavras.

Agradeço à Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) por ter financiado esta pesquisa. Na conjuntura atual de sucateamento das Universidades Públicas, torna-se indispensável ressaltar o impacto que o investimento público teve nesta pesquisa, e de incontáveis outras.

A minha família pelo apoio nos momentos mais difíceis, especialmente aos meus avós, Maria José e Raimundo, pelo acolhimento sempre presente. A minha mãe por ser meu porto seguro durante esses anos tão penosos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, pelas inúmeras contribuições concedidas a este trabalho. Agradeço especialmente ao meu orientador, Mauro Cezar Coelho, que desde a Iniciação Científica me forneceu oportunidades valiosas de aprendizado e reflexão. Grande parte da pesquisadora que sou hoje, se deve as suas orientações sempre firmes, a paciência sempre presente e, principalmente à compreensão e o apoio sempre me dispensados.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA) e a todos seus integrantes pelos momentos de aprendizado e de convivência compartilhados. Agradeço particularmente a professora Wilma de Nazaré Baía Coelho pelas incontáveis contribuições a esta pesquisa, além das palavras sempre inspiradoras e repletas de sabedoria.

As minhas sempre leais amigas, Laisa Lopes e Jaqueline Queiroz, por compartilharem comigo essa caminhada e por serem leveza nos momentos em que a severidade da vida se impunha.

A cada um que fez parte desta jornada, agradeço imensamente.

© 2023 Edição brasileira
by Home Editora

© 2023 Texto
by Autor

Todos os direitos reservados

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe)
Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA
Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA
Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA
Prof. Me. Éfrem Colombo Vasconcelos Ribeiro-IFPA
Prof. Me. Jorge Carlos Silva-ULBRA

Revisão, diagramação e capa

Andressa da Silva Gonçalves

Bibliotecária:

Janaína Ramos-CRB-8/009166

Produtor editorial:

Laiane Borges

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).
Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.



Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)



E61

Entre as teias da tradição: as narrativas didáticas sobre as entradas e bandeiras nos livros didáticos consumidos na Região Norte (1996-2016) / Andressa da Silva Gonçalves. – Belém: Home, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-6089-021-3

DOI 10.46898/home.3a3f690e-d349-4680-911a-4fab5ae03c53

1. Autogestão no serviço público. I. Beck, Gabriela G. de Lima et al. II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1. BANDEIRANTISMO NA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA BRASILEIRA	18
1.1. Produção historiográfica clássica	20
1.2. Produção historiográfica revisionista	40
CAPÍTULO 2 - LIVRO DIDÁTICO: PRODUTO DA ARTICULAÇÃO ENTRE SABER ACADÊMICO E ESCOLAR	55
2.1. <i>Observações Iniciais</i>	60
2.2. <i>Apontamentos sobre as fontes em análise</i>	61
2.3. <i>Bandeirantes na Historiografia</i>	66
2.4. <i>Projeto Araribá: um estudo de caso</i>	69
2.5. <i>Encaminhamentos das narrativas analisadas</i>	85
CAPÍTULO 3. O BANDEIRANTE NA LITERATURA DIDÁTICA	88
3.1. O lugar do bandeirante na narrativa colonial	88
3.2. O bandeirante no livro didático: entre diversas narrativas	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
FONTES.....	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
ÍNDICE REMISSIVO	167

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto de minha dissertação de mestrado que se debruçou sobre as coleções didáticas aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) entre os anos de 1996 e 2016, tendo como objeto de estudo as narrativas sobre as Entradas e Bandeiras na literatura didática. Realizamos o esquadramento de diversas coleções didáticas para determinar como a narrativa didática bandeirante se constitui na literatura escolar. Inferimos a presença de diversos saberes e perspectivas no livro didático, estas ligadas à tradição, à historiografia e as abordagens pedagógicas. Neste sentido, pudemos comprovar que, embora o livro didático se constitua em uma mescla dos mais variados saberes, um especificamente se impõe: a tradição. A narrativa sobre as Entradas e Bandeiras é exposta destacando aspectos cristalizados por uma tradição e historiografia concebida entre o final do século XIX e começo do século XX. Tal perspectiva é delineada preponderantemente no texto principal do livro didático, sendo ainda presente na exposição da mesma temática outra perspectiva que critica esta tradição, exposta nas caixas de texto, periféricas em relação ao texto principal. Assim, detectamos duas narrativas opostas usadas para explicar o mesmo tema. Contudo, pelo espaço e destaque dedicado a narrativa presente no texto principal, afirmamos que é preponderantemente a tradição que conduz a exposição sobre as Entradas e bandeiras.

INTRODUÇÃO

O livro didático tem sido, tradicionalmente, o principal mediador no ensino promovido pela instituição-escola. Ele costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado por professores¹.

O livro didático se constitui, hoje, como um dos principais instrumentos utilizados em sala de aula. A importância deste instrumento para a educação está intimamente ligada à sua ampla disponibilidade na Educação Básica no Brasil. A relação entre estado e livro didático tem início ainda no século XX, quando as políticas públicas republicanas se propuseram a realizar a regulamentação, controle e até censura da literatura didática.

Ao analisar tais iniciativas estatais realizadas no período republicano, a primeira ação governamental que se destaca, nesse sentido, é a criação, pelo presidente Getúlio Vargas, da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938. Segundo o Decreto-Lei nº 1.006², era a função desta comissão “examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados e proferir julgamento favorável ou contrário”, além de “estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos”. A criação desta instância reguladora estava intimamente relacionada com a ampliação do ensino secundário em todo o país, aumentando a demanda por livros didáticos e, conseqüentemente, a produção editorial no país³. A CNLD inaugura uma relação inédita entre o poder central e a produção de livros, já que até a sua criação eram as escolas e professores que determinavam o livro didático a ser adotado nas instituições; com a criação da comissão seriam as prescrições estatais que determinariam os materiais didáticos a serem usados⁴.

Com o fim do Estado Novo e o processo de redemocratização, as diretrizes estatais centralizadoras para os livros didáticos começaram a ser contestadas. Apesar de alguns estados se incumbirem da regulamentação dos livros didáticos, a CNLD permaneceria até 1969, juntamente com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), como produtora de políticas nacionais para a literatura didática. Nesse contexto, o INEP, sob a direção de Anísio Teixeira, criaria a CALDEME (Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino), esta “chamou a si mesmo a

¹ SOUZA, Deusa Maria. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999, p. 93-103.

² Cf. BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938*. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático, 5 jan. 1939. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

³ TELLO, Ricardo Motta; SCHUBRING, Gert. A Comissão Nacional do Livro Didático e a avaliação dos livros de matemática entre 1938 e 1969. *Revista Brasileira De História Da Educação*. v. 18, 2018, p. 3. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S223800942018000100212&lng=en&nrm=is_o&tlng=pt>. Acesso em: 24 Jan. 2020.

⁴ OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938-2012). *Territórios e Fronteiras* (Online). v. 6, 2013, p. 10. Disponível em: <<http://www.pqghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/242>>. Acesso em: 25 Jan. 2020.

responsabilidade de avaliar os títulos em circulação e produzir livros guias para os professores”⁵.

Com a ditadura militar de 1964, outra política pública voltada para o livro didático se fez presente, desta vez seria marcada pelo financiamento e interferência dos Estados Unidos, representado pela United States Agency for International Development (USAID)⁶. O acordo firmado entre esta instituição e o Ministério da educação (MEC) deu origem a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED), que abrangeria os poderes do estado no controle da literatura didática, já que deveria “manter-se numa atitude ao mesmo tempo atuante e vigilante, cabendo-lhe participar diretamente, quando necessário, da produção e distribuição de livros dessa natureza”⁷. Segundo Juliana Miranda Filgueiras⁸, a COLTED “estimularia, mas também regularia a produção dos livros didáticos publicados pelo mercado privado”, além disso, de acordo com Margarida Oliveira e Itamar Freitas⁹, tais políticas também contribuíram para o fortalecimento do mercado editorial brasileiro, já que a partir dessa época, o livro didático se tornou o produto mais lucrativo desse setor empresarial.

A COLTED foi mantida até 1971, quando outros órgãos, o Instituto Nacional do Livro (INL), a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAMA) e a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), foram responsáveis por gerir os programas de coedição das obras didáticas, juntamente com as editoras. Tal conjunção tem fim em 1984, quando o Estado deixa de ser coeditor dos livros didáticos, tornando-se apenas comprador dessa produção. Em 1985, as incumbências dos programas anteriores passam para o recém-criado Programa Nacional do Livro didático (PNLD).¹⁰

O PNLD passa então a ser responsável pela compra dos livros didáticos distribuídos nas escolas, mas, apenas, em 1996, ganha os contornos atuais. É nessa época que o programa começa a ser financiado pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento para a Educação (FNDE) e, mais importante, neste período, também, é inserida na plataforma uma avaliação prévia realizada por especialistas. Esta apreciação dos livros didáticos tem a função de coibir erros conceituais, estereótipos e preconceitos. Com o decorrer dos anos, o programa procurou aperfeiçoar os critérios avaliativos, mas, ainda é comum encontrar obras que possuem

⁵ OLIVEIRA; FREITAS. Op. Cit., p. 12.

⁶ Ibidem, p. 4.

⁷ Cf. BRASIL. *Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966*. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66, 5 out. 1966. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>> . Acesso em: 28 fev. 2020.

⁸ FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a COLTED e a FENAME. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 12, n. 45, jan./abr. 2015, p. 90. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592015000100085&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 26 Jan. 2020.

⁹ OLIVEIRA; FREITAS. Op. Cit., p. 16.

¹⁰ HÖFLING, Eloísa. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n.70, p. 159-170, 2000. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100009>. Acesso em: 27 Jan. 2020.

erros, dos mais simples até os mais graves, referentes a conceitos, metodologias, estereótipos ou preconceitos¹¹.

Através de políticas públicas representadas pelo PNLD, o livro didático é amplamente distribuído e utilizado na Educação Básica, sendo, na maioria das vezes, o único instrumento de aprendizado utilizado por professores e alunos¹². Segundo Amanda Penalva Batista¹³, em pesquisa publicada ainda em 2011, os alunos atendidos pelo PNLD chegam a somar quase 37 milhões. Em 2019, segundo dados disponibilizados pelo site do FNDE, esse número pouco se altera:

Tabela 1 - Alunos atendidos pelo PNLD em 2019

Etapa de ensino	Escolas beneficiadas	Alunos beneficiados	Total de exemplares	Valor da aquisição
Educação infantil	74. 409	5. 448. 22	646.795	R\$ 9.826.136, 60
Anos iniciais do ensino fundamental	92. 467	12. 189. 370	80.092.370	R\$ 615.852. 107, 23
Anos finais do ensino fundamental	48.529	10.578.243	24.523. 891	R\$ 251.830. 577, 40
Ensino médio	20.229	6.962.045	20.835.977	R\$ 251.830. 577, 40
Total geral	147. 857	35.177.899	126.099.033	R\$1.102.025.65 2,17

Fonte: Plataforma online do PNLD¹⁴

Como se constata na tabela acima, o número total de alunos beneficiados em toda a rede pública ultrapassa 35 milhões, logo, em oito anos de diferença entre os dados aqui citados, o alcance desses livros continua considerável, tornando tais materiais privilegiados na propagação do saber histórico escolar. Com base no alcance nacional desses livros didáticos, uma das nossas inquietações reside nos diversos elementos presentes neste material, dentre estes, os alicerces científicos evocados pelos autores para a construção do conhecimento histórico escolar.

É com bases nestes dados que justificamos o interesse por este objeto de pesquisa. Como aluna da escola pública na educação básica e moradora de cidade pequena, sem acesso à internet ou outros recursos, foi no livro didático que tive meu primeiro contato com a história. Foi esse material didático, disponível em todas as

¹¹ MIRANDA, Sonia Regina; DE LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, 2004, p. 126. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006>. Acesso em: 22 Jan. 2020.

¹² SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, v.37, n.3, p.803-821, 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362012000300006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 Mar. 2015.

¹³BATISTA, Amanda Penalva. *Uma análise da relação professor e o livro didático*. Monografia, Educação, Departamento em educação, Universidade do Estado da Bahia, 2011, p. 24. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/234729-Uma-analise-da-relacao-professor-e-o-livro-didatico.html>>. Acesso em: 15 Dez. 2017.

¹⁴ Dados Estatísticos: PNLD 2019. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

escolas públicas do país, até mesmo em uma cidade no interior do Pará, que me abriu as portas para conhecer este campo de saber, foi esse material que também me fez descobrir a minha paixão e vocação pela história.

O grande interesse pela pesquisa realizada é motivado pela enorme presença desse material didático na maioria das escolas públicas do país, conjuntura que torna o nosso objeto de pesquisa, o livro didático, um importante instrumento de disseminação da história ensinada na educação básica, sendo o principal recurso didático utilizado por professores, tanto como material a ser adotado nas aulas ministradas, como material para estudo e planejamento de aulas¹⁵. Tendo em vista este fato, nossa preocupação foi entender qual a natureza do conhecimento histórico disponibilizado para o público presente na educação básica, visto as várias dimensões ensejadas pelo livro didático de história, entre estas tornar acessível para crianças e adolescentes o saber acadêmico. Por sua abrangência e impacto social, justificamos a escolha do objeto de pesquisa estudado.

A trajetória do estudo apresentado aqui começa em 2015, ainda na graduação, com a Iniciação Científica¹⁶, quando junto ao orientador do projeto, o professor Mauro Cezar Coelho, propomo-nos a investigar os livros didáticos utilizados nas escolas públicas da cidade de Belém. O plano de trabalho esboçado tinha como objetivo analisar as representações sobre nacionalidade nestas narrativas. Nesse estudo, percebemos que a literatura didática encaminha a construção da nação como resultado dos atos desinteressados de grandes nomes. Com base nos primeiros resultados, o próximo plano de trabalho do projeto de Iniciação científica elegeu para estudo um dos heróis apontados como responsáveis e símbolos da construção da nação: os bandeirantes.

Nesta segunda etapa, já no ano de 2016, inferimos que as narrativas didáticas apontavam preponderantemente os bandeirantes como heróis, amenizando ou justificando qualquer ação questionável. Tal narrativa “discorre sobre a importância das bandeiras no desbravamento do território, e finalmente sobre o pioneirismo bandeirante na procura por pedras preciosas”¹⁷. Percebemos também a ausência de problematização sobre a escravização indígena realizada por tais personagens, além do papel secundário delegado ao índio na narrativa colonial.

O trabalho empreendido em dois anos de Iniciação científica proporcionou o suporte adequado para a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso. A

¹⁵ Em uma pesquisa feita por *QEDu: aprendizado em foco*, tendo como referencial o questionário socioeconômico da Prova Brasil 2011, e publicada pelo site Último Segundo, 98% dos professores da educação básica utilizam o livro didático como ferramenta de trabalho.

Cf. 98% dos professores de escolas públicas usam livros didáticos. São Paulo, 27 fev. 2013. Disponível em: < <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-02-27/98-dos-professores-de-escolas-publicas-usam-livros-didaticos.html>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

¹⁶ *As representações sobre índio e nacionalidade nos livros didáticos consumidos na região Norte: As narrativas didáticas sobre Entradas e Bandeiras, no passado colonial consumidos na região Norte (1995-2012)*. Projeto de pesquisa de Iniciação Científica. 2015.

¹⁷ GONÇALVES, Andressa da Silva. *As representações sobre índio e nacionalidade nos livros didáticos consumidos na região Norte: As representações sobre entradas e bandeiras, no passado colonial nos livros didáticos consumidos na região Norte (1996-2015)*. Relatório de Pesquisa (Iniciação Científica) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.

representação bandeirante na literatura didática continuou a ser o tema de estudo, realizamos o aprofundamento historiográfico e análise da literatura didática, além do mapeamento das coleções analisadas até o momento. Inferimos a pouca problematização em torno do personagem e suas ações e a permanência de uma tradição mitológica, construída ainda no começo da República, que concebe o bandeirante como símbolo da nacionalidade e paulistanidade¹⁸.

Em 2018, iniciamos a pesquisa para a dissertação, nosso objetivo foi aprofundar os resultados obtidos anteriormente. Para isso, contamos com um acervo de quase trezentos livros didáticos, além da árdua pesquisa bibliográfica. É necessário ressaltar a importância da Iniciação Científica, não apenas para o trabalho aqui desenvolvido, mas também por disponibilizar as ferramentas necessárias para os meus primeiros passos como pesquisadora. A dissertação ora exposta não é fruto, apenas, de dois anos de pesquisa referentes ao mestrado, antes é uma construção que teve seus alicerces fundados na graduação, ainda no trabalho de Iniciação Científica.

Precisamos também destacar a espacialidade da pesquisa, que teve como foco os livros didáticos consumidos na região Norte. Logo, as particularidades regionais devem ser levadas em conta, antes que outras discussões tomem forma. Maria Aparecida da Silva Bento, Wilma de Nazaré Baía Coelho, Mauro Cezar Coelho e Daniela Martins Pereira Fernandes¹⁹ expõem que em relação a região Norte dois aspectos se sobressaem:

de um lado o destaque dado à rica diversidade humana, dispersa num vasto território repleto de recursos naturais, e de outro a constatação da imensa desigualdade econômica e social que contrasta com as demais regiões do Brasil, bem como com as riquezas naturais da própria região.²⁰

Desta forma, esta conjuntura também determina como se conforma a educação nos estados nortistas, também pertencentes à Amazônia brasileira. Com a população mais jovem do Brasil²¹, a educação nesta parte do país é produto da diversidade e desigualdade da região Norte. Maria Helena Guimarães de Castro²² afirma que apesar das melhorias educacionais verificadas em todo país, as regiões Norte e Nordeste ainda apresentam uma disparidade significativa em relação às regiões Sul e Sudeste.

¹⁸ GONÇALVES, Andressa da Silva. *As narrativas didáticas sobre as Entradas e Bandeiras, no passado colonial nos livros didáticos consumidos na região norte (1995-2016)*. 2018. Monografia (Licenciatura em história). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

¹⁹ BENTO, Maria Aparecida da Silva; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar; FERNANDES, Daniela Martins Pereira. A Educação na Região Norte: apontamentos iniciais. *Amazônica: Revista de Antropologia* (Online), v. 5, p. 140-175, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/1302>>. Acesso em: 28 Jan. 2020.

²⁰ BENTO; COELHO; COELHO; FERNANDES. Op. Cit., p. 144.

²¹ Censo demográfico de 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acesso em: 29 de Fev. de 2020.

²² GUIMARÃES DE CASTRO, Maria Helena. As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. In: Ricardo Henriques. (Org.). *Desigualdade e Pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 1999, p. 425-458.

Ainda segundo a autora, esta discrepância dos índices educacionais entre regiões é nítida no que se refere à universalização do ensino fundamental no território brasileiro:

As Regiões Sul e Sudeste promoveram ainda na década de 80 políticas de universalização do acesso e, simultaneamente, a implantação do ciclo básico como estratégia para reduzir a repetência nas séries iniciais. Com isso, alcançaram altas taxas de cobertura e uma significativa melhoria dos indicadores de transição do fluxo escolar - aumento da taxa de promoção e redução das taxas de repetência e evasão. As Regiões Norte e Nordeste, por sua vez, somente nesta segunda metade da década de 90 passaram a adotar uma nova agenda de políticas educacionais, estabelecendo como prioridade a universalização do atendimento e a promoção da melhoria da qualidade.²³

Como se percebe no excerto, a universalização do ensino fundamental, nas regiões Norte e Nordeste se configurou com uma década de atraso em relação as outras regiões citadas. Segundo dados publicados pela organização Educação Para Todos, em 2018, baseados no IBGE, o contraste entre as unidades da federação ainda permanece.

Tabela 2- Jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental - Brasil e regiões - 2012-2017 (Em %).

Região	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Brasil	68,6	71,4	73,4	74,9	74,9	75,9
Norte	54,0	59,4	62,0	66,8	64,9	68,4
Nordeste	56,1	60,5	62,7	63,9	65,2	66,2
Sudeste	79,1	80,0	81,6	83,6	83,1	85,1
Sul	74,4	79,6	79,8	80,4	79,2	77,2
Centro-Oeste	75,4	76,4	77,4	76,2	78,2	77,1

Fonte: IBGE/Pnad Contínua – Elaboração: Todos Pela Educação²⁴.

De acordo com a tabela acima, as regiões com os índices mais baixos de conclusão do Ensino Fundamental estão nas regiões Nordeste e especialmente na Região Norte. Esta ultrapassou o Nordeste apenas nos anos de 2015 e 2017, nos outros quatro anos o Norte se configurou com os menores índices de conclusão do Ensino Fundamental na idade-série correta.

²³ GUIMARÃES DE CASTRO. Op. Cit., p. 28.

²⁴ TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação*. Moderna: São Paulo. 2018. Cf. ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 29 ago. 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2018-disponivel-download>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

É necessário ressaltar que tal conjuntura é o resultado de séculos de exploração, esta iniciada ainda no século XVI. Como salientam Maria Aparecida da Silva Bento, Wilma de Nazaré Baía Coelho, Mauro Cezar Coelho e Daniela Martins Pereira Fernandes²⁵, desde o início da colonização a região e seu povo foram lesados por políticas indígenas que desconsideravam a autonomia e dignidade humana. Assim:

A região norte é herdeira dessa trajetória histórica. Sua humanidade é percebida por meio dos filtros construídos desde as crônicas dos primeiros viajantes – o que engendra algumas confusões. A maior delas, talvez, atribui aos povos da região a reponsabilidade pelo atraso em que vivem. Esquecem-se, no entanto, os detratores da humanidade amazônica, que vários dos seus problemas são resultados de circunstâncias históricas.²⁶

De acordo com o excerto, o contexto atual de desigualdade da região Norte e, conseqüentemente, da educação, é antes o resultado das práticas e políticas implantadas arbitrariamente, do que responsabilidade da população pertencente a esse espaço. A educação no Grão-Pará, assim como no resto do Brasil, como salienta Anselmo Colares²⁷, estava intrinsecamente ligada às ordens religiosas e seus interesses. Eram os missionários de tais grupos que se encarregavam da escolarização e catequização da população amazônica. Destaca-se nesse processo a Companhia de Jesus, responsável pela abertura dos primeiros colégios e do primeiro curso superior regular em 1695. Esta dinâmica fortalece “o poder dos missionários e reforçam o modelo colonizador. Muito mais catequização e instrução do que propriamente educação”.

Outro instrumento para a aculturação indígena na Amazônia, como frisa Mauro Cezar Coelho²⁸, seria o Diretório (1751-1798). Tal forma da lei pretendia a inserção dos índios na civilização portuguesa através da instrução laica, sem a interferência religiosa. Ainda segundo Coelho, “trata-se de um processo de educação do indígena. Melhor seria afirmar, da sua eliminação, posto que da sua transformação em português – dividiria com ele a mesma língua, os mesmos nomes, a mesma indumentária e a mesma virtude”. Portanto, como afirma o autor, tal aparelho legal foi um meio de aculturação e inserção da população indígena na sociedade ocidental.

A regulamentação da educação escolar foi aprovada por carta régia em 1800, a partir de então a cidade de Belém inaugurou escolas primárias e de humanidades, além das que foram abertas no interior do estado. A instabilidade causada pelo

²⁵ BENTO; COELHO; COELHO; FERNANDES. Op. Cit., p. 145.

²⁶ Ibidem, p. 145.

²⁷ COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico metodológicas: Críticas e Proposições. *Revista HISTEDBR Online*, v. 11, p. 187-202, 2012, p. 195. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43e/art10_43e.pdf>. Acesso em: 31 Jan 2020.

²⁸ COELHO, Mauro Cezar. A Civilização da Amazônia - Alexandre Rodrigues Ferreira e o Diretório dos Índios: a educação de indígenas e luso-brasileiros pela ótica do trabalho. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 5, n.2, p. 149-175, 2000. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2110>>. Acesso em: 01 Mar. 2020.

movimento constitucionalista na metrópole, fez o então governador Francisco de Souza Coutinho voltar a Portugal, interrompendo as ações estatais para a educação. Segundo Vianna²⁹, a instabilidade do período, em que também aconteceria a Cabanagem, impediu o avanço da educação pública. Segundo Colares:

O fato é que nas últimas décadas do século XVIII, assim como nas primeiras décadas do século XIX, a educação escolar, embora aparentemente ocupando espaço nas preocupações dos governantes, esteve longe de objetivar a universalização. Pelo contrário, reforçava a discriminação e as desigualdades de classe.³⁰

Como ressalta o autor, já nos primórdios da instrução pública no Grão-Pará, o sistema já se configurava como discriminatório e desigual. Conjetura que permaneceu e culminou nos dias atuais. Nesse sentido, fazemos eco à colocação de Maria Aparecida da Silva Bento, Wilma de Nazaré Baía Coelho, Mauro Cezar Coelho e Daniela Martins Pereira Fernandes, que salientam que “os adolescentes que vivem na Amazônia estão entre aqueles que têm seus direitos mais violados no dia a dia”³¹. Evidentemente, este quadro regional é formado por várias dimensões, entre elas o currículo, do qual também faz parte o livro didático. Sendo tal material nosso objeto de estudo, frisamos a participação que esta ferramenta pode desempenhar, em um esforço coletivo para a mudança desse panorama. Como já salientamos, o livro didático se constitui em uma ferramenta privilegiada pela abrangência e disponibilidade já alcançadas, no entanto, este material também se caracteriza por ignorar grande parte da diversidade regional presente no território nacional, privilegiando a história que se refere ao Sudeste³²:

Uma das características da História ensinada no Brasil desde o século XIX é a valorização de fatos e personagens ligados à região sudeste do Brasil. Nessa narrativa, São Paulo e Rio de Janeiro, que possuem uma hegemonia econômica e política, aparecem como os principais centros nos quais se desenrolam os eventos importantes na história do Brasil, tidos como nacionais, que repercutem nas outras regiões.³³

Tal perspectiva é a que também predomina nos livros didáticos de história, se prioriza nesses materiais acontecimentos e sujeitos voltados para a história do Sudeste, em detrimento da diversidade regional de outras regiões. Marcos Lobato Martins afirma que nesta narrativa “o espelho de São Paulo era o instrumento por meio

²⁹ VIANNA, Arthur. Esboço retrospectivo da instrução pública no Pará. In: *A educação no Pará*. Documentário. Belém/PA: Governo do Estado do Pará: Secretaria de Estado de Educação, 1987, p. 8.

³⁰ COLARES. Op. Cit., p. 200.

³¹ BENTO; COELHO; COELHO; FERNANDES. Op. Cit., 161.

³² MENEZES NETO, Geraldo Magella. Preenchendo a lacuna da história regional: propagandas de livros didáticos de História da Amazônia (Belém-PA, início do século XXI). In: XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - Contra os Preconceitos: História e Democracia, 2017, Brasília-DF. Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia. Brasília-DF: ANPUH, 2017. p. 1-12. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502829921_ARQUIVO_Trabalhocompleto-ANPUH.pdf>. Acesso em: 09 Out. 2019.

³³ Ibidem, p. 1.

do qual diversas regiões brasileiras deveriam buscar a auto compreensão”³⁴. Assim, os livros didáticos utilizados em todo o território nacional não incorporam a diversidade regional e humana. A reformulação e incorporação das facetas regionais no livro didático, não apenas o tornaria um poderoso instrumento de transformação social em regiões, como o Norte e Nordeste, como também beneficiaria todo o território nacional na construção de uma educação que prioriza a equidade e justiça social.

Neste trabalho, nosso intento foi analisar a narrativa didática referente as Entradas e Bandeiras, realizando o exame de diversas coleções didáticas, publicadas em vários anos. Em relação as nossas fontes, alguns esclarecimentos são necessários. O recorte temporal da pesquisa se inicia no ano de 1996 por entendermos que este ano têm dois importantes marcos educacionais. O primeiro é a publicação da Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da educação nacional, tal dispositivo legal estabelece os agentes históricos que a história escolar deve incluir nos currículos. Outra importante inflexão no mesmo ano foi a inserção no PNLD de uma avaliação gerida por especialistas dos livros didáticos com a finalidade de filtrar obras que estivessem fora das regulamentações estabelecidas pelo Ministério da Educação. Tal medida é significativa, já que é a partir daquele ano, o estado não apenas compra e distribui, mas também regulamenta e avalia a produção de livros didáticos detendo um controle dos saberes veiculados na educação básica³⁵. Salientamos também que o acervo de livros didáticos, nossa principal fonte, foi constituído através de visitas nas escolas públicas de Belém durante os anos referentes a pesquisa de Iniciação Científica e Mestrado, também contamos com doações de livros didáticos realizadas para o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA-UFGA). Sendo assim, os livros didáticos analisados na dissertação de Mestrado foram os constituintes desse acervo.

Na análise dos títulos didáticos, estes com diversas teorias e abordagens da história, pudemos vislumbrar a literatura didática como matéria que abriga diversos saberes: o saber de referência, o saber escolar e a memória. Nesta amálgama de saberes, apontamos que a tradição ganha papel de destaque na composição didática. Para demonstrar tal argumento, realizamos a divisão da dissertação em três capítulos.

O primeiro capítulo, '*Bandeirantismo na produção historiográfica brasileira*', foi dedicado a explorar duas interpretações historiográficas distintas apresentadas na literatura didática: uma perspectiva clássica, que propõe a valorização da imagem bandeirante, e outra, revisionista, que aponta críticas a idealização do bandeirante. Para entender estas vertentes historiográficas presentes na literatura didática, realizamos o estudo pormenorizado de cada uma. No primeiro tópico, '*Produção historiográfica clássica*', destacamos autores que percebiam o bandeirante como elemento indispensável para a formação da nação, além de construírem, com a exaltação do personagem sertanista, uma mitologia bandeirante. No segundo tópico,

³⁴ MARTINS, Marcos Lobato. *História Regional*. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). *Novos temas nas aulas de História*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 142.

³⁵ MIRANDA; DE LUCA, Op. Cit., p. 126-127.

'Produção historiográfica revisionismo', abordamos autores que redimensionaram a leitura do bandeirante, através da crítica e problematização da ideologia bandeirante.

No segundo capítulo, *'Livro didático: produto da articulação entre saber acadêmico e escolar'*, empreendemos a análise de três reedições de uma mesma coleção, o que nos deu a oportunidade de perceber as mudanças e permanências em um mesmo livro didático através dos anos. Procuramos avaliar a relação entre o saber escolar e a historiografia dentro da narrativa bandeirante. Para isso, investigamos como a historiografia era disposta em diferentes espaços dos livros didáticos: texto principal, caixas de texto e anexos. Concluímos a existência de duas narrativas distintas nestas seções, uma ligada à tradição, exposta no texto principal, e outra com a crítica à mesma tradição³⁶, nas caixas de texto e anexos.

No terceiro e último capítulo, *'O bandeirante na literatura didática'*, buscamos entender o papel ocupado pelo bandeirante na narrativa colonial, além de aprofundar os entendimentos obtidos no segundo capítulo. Desta forma, no primeiro tópico, *'O lugar do bandeirante na narrativa bandeirante'*, analisamos como as Entradas e Bandeiras se encaixam no encadeamento de eventos pertencentes ao período colonial, para isso realizamos o estudo de dez coleções didáticas publicadas entre 1997 e 2015. No segundo tópico, *'O bandeirante no livro didático: entre diversas narrativas'*, procuramos ampliar e retificar os resultados adquiridos no capítulo anterior, para isso empreendemos a análise de seis coleções didáticas, três mais antigas e três dos últimos anos. Ao analisarmos os espaços que compunham a narrativa bandeirante nestas coleções, texto principal, caixas de texto e anexos, pudemos expandir e retificar as conclusões já encaminhadas.

³⁶ Neste trabalho, para definição de tradição presente na literatura didática, apoiamos-nos em autores como Flávia Caimi e Mauro Cezar Coelho. A primeira ressalta a necessidade de “reconhecer que se impõe sobre a história acadêmica e escolar uma tradição que remonta à primeira metade do século XIX”. Neste sentido, Mauro Coelho também aponta “que a narrativa presente nos livros didáticos é em muito devedora de uma tradição (e de um enredo) construída ao longo do século XIX, no qual a trajetória brasileira é percebida como um desdobramento da história europeia”. De acordo com as reflexões dos autores, e tendo em vista a temática bandeirante, consideramos também como parte desta tradição uma cultura história originada em São Paulo, entre o fim do século XIX e começo do século XX. Tal memória elege o bandeirante como símbolo da paulistanidade e como elemento indispensável para a formação da nação, relegando a outros sujeitos papéis secundários. Acreditamos que tal tradição ainda é presente na literatura didática, mais que isso, é preponderante em relação a uma perspectiva alicerçada na historiografia recente.

Cf. CAIMI, Flávia Eloísa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *Livros Didáticos De História - Entre Políticas e Narrativas*. 1ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, v. 1, p. 23-45.

COELHO, Mauro Cezar. Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de história. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2017, p. 185-202.

CAPÍTULO 1. BANDEIRANTISMO NA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA BRASILEIRA

Neste capítulo, pretendemos explorar as principais interpretações sobre o fenômeno bandeirante na historiografia. Destaco que o objetivo aqui não é refletir sobre a totalidade das obras já produzidas sobre o assunto, mas, sim, sobre aquelas que se destacam nesta produção. O critério de seleção para os estudos analisados no capítulo foi o grau de influência que tais obras tiveram em estudos subsequentes, ou seja, destacamos pesquisas que acabaram por delinear o campo historiográfico de estudo das Entradas e Bandeiras.

No primeiro tópico, abordaremos os trabalhos clássicos sobre o assunto. Para definir esta categoria adotamos Michel de Certeau³⁷ que explica que a escrita da história:

É uma operação que consiste, simplesmente, em tornar um *código* (político, religioso, cronológico, etc.) como base da análise de suas relações com os outros. O historiador está deveras obrigado a passar por aí, não há ponto de vista universal. Mas *este referente resulta* também de sua operação.³⁸

Desta forma, o autor explica que tais códigos, ou seja, as diversas grades interpretativas em torno de um tema demarcam e permitem a escrita da história, esta precisa abarcar e situar as contínuas mudanças nesses sistemas. Assim, Certeau indica que as primeiras interpretações historiográficas são marcos que definem as perspectivas futuras, estas irão partir e girar em torno destes primeiros estudos.

Na reflexão sobre historiografia clássica, acreditamos ser importante adotar também a perspectiva de Ângela de Castro Gomes³⁹, que trabalha especificamente com os ‘clássicos’ da historiografia brasileira. A autora para definir esta categoria elenca diversos requisitos que tais autores devem preencher para serem definidos como clássicos. Entre as características destacadas, está a necessidade do autor não apenas realizar a tarefa historiográfica, mas também possuir “especificidades capazes de recortar um lugar próprio, que vai se construindo e afirmando como ofício no período...”, assim não necessariamente este intelectual precisa ser um historiador profissional, já que no século XIX e XX o campo historiográfico ainda não estava demarcado⁴⁰. A autora ainda salienta que este erudito deve se destacar como “produtor de bens simbólicos envolvido direta ou indiretamente na arena política [...] por sua capacidade de interpretar a realidade e produzir visões de mundo [...] e, em função desse fato materializariam a própria história cultural do país”⁴¹. A autora também salienta o fato de todos esses autores estarem mortos, sendo assim possível verificar “uma dimensão de obra acabada, passível de ser avaliada em sua

³⁷ CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária. 1982, p. 56- 130.

³⁸ *Ibidem*, p. 116.

³⁹ GOMES, Ângela Maria de Castro. *História e Historiadores*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.

⁴⁰ GOMES. *Op. Cit.*, p. 38.

⁴¹ *Ibidem*, p. 40

integridade...”, já os autores ativos ainda não concluíram sua obra, e, portanto, torna-se impossível analisar suas possíveis contribuições⁴².

As reflexões dos autores acima nos permitem conceber que a categoria de historiografia clássica implica que alguns estudos constituem e demarcam os diversos campos do conhecimento historiográfico. Neste trabalho, nos detemos na temática bandeirante e nos autores que balizaram o estudo deste objeto, estes se tornam o referencial da onde partem as gerações seguintes que pretendem se debruçar sobre o tema.

No segundo e último tópico, discutiremos obras que visitam e realizam o revisionismo da historiografia clássica, a fim de problematizar tal representação mitológica do bandeirante, assim como o contexto político, social e intelectual que a produziu. Em relação à categoria de historiografia revisionista, Demiam Melo⁴³ informa que tal termo começou a ser empregado pelos historiadores depois da Segunda Guerra Mundial, “para afirmar o caráter renovador de abordagens, em outros, em tom mais crítico, viradas ético-políticas informadas pela disputa ideológica do presente”. Em relação ao bandeirantismo, segundo Ilana Blaj⁴⁴, nas décadas de 1950 e 1960 é inaugurada uma nova fase da historiografia brasileira, em que a principal preocupação era a análise do Brasil frente ao mundo, isso fez com que os estudos coloniais buscassem, como objeto de estudo, locais que tiveram de alguma forma relação com o cenário internacional como o Nordeste, Minas Gerais e Rio de Janeiro, retirando o foco da região paulista colonial, cuja função se restringia a abastecer a colônia⁴⁵. Ainda segundo a autora, nesta nova interpretação:

São Paulo colonial era vista como área periférica, ou seja, apenas como fornecedora de mão-de-obra indígena, ou como pólo de desbravamento territorial realizado pelos bandeirantes; ou, ainda, como área de abastecimento das Minas e por esta ofuscada e empobrecida. De qualquer forma, a região de São Paulo colonial era pensada em função das demais, ou seja, sempre de viés. Cristaliza-se, assim, uma nova imagem com relação ao núcleo de Piratininga: o de uma sociedade extremamente pobre, isolada, praticamente sem dinamismo e voltada apenas à subsistência.⁴⁶

Assim, a perspectiva do protagonismo político e econômico paulista, tão arduamente construída nas primeiras décadas do século XX, é rechaçada e uma nova perspectiva se firma. Nesta, a história regional de São Paulo é colocada de lado. Neste capítulo, é nossa intenção discorrer sobre as duas categorias discutidas acima, a

⁴² GOMES. Op. Cit., p. 38.

⁴³ MELO, Demiam Bezerra. Revisão e revisionismo historiográfico: os embates sobre o passado e as disputas políticas contemporâneas. *Marx e Marxismo*, v. 1, p. 49-74, 2013. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/11>>. Acesso em: 23 Ago. 2019.

⁴⁴ BLAJ, Ilana. “Mentalidade e Sociedade: revisitando a historiografia sobre São Paulo colonial”. *Revista História*. São Paulo. n. 142-143, p. 239-259, 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18901>>. Acesso em: 23 Ago. 2019.

⁴⁵ Cf. FRANK, André Gunter. “Desenvolvimento do subdesenvolvimento latinoamericano”. In: PEREIRA, Luiz (org.). *Urbanização e subdesenvolvimento*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

⁴⁶ BLAJ. Op. Cit., p. 242.

historiografia clássica e a revisionista, nesse caso, aplicadas ao nosso objeto, o bandeirante.

1.1. Produção historiográfica clássica

Nesta primeira parte do capítulo, pretendemos discutir alguns autores que percebiam o bandeirante como um elemento indispensável para a formação da nação, assim como, também, dotavam esse personagem com algumas características épicas. Começaremos nossa explanação com dois autores, Francisco Adolfo de Varnhagen e João Capistrano Honório de Abreu. Ambos são pilares para a historiografia brasileira e, embora não tenham escrito especificamente sobre as Entradas e Bandeiras, apresentam visões interessantes sobre o bandeirante como sujeito essencial para a formação da nação.

Em relação a Francisco Adolfo de Varnhagen, adotaremos para a análise os dois tomos de sua obra *História geral do Brazil*⁴⁷, já que é neste título que melhor se explicita sua “retórica da nacionalidade”⁴⁸. Neste trabalho, o autor traça o perfil de alguns sujeitos que marcaram os primeiros séculos da formação do Brasil. Entre eles, está o bandeirante. Este tecia trocas e conflitos principalmente com índios e jesuítas. Varnhagen dá a capitania de São Vicente grande destaque em sua obra, a descrevendo como “a primeira colônia europeia no Brazil”. Também há destaque para a aldeia de Piratininga, nesta vila uma base militar foi fundada por Martim Afonso e confiada a João Ramalho. É deste modo que o autor descreve “a origem europeia da actual cidade de São Paulo”. O historiador percebe os dois primeiros núcleos de povoamento naquela região já como avançados e equivalentes às sociedades europeias:

Vemos as colonias e as suas competentes autoridades; vemos o reconhecimento das leis; vemos as praticas, assim do que respeita às consciencias, pelas ceremonias dos sacrificios incruentos, como ao estado social pela celebração dos matrimonios; vemos garantida a segurança individual e a propriedade, e sem valhacouto as tropolias o injúrias. Para nada faltar, como bem essencial na vida «segura e conversavel» diz-nos Pero Lopes que já viviam os colonos: em «communicação das artes.»⁴⁹

Como se percebe, o autor enumera as diversas características que fazem os núcleos de São Vicente e Piratininga polos irradiadores da civilização cristã. Em

⁴⁷ VARNHAGEN, Francisco Adolfo. *História geral Brazil*, tomo I. Madrid: Imprensa da V. de Dominguez, 1854.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. *História geral Brazil*, tomo II. Madrid: Imprensa da V. de Dominguez, 1877.

⁴⁸ SANTOS, Evandro. A História geral do Brazil, de Francisco Adolfo de Varnhagen: apontamentos sobre o gênero biográfico na escrita da história Oitocentista. *História da historiografia*, v. 1, p. 88-105, 2012, p. 91. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/366>>. Acesso em: 29 Mar. 2019.

⁴⁹ VARNHAGEN, 1854, p. 56

relação à caracterização dos habitantes paulistas, é importante destacar que Varnhagen os descreve como detentores de hábitos refinados e vestimentas à “moda antiga”. Em diversos momentos, o autor se mostra favorável às bandeiras paulistas, estas constantemente prejudicadas pelas interferências da Companhia de Jesus. Como ressalta, Arno Wehling⁵⁰, “não foram poucas nem leves as críticas” dirigidas aos jesuítas que prejudicavam a aquisição de indígenas pelos moradores de São Paulo, já que os próprios padres também utilizavam o trabalho cativo desses índios em “fazendas e engenhos”⁵¹.

Adolfo Varnhagen explana que pela arbitrariedade dos padres da companhia, os paulistas para obter mão de obra começam a organizar bandeiras fora da jurisdição dos padres jesuítas. O autor defende a ação que era “menos vil” do que a aquisição de mão de obra africana, já que os sertanistas arriscavam suas vidas na busca de indígenas. O autor defende tal prática, que também era do interesse do Estado, e calorosamente explana:

em vez de fazer contractos com os que estavam sujeitos aos Jesuítas, ou de irem buscar negros além dos mares com barbara crueldade nos porões dos navios, assentaram de valer-se de outro meio, alias menos vil do que este último, por isso mesmo que mediava uma luta na qual expunham suas vidas. Não se nos leve porêm a mal se ousamos pedir que se deixe em paz a memoria dos primeiros filhos e netos de christãos nascidos na terra sobre que foi embalado o nosso berço; —quando os audazes aventureiros, a quem o Imperio deve à vastidão de suas fronteiras, tão accusados andam já por esse mundo, não só de salteadores, como tambem, abuzando-se da significação dupla de uma palavra, de infieis mestiços e descrentes mamelucos.⁵²

Como se pode perceber acima, o autor não apenas se posiciona a favor dos bandeirantes, mas também pede para que a memória destes seja resguardada, já que o país deve a esses sujeitos a sua grandeza territorial. Assim como no trecho em que o autor adjetiva os paulistas como ‘audazes aventureiros’, muitos serão os trechos de *‘História geral do Brazil’* em que elogios serão tecidos a estes indivíduos. Ao longo dos dois tomos, diversos adjetivos são utilizados para descrever os bandeirantes, entre estes: “Activo, valente, ambicioso”⁵³; “Heroicos defensores dos seus direitos”⁵⁴; “espírito guerreiro e emprehendedor”⁵⁵; “Abnegação, homem desambicioso”⁵⁶; “Pacificadores, conhecedor das artes e ardis”⁵⁷.

Esta abordagem, segundo Arno Wehling⁵⁸ e Evandro Santos⁵⁹, fazia parte da tentativa de Varnhagen de eleger heróis para a nação. Estes sujeitos deviam ter

⁵⁰ WEHLING, Arno. *Estado, História, Memória*. Varnhagen e a construção da identidade nacional. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira - UNIRIO, 1999, p. 168.

⁵¹ VARNHAGEN, 1854, p. 321.

⁵² Ibidem, p. 322.

⁵³ Ibidem, p. 143.

⁵⁴ Ibidem, p. 409.

⁵⁵ Ibidem, p. 691.

⁵⁶ Ibidem, p. 693.

⁵⁷ Ibidem, p. 786.

⁵⁸ WEHLING. Op. Cit., p. 174.

⁵⁹ SANTOS. Op. Cit., p. 98.

características que remetessem à civilização e à defesa do Estado; desse modo, o bandeirante paulista se incluía na lista de nomes exaltados por Varnhagen, já que este, diferente do jesuíta, defendia os interesses do Estado, ao mesmo tempo que levava a civilização aos sertões.

Depois de Francisco de Varnhagen, outro nome que marcaria a historiografia brasileira seria o cearense Capistrano de Abreu. Segundo José Carlos Reis⁶⁰, Capistrano dialogou com a obra de Varnhagen, “a quem ele admirava e se opunha”. Ainda de acordo com Reis, vários eram os fatores que faziam com que a produção de Abreu se diferenciasse da de seu predecessor, já que mesmo se propondo também a escrever a história do Brasil, sua análise se distancia da interpretação ‘varnhageniana’. Esta privilegiava o Estado como sujeito e percebia a nação como homogênea e resultado dos processos encadeados no litoral. Já Capistrano interpretou a ocupação do território brasileiro centrada no sertão e protagonizada pelo povo, este mestiço e sertanejo.⁶¹

Na interpretação de Capistrano sobre a formação da nação, destaca-se o bandeirante como importante agente. O autor aponta Piratininga como polo irradiador de vários caminhos por terra e água que proporcionaram a conquista do interior brasileiro. Diz-nos Abreu que os moradores da região vicentina, de paulistas se transformaram em bandeirantes. É interessante esta nomeação pelo autor, já que Varnhagen embora muito tenha falado sobre as bandeiras, chamava os integrantes destas de paulistas, nunca de bandeirantes. Acredito que tal nomeação ajuda a caracterizar o grupo sertanista que viria mais tarde a ser mais extensamente explorado por seus pupilos, Paulo Prado e Afonso Taunay.⁶²

No capítulo intitulado ‘Sertões’, Capistrano caracteriza a formação e composição das bandeiras, para isso adota diversas fontes e relatos, principalmente os testemunhos de Montoya⁶³, que emitia opinião nada favorável em relação aos sertanistas. Tal juízo era em muito compartilhado pelo autor, que era próximo do movimento indianista propagado pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) e aderido por seu mestre, José de Alencar. A política indianista elaborada pelos sócios do IHGB tinha como personagem central das obras literárias e históricas, o indígena, assim como também viam esse sujeito como agente central na formação da nação. Desse modo, houve uma interpretação do passado que reabilitou e defendeu o projeto

⁶⁰ REIS, José Carlos. Capistrano de Abreu (1907). O surgimento de um povo novo: o povo brasileiro. *Revista de História*. N. 138, p. 63-83, 1998, p. 70. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18843>>. Acesso em: 07 Set. 2018.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² ABREU, João Capistrano de. *Capítulos de História Colonial (1500-1800)*. 1ª. ed. Brasília: UnB, 1963.

⁶³ Antônio Ruiz de Montoya foi um padre jesuíta, reitor do colégio de Assumpção e missionário nas reduções. Publicou diversos livros, principalmente catecismos e vocabulários, voltados para a conversão dos índios.

Cf. VARNHAGEN, 1887, 691-692.

das missões defendido pelos jesuítas, assim como também condenou as ações bandeirantes.⁶⁴

Danilo Ferretti⁶⁵ explana que a narrativa sobre a formação da nação elaborada no Oitocentos, também adotada por Capistrano, se aproximava do discurso jesuíta, em detrimento de autores que defendiam a ação bandeirante. Foi desse viés interpretativo que Capistrano de Abreu se aproximou na sua explanação sobre a ocupação do sertão. Na sua escrita, em vez de utilizar os argumentos dos ‘autores românticos’, se valia do cientificismo e determinismo geográfico. Apesar do rompimento com o tom laudatório de Varnhagem em relação às bandeiras, ainda há na obra a tentativa de conciliar duas linhas interpretativas, a etno-historiografia do IHGB e a mitologia bandeirante:

No dia de São Francisco Xavier (3 de dezembro de 637), estando celebrando a festa com missa e sermão, cento e quarenta paulistas com cento e cinqüenta tupis, todos muito bem armados de escopetas, vestidos de escupis, que são ao modo de dalmáticas estofadas de algodão, com que vestido o soldado de pés à cabeça peleja seguro das setas, a som de caixa, bandeira tendida e ordem militar, entraram pelo povoado, e sem aguardar razões, acometendo a igreja, disparando seus mosquetes [...] derribavam cabeças, truncavam braços, desjarretavam pernas, atravessavam corpos. Provavam os aços de seus alfanjes em rachar os meninos em duas partes, abrir-lhes as cabeças e despedaçar-lhes os membros.⁶⁶

Neste trecho, Capistrano narra o ataque a uma missão jesuíta, baseado nos testemunhos do padre Montoya. É importante destacar que o autor evidencia a violência que ocorria nas bandeiras, narrando com riqueza de detalhes o episódio cruento, e não faz qualquer esforço para amenizar o banho de sangue ocorrido. Com tal narrativa, Capistrano se aproxima da escrita encaminhada pelo movimento indianista, este sempre interessado em expor os crimes sertanistas. Mas, se por um lado, Abreu destaca a violência bandeirante, por outro, se recusa a fazer um juízo de valor de tais ações. Deste modo, o autor se equilibra entre a condenação e absolvição da figura bandeirante⁶⁷.

No parágrafo seguinte, Capistrano questiona: “Compensará tais horrores a consideração de que por favor dos bandeirantes pertencem agora ao Brasil as terras devastadas?”⁶⁸. Com a pergunta, cuja resposta fica a cargo do leitor, já que por ele não é respondida, o autor põe em xeque a contribuição inestimável dos bandeirantes ressaltada por muitos autores, como Varnhagen, que coloca a conquista territorial acima de qualquer ação sertanista questionável.

⁶⁴ FERRETTI, Danilo José Zioni. Capistrano de Abreu e as bandeiras: entre a condenação indianista e a historiografia laudatória paulista. In: ROIZ, Diogo da Silva; ARAKAKI, Suzana; ZIMMERMANN, Tânia Regina. (Org.). *Os Bandeirantes e a Historiografia brasileira: questões e debates contemporâneos*. 1ed. Serra - ES: Milfontes, 2018, p. 115-146.

⁶⁵ Ibidem, p. 124.

⁶⁶ ABREU. Op. Cit., 1907.

⁶⁷ Ibidem, p. 141.

⁶⁸ Ibidem, p. 112.

Tal juízo tem muito a ver com a consideração de Capistrano de que tal movimento era irradiador de “raios do despovoamento e depredação, característica essencial e inseparável das bandeiras”. Para Capistrano, como constata Danilo Ferretti⁶⁹, embora as bandeiras tenham ajudado a conquistar os sertões com a abertura de caminhos, isso não implica no povoamento dos territórios desbravados, mas ao contrário, o despovoamento era causado pelo “extermínio de indígenas [...]”, quanto da mobilidade constante”.

A perspectiva do despovoamento, como aponta Ferretti⁷⁰, vai destoar tanto dos intelectuais indigenistas do IHGB, como dos historiadores paulistas, que percebiam o bandeirante como um ‘povoador’. Assim, a perspectiva de Capistrano de Abreu não se inseriu completamente em qualquer vertente de interpretação do bandeirismo, já que mesmo considerando as bandeiras como um fenômeno despovoador, reconhecia que o desbravamento do sertão foi um feito importante realizado pelo sertanismo.

Até aqui, refletimos sobre dois historiadores que embora não tenham se dedicado integralmente ao bandeirismo, inseriram o bandeirante como um dos principais personagens da história do Brasil. Antes de mais nada, precisamos salientar que os primeiros que se destacaram no estudo sobre as bandeiras, foram Pedro Taques⁷¹ e Frei Gaspar⁷², ainda no século XVIII. Tais eruditos realizaram a valorização e defesa do bandeirante, frente as ferrenhas críticas jesuítas. Suas obras, como salienta Kátia Abud⁷³, seriam resgatadas e incorporadas pelos historiadores paulistas do século XX, que se tornariam os primeiros especialistas na temática das Entradas e Bandeiras.

Passaremos agora a analisar Afonso d'Escragno Taunay, que não apenas refletiu sobre o tema, mas dedicou boa parte de sua vida a ele, sendo, em sua época, um dos primeiros a se debruçar sobre a questão de forma pormenorizada. Para sermos justos, precisamos destacar que Taunay apenas se interessou pelo tema com o incentivo de seu mestre, Capistrano de Abreu, que insistiu na relevância do objeto com o aprendiz. Esclarece-nos Karina Anhezini⁷⁴ que Taunay ao se interessar pela escrita da história, manifestou ao mestre o desejo de escrever sobre assuntos pouco extensos, como “o período dos Capitães-Generais”, sendo duramente repreendido por Capistrano:

⁶⁹ FERRETTI. Op. Cit., p. 139.

⁷⁰ Ibidem, p. 140.

⁷¹ LEME, Pedro Taques de Almeida Paes - *Notícias das Minas de São Paulo e dos Sertões da mesma capitania*. Introdução e notas de Afonso de E. Taunay. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1980.

⁷² GASPAR, Madre de Deus. *Memórias para a História da Capitania de São Vicente*, prefácio de Mário Guimarães Ferti. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1975.

⁷³ ABUD, Kátia Maria. *O sangue intemorato e as nobilíssimas tradições*. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1985, p. 98.

⁷⁴ ANHEZINI, Karina. Como se escreveu a história do Brasil nas primeiras décadas do século XX. *Varia História* (UFMG. Impresso), v. 34, p. 474-483, 2005, p. 477. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752005000200012>. Acesso em: 02 Dez. 2018.

A sua idéia de escrever uma história dos capitães-generais de S. Paulo é simplesmente infeliz. Que lembrança desastrada a de preferir um período desinteressante, quando a grande época dos paulistas é o século XVII! Deixe este encargo ao... ou ao... Isto lhes vai a calhar. Que encham as páginas da Revista com tão desenxabido assunto. Reserve você para si o melhor naco, deixe os miúdos para quem deles gostar.⁷⁵

Como indica Karina Anhezini⁷⁶, com tais instruções de Capistrano, Taunay desistiu de sua ideia inicial e acatou o conselho do mestre. Seu trabalho em relação ao tema foi vasto e, segundo Paulo Cavalcante⁷⁷, foi um dos intelectuais que mais publicou livros, até para os padrões atuais: apenas sua obra *'História geral das bandeiras'* conta com onze volumes e aproximadamente cinco mil páginas. Tendo em consideração a extensão dos escritos de Taunay, aqui analisaremos apenas o primeiro tomo de *'História Geral das Bandeiras'*⁷⁸, já que é nesta obra que ele anuncia seus objetivos e principais argumentos em relação ao tema.

É interessante notar que o primeiro apontamento realizado pelo autor é que seu trabalho sobre as bandeiras “não é uma obra de síntese”⁷⁹. Isso deixa bem claro a intenção de Taunay de escrever um estudo extenso e detalhado sobre o assunto. Tal objetivo se coaduna com as orientações de Capistrano que afirmou que “agora o que se precisa é de monografias conscienciosas”⁸⁰. Dando continuidade à sua explanação, Taunay destaca a importância do bandeirismo e como este foi ignorado nos compêndios oficiais:

Episódio culminante dos annaes brasileiros, pois a elle deve o paiz dois terços do seu território actual, foi no emtanto o bandeirismo até quasi os dias modernos tratado com grande descaso. [...] passou o bandeirismo a ser, por assim dizer, totalmente silenciado. Basta recordar que nenhum delles se lembra de citar, simplesmente citar, o nome da maior figura do movimento: Antonio Raposo Tavares!⁸¹

Nesta passagem, o autor deixa bem claro a importância do movimento bandeirante para a formação territorial do país, assim como também mostra sua indignação por tal tema ser deixado de lado ao ponto da figura de Raposo Tavares ser ignorada. Desta forma, Afonso Taunay toma para si a tarefa de tratar do tema de forma sistemática, estudo até então não realizado. Taunay destacará que na tarefa de conceder ao bandeirismo seu lugar de direito na história da nação, até Varnhagen

⁷⁵ ABREU apud ANHEZINI, 2005, p. 478.

⁷⁶ ANHEZINI, Karina. *Um metódico à brasileira: a História da historiografia de Afonso de Taunay*. São Paulo: UNESP, 2011.

⁷⁷ CAVALCANTE, Paulo. *Afonso d'E. Taunay e a construção da memória bandeirante*. Dissertação (Mestrado em historiografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1994.

⁷⁸ TAUNAY, Afonso d'Escragnolle. *História Geral das Bandeiras*. Volume I. São Paulo: Tipografia Ideal, 1924.

⁷⁹ Ibidem, p. 7.

⁸⁰ ABREU, João Capistrano de. *Sobre o Visconde de Porto Seguro*. Ensaio e Estudos (Crítica e História). 1ª série, 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975, p. 139.

⁸¹ TAUNAY. Op. Cit., 1924.

falhou, apenas Capistrano conseguiria em sua obra abordar de forma adequada o tema.

Em ‘*Capítulos da história colonial*’, Capistrano de Abreu, ao abordar as Entradas e Bandeiras, afirma que “faltam documentos para escrever a história das bandeiras”⁸². Quando Taunay começa a escrever sua *História Geral das Bandeiras*, já há disponível a documentação necessária, graças ao financiamento do governo da cidade de São Paulo, dirigida na época por Washington Luís. Tal iniciativa foi decisiva para a escrita do trabalho de Taunay, segundo as palavras do próprio autor, que também dedicou o primeiro tomo de sua obra ao também historiador das bandeiras, Washington Luís. Outro fator decisivo destacado por Taunay para a escrita da *História Geral das Bandeiras* foi assumir o cargo diretor do Museu Paulista, em 1907, o que permitiu maior afinco aos estudos de documentos⁸³. O autor afirma que por mais moroso e difícil que tenha sido o estudo de tantas obras e documentos, o trabalho se justificava pela importância que tal assunto tinha:

Se nos abalançamos a empreender a penosa tarefa presente, fizemol-o por um pendor especial do espirito a reverenciar a obra destes constructores épicos do Brasil central e meridional, que aos historiadores estrangeiros arrancaram arroubadas expressões de admiração, como as que tomámos para epigraphe de nossa obra.⁸⁴

No excerto acima, Taunay destaca a importância de empreender o estudo sobre as bandeiras, visto os feitos deste movimento. A tarefa de escrever sobre o bandeirantismo também tinha como função retrucar muitas críticas feitas por autores estrangeiros ao movimento sertanista. Tais críticas fazem referência à violência e ao tratamento dado pelos bandeirantes aos índios. A essas considerações Taunay responde com um capítulo que enumera as tantas outras injustiças e crueldades que ocorreram em outros continentes e países:

Não ha quem assim possa deixar de pensar, á luz das idéas modernas. O bandeirismo é uma serie de violências inspiradas nos sentimentos mais Çrueis. Qual dos povos brancos porém pode irrogar-se a gloria de não haver, até agora, nos annos que correm, da era de 1923, lançado mão da prepotência da superioridade sobre as raças inferiores para as forçar a padecer os maiores horrores?⁸⁵

Logo, o autor ao citar a crueldade em outros processos históricos, tenta mostrar que a violência não foi exclusiva do episódio das bandeiras, mas que esta é comum a todo processo civilizatório imposto pelo homem branco. Fazendo referência a várias barbáries ocorridas em diversos períodos, Taunay argumenta a inevitabilidade de tais ações para a conquista e progresso das novas terras. É importante também destacar que na obra de Afonso Taunay, em nenhum momento há negação da violência praticada pelos paulistas aos povos indígenas. Em diversos momentos, o autor narra a exploração ocorrida contra os nativos brasileiros e até elogia os jesuítas, defensores

⁸² ABREU, 1907, p. 109.

⁸³ TAUNAY. Op. Cit., p. 13-14.

⁸⁴ Ibidem, p. 15.

⁸⁵ Ibidem, p. 61.

dos indígenas. Segundo Cavalcante⁸⁶, a exposição pelo autor da violência e exploração cometida pelos paulistas contra os índios, ocorre porque Taunay, pela sua abordagem documental da história das bandeiras, não pode negar informações descritas nas fontes e como católico fervoroso também não podia mentir. Desse modo, para não omitir informações e ainda assim fomentar a memória bandeirante, o autor segue um caminho estratégico:

O que ele empreende é um esquecimento programado. Primeiro compara o massacre perpetrado pelos paulistas com todos os massacres possíveis promovidos pela “civilização” européia, atenuando, mitigando o efeito inicial. Depois, simplesmente não menciona mais os fatos depreciadores, negativos. Esse jogo habilmente conduzido e disfarçado por sua imensa erudição é um instrumento de memória. Ao final da leitura dos livros e artigos permanece na consciência do público o lado “bom” dos devastadores do sertão, ou seja, o da luta pela formação do território nacional.⁸⁷

Percebemos com o fragmento o quanto a escrita de Taunay é complexa, e conjuga diversos fatores, já que ao mesmo tempo que não pode ocultar as ações sertanistas condenáveis, também se propõe a mitificar estes sujeitos. Assim, justificar tais ações como comuns e praticadas por toda a Europa era um caminho, assim como também, não mencionar pelo restante da escrita esse elemento, ressaltando os feitos e conquistas dos bandeirantes. Além disso, o objetivo do autor era valorizar a figura bandeirante e colocá-la como cerne da vida nacional, logo, embora não pudesse ignorar as barbáries cometidas por esses sujeitos, acentuar as conquistas e qualidades destes se coadunava muito mais com seus propósitos. Em suma, foi grande o esforço do historiador para a construção de uma memória épica do sertanismo, tarefa que não se restringiu somente à escrita da história. O trabalho de Taunay como diretor do Museu Paulista muito reforçou a imagem épica, transformando o espaço em uma espécie de altar à memória bandeirante.

Além de Affonso Taunay, Capistrano também foi mestre de Paulo Prado com quem estabeleceu fortes vínculos. A autora Thaís Waldman⁸⁸ ressalta que, apesar das inúmeras diferenças entre os dois intelectuais (referentes à personalidade e ao status social e financeiro), uma forte amizade foi estabelecida. A partir de 1920, Capistrano começa a se encarregar de fornecer orientação ao pupilo, sugerindo leituras e recomendações quanto ao trabalho de Prado. É nesse período de intensa comunicação com Capistrano que Paulo Prado publica suas duas obras: *Paulística*⁸⁹ e *Retrato do Brasil*⁹⁰. Nesta década, também, participa e lidera o movimento modernista, que tem como grande expressão a Semana da Arte Moderna em 1922.

⁸⁶ CAVALCANTE. Op. Cit., p. 114.

⁸⁷ Ibidem, p. 114-115.

⁸⁸ WALDMAN, Thaís Chang. *Moderno bandeirante: Paulo Prado entre espaços e tradições*. Dissertação (Mestrado em antropologia social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, 2010, p. 48.

⁸⁹ PRADO, Paulo. *Paulística: história de São Paulo*. São Paulo: Monteiro Lobato, 1925.

⁹⁰ PRADO, Paulo. *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*. São Paulo: Duprat-Mayença, 1928.

Segundo Emiliano Cesar de Almeida⁹¹, o papel de Paulo Prado no movimento modernista foi de extrema importância. Apesar de ser mais reconhecido como mecenas da Semana da Arte Moderna, ele teve um papel relevante:

...Ele foi a personalidade intelectual que deu ao Modernismo o sentido de movimento. Intelectual orgânico da oligarquia do café, juntou política e cultura e forneceu, segundo Mário de Andrade (1974), chão social às ideias estéticas da Semana.⁹²

Além da contribuição para o movimento modernista, Almeida ainda salienta o papel crucial de Prado como intermediador de duas gerações de intelectuais, a anterior a sua, da qual fazia parte Capistrano, e a sua, representada pelos modernistas. Todas essas articulações promovidas por Prado tinham como pano de fundo os interesses da oligarquia paulista, já que o movimento modernista foi um espaço privilegiado de produção ideológica do grupo oligárquico, pois “ao se tornarem críticas de si mesmas, essas elites tornaram homólogas sua trajetória e a do país, seus projetos de classe e o projeto de nação. Como parte desse processo, desautorizaram todas as formas de pensamento artístico e literário estranho ao seu discurso de hegemonia”⁹³

A sua posição de integrante da oligarquia paulista também influenciou seu trabalho e suas obras. Como citado nas linhas anteriores, Paulo Prado foi autor de dois livros, publicados com poucos anos de diferença. Aqui, escolhemos analisar sua segunda publicação, *Retrato do Brasil*, já que esta retoma alguns pontos da anterior e possui mais elementos para a análise. Os dois livros têm um ponto em comum, como salienta Carlos Berriel⁹⁴, “a afirmação e o desenvolvimento de uma única tese: a de que a história do Brasil como um todo depende da história particular de São Paulo”. Enquanto em *Paulística* se dá mais atenção à análise particular de São Paulo, em *Retrato do Brasil* o foco já recai sobre as diferenças de São Paulo com o resto da nação.

O segundo e último livro de Paulo Prado teve como ponto marcante a transferência do método impressionista da pintura para a escrita histórica, tal escolha de análise fez com que o autor buscasse “ao máximo o distanciamento de virtuais influências que pudessem exercer sobre o seu espírito uma inclinação ou um condicionamento”⁹⁵. Neste ensaio sobre a tristeza brasileira, se discute as heranças deixadas pelo período colonial no país, principalmente as referentes à raça e à cultura.

⁹¹ ALMEIDA, Emiliano Cesar. Retrato Paulista do Brasil: Paulo Prado, o Modernismo e a Semana de Arte Moderna de 1922. *Letras Escreve*, v. 5, p. 127-137, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/1893>>. Acesso em: 17 Ago. 2018.

⁹² ALMEIDA. Op. Cit., p. 129.

⁹³ BERRIEL, Carlos Eduardo. *Tietê, Tejo, Sena*. 2ª ed. v. 1. Campinas: Editora da Unicamp, 2013, p. 14.

⁹⁴ BERRIEL, Carlos Eduardo. *Tietê, Tejo, Sena*. A obra de Paulo Prado. Tese (Doutorado em Ciências) – Departamento de teoria literária, Universidade Estadual de Campinas. 1994, p. 137.

⁹⁵ Ibidem, p. 162.

A obra é dividida em quatro capítulos que recebem nomes que traduzem o pessimismo do autor em relação ao país: a luxúria, a cobiça, tristeza e romantismo.

No primeiro capítulo, Paulo Prado descreve toda a devassidão que a colônia portuguesa foi palco nos primeiros tempos de povoamento, prática que possibilitou a mestiçagem:

Do contato dessa sensualidade com o desregramento e a dissolução do conquistador europeu surgiram as nossas primitivas populações mestiças. Terra de todos os vícios e de todos os crimes. Segundo o próprio testemunho dos escritores portugueses contemporâneos, a imoralidade dos primeiros colonos era espantosa, e excedia toda medida.⁹⁶

Como podemos perceber no trecho acima, o autor não via com bons olhos as práticas coloniais e, para demonstrar seu ponto de vista, disponibiliza para o leitor dados e diversos relatos da época sobre o suposto desregramento da colônia. Nos primeiros cem anos de colonização, era a luxúria que imperava na colônia, o desenvolvimento nas províncias era irrisório, já que, segundo o autor, os europeus que vinham para as terras portuguesas almejavam o enriquecimento rápido para desfrutar na terra natal, poucos vinham com a intenção de permanecer no novo mundo.⁹⁷

Esta ávida busca pelo enriquecimento será tratada no segundo capítulo, onde o autor se debruçará sobre outro traço marcante da população colonial: a cobiça. É nesta parte que Prado dará atenção especial para São Paulo e ao movimento bandeirante:

As entradas pioneiras ou de resgate, abrindo-se em leque das costas marítimas em diferentes diretrizes à procura dos sertões, formaram o grande processo de exploração e povoamento que é a própria do país [...] Esse método permite agrupar o movimento bandeirante em diversos núcleos de influência e penetração, que seguindo e ligando os rios desvendavam e exploravam o interior da terra.⁹⁸

Para o autor, como se pode observar no excerto acima, o desbravamento dos sertões pelos bandeirantes seria a principal forma de colonização do território nacional, o movimento seria tão relevante, nesse sentido, ao ponto de se poder estudar a história da formação brasileira através dos diversos movimentos bandeirantes que adentraram os sertões, o autor destaca as bandeiras paulistas, baianas, pernambucanas, maranhenses e amazônicas.

Em tais expedições, embora se buscasse ouro, o que se encontrava era o índio. Esse anseio por riquezas minerais, foi malvisto e criticado pelo historiador paulista, que via em tal ambição a causa do atraso econômico da colônia, já que o empenho em bandeiras resultava “no lento progresso da lavoura incipiente e do comércio

⁹⁶ PRADO, 1928, p. 24.

⁹⁷ Ibidem.

⁹⁸ Ibidem, p. 39-40

rudimentar”⁹⁹. Em tal procura por ouro, apenas escaparam dois sujeitos: os jesuítas e os integrantes da máquina administrativa portuguesa. Os primeiros, em defesa dos índios, entraram em conflito com os bandeirantes.

É através da rixa entre a companhia de Jesus e os sertanistas que o autor analisa “os vícios e virtudes tão peculiares ao tipo do bandeirante de São Paulo”. Entre as características ressaltadas sobre a personalidade bandeirante, estão: “ânsia de independência [...] excessos de bruteszas [...] escrúpulos exíguos fortaleza física [...] ambição de mando [...] ganância de riqueza rápida [...] ausência de elementos alienígenas [...] predominância dos fatores indígenas”¹⁰⁰. Este último aspecto é um dos pontos-chaves de *Paulística* que é retomado no terceiro capítulo de *Retrato do Brasil*, onde Prado aborda a formação racial diferenciada de São Paulo. Segundo o autor, a formação geográfica da vila vicentina, que se caracteriza pelo “caminho do mar” que isolava a região, permitiu a formação racial de um indivíduo privilegiado em relação à população do resto do país.¹⁰¹

Voltando ao segundo capítulo e à análise do autor sobre as ações bandeirantes, Prado afirma que “no anseio do enriquecimento cometeram todos os crimes que os homens dessa época praticavam para a satisfação de suas paixões”. Desta forma, Paulo Prado admite as ações reprováveis dos sertanistas, mas como Taunay julgava-as como normais na época em que foram praticadas. Para provar o argumento, o autor compara tais eventos com outros que ocorriam no além-mar: “Nada se parece tanto com uma entrada despovoadora dos sertões do Paranapanema, dirigida por um Manoel Preto ou um Antônio Raposo, como um ataque de soldados portugueses a povoações asiáticas”¹⁰².

Essas empreitadas que cada vez iam mais longe, graças à “resistência física e teimosia insistente e impulsiva”, buscavam riquezas minerais, estas tão presentes no imaginário popular colonial. Foi apenas no fim do século XVII, que as tão sonhadas minas começaram a ser descobertas, acontecimento que, segundo o autor, trouxe mais malefícios do que glória à colônia, já que desestimulava a atividade agrícola e pastoril, mergulhando as terras portuguesas em ócio e decadência¹⁰³.

Segundo Berriel¹⁰⁴, essa visão negativa da economia aurífera derivava da negação de qualquer atividade que não fosse a cafeicultura paulista e os próprios interesses da classe oligárquica que Prado pertencia. O ouro, além de não trazer o desenvolvimento almejado, também foi responsável pelo fim das bandeiras, já que os paulistas expulsos da região que viria a ser conhecida como Minas Gerais, se espalhavam cada vez mais por outras regiões à procura de outras fontes de riquezas.

⁹⁹ PRADO. Op. Cit, p.40.

¹⁰⁰ Ibidem, p. 63.

¹⁰¹ WALDMAN, 2010, p. 111-112

¹⁰² PRADO, 1928, p. 46.

¹⁰³ Ibidem, p. 50.

¹⁰⁴ BERRIEL, 1994, p. 201.

O terceiro capítulo da obra, 'A tristeza', retoma os temas tratados nos dois primeiros capítulos e na obra anterior. Entre eles, a formação da raça paulista, privilegiada pela união de europeus e índios, livre da influência africana que tanto prejudicou a mestiçagem no resto da América portuguesa. Por essa formação racial, propiciada pela serra do mar, o paulista se constitui como uma raça superior ao restante da população colonial. Esta, tão absorvida pelos males da luxúria e cobiça, sem um ideal digno, tinha como principal característica a melancolia. Assim, Paulo Prado concebe o povo nacional como uma raça triste, com a exceção de um grupo, os filhos de São Paulo. Todo o caminho traçado pelo autor, ao falar sobre os diversos pecados da colônia, leva a um só argumento: a pureza da formação inicial de São Paulo, formado pela união entre portugueses e indígenas, sem qualquer interferência do elemento africano. A superioridade paulista resume a obra e o pensamento de Paulo Prado, estes também articulados intimamente com a oligarquia regional que o historiador estava inserido.

Assim como Capistrano de Abreu teve como pupilos Paulo Prado e Afonso Taunay, este último também foi professor e mestre de Alfredo Ellis Junior que, como o mentor também se destacou na análise do bandeirismo. As abordagens dos dois intelectuais em relação ao movimento diferiam, como aponta John Monteiro: enquanto Taunay se dedicou a escrever “uma desordenada crônica de fatos, eventos e personagens pitorescos, Ellis Jr. ambientou o bandeirante e, sobretudo, a mestiçagem num contexto cientificista”¹⁰⁵.

Alfredo Ellis Júnior situou sua análise das Entradas e Bandeiras nas teorias de mestiçagem, em voga no início do século XX. Com formação em direito, o início de sua trajetória como historiador acontece com sua entrada no *Correio Paulistano*, tal oportunidade acontece por intermédio de seu mentor, Taunay que, com sua influência, o indica a tal tarefa. Segundo sua filha, Myriam Ellis¹⁰⁶, sua atuação neste jornal “marca a gênese de sua atuação no mundo intelectual”. De fato, é nesta época que são escritos os artigos que iriam compor os seus dois primeiros livros; *O bandeirismo paulista e o recuo do meridiano* (1924) e *Raça de Gigantes* (1926).

Neste trabalho, escolhemos analisar a sua segunda obra, mais especificamente a segunda edição desta, intitulada '*Os primeiros troncos paulistas e o cruzamento euro-americano*'¹⁰⁷, por ter sido reformulada e aumentada pelo autor. A escolha deste trabalho de Ellis se baseia no fato de ser, como afirma Franco Della Valle¹⁰⁸, “talvez

¹⁰⁵ MONTEIRO, John Manuel. *Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo*. Tese (Livre docência) – Departamento de antropologia, Universidade estadual de Campinas. Campinas, 2001.

¹⁰⁶ ELLIS, Myriam. *Alfredo Ellis Júnior (1896-1974)*. São Paulo: Bentivigna Editora, 1997.

¹⁰⁷ ELLIS JUNIOR, Alfredo. *Os Primeiros Troncos Paulistas e o cruzamento euro-americano*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

¹⁰⁸ VALLE, Franco Della. *Vida e morte do bandeirante: Alcântara Machado e a produção da história paulista*. Dissertação (Mestrado em história social) – Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015, p. 69.

sua obra mais comentada nos estudos historiográficos a seu respeito ou sobre os autores apologistas da identidade regional paulista”.

Neste livro, ainda nas primeiras páginas, o autor deixa claro que bases irão nortear a sua análise histórica. Destaca-se uma espécie de exclusividade da trajetória histórica paulista, que não se compararia a qualquer região da América portuguesa. Com tal afirmação contesta a análise feita por Gilberto Freyre sobre a história colonial em *‘Casa Grande e Senzala’*, afirmando que, em sua obra, Freyre apenas tem em mente o Nordeste açucareiro, ignorando o Sul e suas particularidades. Deste modo, a formação de São Paulo somente poderia ser contemplada com uma análise particular, já que a região em tudo se diferenciava de outras. Com esta perspectiva, toma como sua tarefa tal estudo e assume abertamente o caráter regionalista de sua escrita: “Fora disso, tudo que faço, tudo que penso, tudo que imagino é por S. Paulo”¹⁰⁹.

Alfredo Ellis Junior, ainda no prefácio, acentua que seu estudo irá ser orientado pelas teorias evolucionistas:

Penso que ninguém mais deixe de participar dos ensinamentos dessa doutrina, a menos que não seja um intelectual, ou que se conserve em atraso científico, na nebulosidade de uma cerebração obnubilada por uma extremada religiosidade que deveria ser mantida em campo diverso. Eu busco aplicar ao homem no planalto paulista o que em geral vem sendo doutrinado. Procuro saber por que o homem se associou dessa forma no planalto paulista evoluindo de uma certa maneira seguindo determinadas directrizes.¹¹⁰

Assim, o autor buscava, através das teorias raciais, explicar cientificamente a superioridade paulista, tão alardeada pelos intelectuais regionais. Alfredo Ellis assegura que seus argumentos também estão baseados em estudos de campo, como a antropologia, geografia e sociologia, revelando a intenção de utilizar um método interdisciplinar¹¹¹. Para John Monteiro¹¹², os alicerces evocados por Ellis para escrever sua obra se devia ao objetivo de dar “fundamentação científica capaz de se contrapor ao pessimismo dos arautos do evolucionismo racista”. Assim, *‘Populações paulistas...’* tinha a intenção de provar a eugenia de São Paulo e sua distinção perante ao resto do país no presente; para tanto, era preciso retornar aos primórdios da colonização e esmiuçar os diversos fatores que fizeram do planalto vicentino portador da superioridade racial.

As fontes utilizadas pelo autor englobam registros da Câmara Municipal de São Paulo, inventários e testamentos, obras genealógicas de Pedro Taques e da Silva Leme, além dos escritos de seu mestre, Afonso Taunay. Ainda no primeiro capítulo, temos a justificativa para o cativo indígena, elemento fundamental para os

¹⁰⁹ ELLIS JÚNIOR, 1936, p. 9.

¹¹⁰ Ibidem, p. 6.

¹¹¹ Ibidem, p. 9.

¹¹² MONTEIRO. Op. Cit., p. 201.

intelectuais paulistas, como vimos em Afonso Taunay e Paulo Prado. Segundo Alfredo Ellis:

Houve necessidade do braço indígena. Não podíamos importar o braço negro. Não possuíamos a opulência que no Brasil se encastellara nas lavouras assucareiras do Nordeste, em desprezo às pequenas lavourinhas do planalto piratiningano. Não tínhamos também o convicto branco, e a quantidade de deportados para o nosso planalto foi nullissima. Foram, pois, os nossos antepassados obrigados a rebuscar o sertão à cata do bugre.¹¹³

Como se percebe no excerto, o autor argumenta sobre a necessidade da mão de obra indígena e a impossibilidade de outra alternativa. Na mesma página, o autor se refere aos jesuítas como caluniadores e responsáveis pela injusta *lenda negra*, já que, “nas suas lamurias, pois, tinham que inventar, contra os nossos homericos antepassados, as mais deslavadas calumnias. Isso era humano. Dahi a lenda inverosimil da crueldade do apresador paulista.”¹¹⁴.

No decorrer do livro, Alfredo Ellis vai enumerando os diversos fatores de diferenciação racial paulista. Entre tais elementos estava a descendência europeia, esta oriunda da população mais pobre de Portugal, já que, segundo o autor, “os fortes os aventureiros, só eram encontrados na classe pobre da plébe e da burguesia”¹¹⁵. O intelectual garante que esta “selecção emigratória” foi um dos mais importantes elementos, se não o principal, na formação da *raça de gigantes*. Ellis afirma que foram das famílias portuguesas estabelecidas na região paulista que “sahiram os principaes creadores da epopeia bandeirante”. Assim, tais afirmações sugerem que para o autor era da influência europeia que vinha à grandeza bandeirante.

Segundo o autor, foi graças às qualidades inerentes a este grupo europeu emigrado para o planalto que “puderam atravessar este dolorosissimo perigo inicial de colonização”¹¹⁶. Assim, ao chegar às terras brasileiras, os primeiros colonizadores, já integrantes da melhor parcela da sociedade portuguesa, tiveram que enfrentar a seleção natural oferecida pelo ambiente inóspito e desconhecido. Outro elemento de depuração, segundo Ellis Junior, seria a seleção sexual:

Apesar de raças diferentes, a formosura de algumas indias, do que nos dão testemunho os mais velhos chronistas, teria sido um excellente convite a essas ligações, operando-se, assim, uma selecção sexual eugenica, entre os mamelucos.¹¹⁷

Como se vê no trecho acima, o autor acreditava que a escolha de tais parceiras também operaria o caldeamento privilegiado entre os grupos indígenas e europeus. As uniões consanguíneas entre as famílias paulistas também ajudaram a conservar as boas características do grupo, visto que “os efeitos, da consanguinidade não se limitavam apenas a directamente fixar a perfeição, mas tinham ainda outra fórmula de

¹¹³ ELLIS JÚNIOR, 1936, p. 22-23

¹¹⁴ Ibidem, p. 23.

¹¹⁵ Ibidem, p. 118-119.

¹¹⁶ Ibidem, p. 131.

¹¹⁷ Ibidem, p. 55.

agir nas populações, indirectamente melhorando-as e seleccionando-as”¹¹⁸. Alfredo Ellis também destaca dois elementos negativos no processo de formação da raça paulista: seriam estes a seleção religiosa e a do bandeirismo. A primeira se dava com o recrutamento de religiosos, retirando “da reprodução os elementos de maior valor cerebral”¹¹⁹. O segundo elemento negativo seria o bandeirantismo, já que retirava do seio da comunidade os mais valorosos integrantes, impedindo a maior difusão das qualidades bandeirantes para as futuras gerações:

eliminava da reprodução os contingentes mais providos de Eugenia, deixando para semente os refugos dos corpos expedicionários. o bandeirismo não deixou de ser um poderoso factor depreciador da gente paulista. Esse foi o preço, bem caro, pago, pelos nossos avós, para a aquisição dos territorios de além Tordezilhas.¹²⁰

Neste trecho, Ellis assevera como esta seleção foi prejudicial para a população paulista e ainda destaca o sacrifício feito pelos seus antepassados para a descoberta de novas terras. Outro ponto destacado na eugenia paulista, foi a formação desta a partir de duas raças apenas, a indígena e a europeia, sem a interferência africana:

E' possível que a não perturbação de caldeamento de duas raças, mais ou menos homogeneas, uma das quaes trazia, de além mar, immenso cabedal de eugenia, por uma terceira raça, como se deu no Nordéste, de modo a complicar a fusão, tivesse sido um dos elementos causadores dessa eugenesia.¹²¹

Como se percebe acima, o autor coloca como fator de distinção da população paulista a mestiçagem euro ameríndia. Alfredo Ellis dedica um capítulo ao tema e tenta argumentar contra a presença negra em São Paulo, antes do século XIX; esta apenas seria expressiva com a economia cafeeira. Neste momento, a raça paulista já estava formada e pouco o negro interferiu nesta. Assim, como Paulo Prado, Alfredo Ellis considerava o negro como um elemento negativo na mestiçagem brasileira¹²².

Como vimos em ‘*Os primeiros troncos paulistas e o cruzamentos euro-americano*’, Alfredo Ellis Júnior enumera os diversos fatores que tornaram os paulistas singulares, afirmando que o pioneirismo que se originara com as bandeiras, continuava no presente e se estenderia ao futuro. O otimismo quanto à grandeza de São Paulo e o que estaria por vir encerra sua obra: “Assim, se o nosso desenvolvimento nos permitiu attingir uma phase que nos colloca em plano superior a muitos paizes estrangeiros [...] o futuro certamente nos abrirá uma epoca de descommunal opulencia”¹²³.

Na mesma época em que Alfredo Ellis Júnior publicava suas obras, Alcântara Machado também tornava públicas suas obras e artigos. Os dois autores, juntamente

¹¹⁸ ELLIS JÚNIOR. Op. Cit., p. 142.

¹¹⁹ Ibidem, p. 150.

¹²⁰ Ibidem, 148.

¹²¹ Ibidem, p. 83.

¹²² MONTEIRO. Op. Cit., p. 204.

¹²³ ELLIS JÚNIOR. Op. Cit., p. 351.

com Afonso de Escragnole Taunay, são representantes de uma fase da historiografia paulista que toma como principal objeto de estudo o bandeirante. Este, através da escrita desses autores, se consolidou na época: o uso da figura sertanista não apenas habitou a historiografia, mas também “era mobilizada por políticos, pelo Governo Estadual, por jornalistas e intelectuais paulistas para atender às mais diversas finalidades¹²⁴”.

Katia Maria Abud¹²⁵ aponta que os três intelectuais citados no parágrafo anterior foram os pilares da historiografia sobre o bandeirante, cada um se debruçando sobre diferentes aspectos da epopeia sertanista: “Afonso de Taunay deu ênfase à conquista territorial, as descobertas; Alfredo Ellis Jr, ‘a raça paulista’; Alcântara Machado enveredou pelo estudo das condições econômicas e sociais do seiscentismo”. Até aqui, já nos debruçamos sobre as obras de Taunay e Alfredo Ellis, nos deteremos agora sobre o trabalho de Alcântara Machado.

José de Alcântara Machado, formado em direito, publicou várias obras voltadas a esta área, analisaremos seu único trabalho historiográfico: *Vida e morte do bandeirante*¹²⁶. Alcântara Machado, em seu livro, aponta diferentes aspectos da vida cotidiana do bandeirante, para ele sinônimo de paulista. Os 16 capítulos situam diferentes discussões sobre a vida sertanista: *O que dizem os inventários; As fortunas coloniais; O povoado; O sítio da roça; O mobiliário; A baixela; Fato de vestir, Jóias e limpeza da casa; Educação e cultura; Médicos, doenças e remédios; A justiça; O dinheiro e os sucedâneos; A família; Índios e tapanhunos; As devoções dos bandeirantes; Em face da morte; O sertão*. Percebemos pelos títulos, que Machado não narra grandes batalhas ou marcos da trajetória sertanista, mas sim aspectos da vida ordinária da população paulista. Tais pormenores tem a função de mostrar a vida de homens comuns, como afirma Franco Della Valle: “*Vida e morte do bandeirante* possui uma hipótese central, que é demonstrar a pobreza, a rudeza e a simplicidade da vida da população paulista, sempre tendo como fonte os *Inventários e testamentos* publicados”¹²⁷.

Como salienta o autor, a escrita dessa obra vai na contramão das escritas por seus contemporâneos paulistas. Ao invés de narrar os grandes acontecimentos e a formação racial paulistas, Alcântara Machado se concentra na vida do paulista comum. Nas primeiras páginas de *Vida e morte do bandeirante*, o autor já exprime tal objetivo:

Reduzir o estudo do passado à biografia dos homens ilustres e à narrativa dos feitos retumbantes seria absurdo tão desmedido como circunscrever a geografia ao estudo das montanhas. Conflitos externos, querelas de facções, atos de governo estão longe de constituir a verdadeira trama da vida nacional.

¹²⁴ VALLE. Op. Cit., p. 60.

¹²⁵ ABUD. Op. Cit., p. 133.

¹²⁶ MACHADO, Alcântara. *Vida e morte do bandeirante*. São Paulo: Edusp, 1980.

¹²⁷ VALLE. Op. Cit., p. 90.

Não passam de incidentes; e, o que é mais, são o produto de um sem-número de fatores ocultos que os condicionam e explicam.¹²⁸

A maioria dos capítulos do livro, de fato, segue a propensão de não se deter apenas aos ‘grandes nomes’, mas mesmo com tal esforço o autor ainda se remete às expedições bandeirantes, principalmente nos três capítulos em se discute a fé bandeirante, que, se faltava durante a vida aventureira, era intensa perante a morte, visto as preocupações relativas à salvação da alma nos testamentos e inventários, principal fonte documental do autor. Alcântara Machado também se vale das obras de seu mentor intelectual, Afonso Taunay, que inclusive sugere o título da obra, que originalmente seria ‘*O bandeirante na intimidade*’. Há que se destacar também que Alcântara Machado, juntamente com Taunay e Alfredo Ellis, baseou suas obras na crítica documental¹²⁹. No caso de Alcântara Machado, essa importância dada aos documentos vinha acompanhada de uma “metodologia jurídica”:

Alcântara Machado valia-se de uma metodologia histórica, mas chegava a ela pelo Direito. É por meio da prática jurídica que o autor incorpora as formas de analisar os documentos, partilhando da mesma necessidade imposta ao advogado em litígios judiciais: o ônus da produção da prova. Somente com a comprovação das alegações que se obtém sucesso em um processo judicial. O mesmo se dá com a narrativa de história desenvolvida, pois as alegações e conclusões deveriam ser comprovadas, especialmente por meio de documentos.¹³⁰

Como Franco Valle salienta, a escrita histórica de Machado muito devia a sua formação e experiência como jurista, já que qualquer afirmação deveria ser comprovada, neste caso era o documento a prova que condenaria ou absolveria as hipóteses levantadas. No último capítulo, ‘O sertão’, o autor fala especificamente dos pormenores das expedições sertanistas. Se Alcântara Machado se distancia de outros autores por ver o bandeirante como um homem comum, neste capítulo se aproxima da literatura mítica sobre o assunto. Para o intelectual, a predileção para o sertão estava no sangue paulista:

Desde a primeira infância o paulista dos séculos XVI e XVII respira uma atmosfera saturada de sertanismo. O sertão é a atualidade de todos os dias, Nos serões intermináveis do vilarejo insípido ou da fazenda sonolenta o assunto não varia [...] Em tudo quanto o rodeia, no conforto de uns, na miséria de outros, na arrogância dos potentados e no luto das viúvas e dos órfãos, sente o vicentista o poder misterioso do sertão. Não há fugir-lhe. Nele está o da raça.¹³¹

Como se lê acima, a vida e a população paulista era impregnada pelo espírito bandeirante. Neste aspecto, se aproxima de Alfredo Ellis que também propunha que o ímpeto pelo bandeirismo era determinado pela raça. A autora Laura de Mello e

¹²⁸ MACHADO. Op. Cit., p. 29.

¹²⁹ VALLE. Op. Cit., p. 90.

¹³⁰ Ibidem, p. 92.

¹³¹ MACHADO. Op. Cit., p. 233.

Souza¹³² sugere que tal aproximação debilitou a obra: “O namoro com as teorias racistas é outro ponto frágil da obra, responsável por traços que envelheceram. O colono branco é superior ao índio e ao africano, e sua participação na mestiçagem a enobrece”. Assim, embora Alcântara Machado tenha adotado novas perspectivas na sua análise, as aproximações são suficientes para que ele ainda seja considerado parte do círculo intelectual paulista, que não apenas consolidou uma memória heroica do bandeirante, mas também se tornou referência para os estudos em torno do tema, como salienta Katia Abud:

Afonso do Taunay, Alfredo Ellis Jr., Alcântara Machado foram os historiadores que deram, após Pedro Taques e Frei Gaspar, contribuições originais para a história do bandeirismo, e com isso fizeram aparecer muitos outros autores preocupados com o mesmo tema e seguidores das linhas explicativas sugeridas por eles. As obras daqueles três autores podem ser considerados matrizes do conhecimento sobre as bandeiras e o bandeirismo, produzido no século XX.¹³³

Além de destacar esta vertente, em que fazem parte os três historiadores estudados anteriormente, Abud também ressalta outra linha de interpretação que surgiu em 1940, e tem como principal expoente a obra ‘*A marcha para o oeste*’ de Cassiano Ricardo. A autora destaca também que esta pode ser considerada a última grande obra sobre o sertanismo. Deste modo, este será o último trabalho analisado nesta seção, cujo objetivo é averiguar obras que se destacaram com perspectivas mitológicas acerca da temática das Entradas e Bandeiras.

O livro *Marcha para o oeste*¹³⁴ publicado, em 1940, segundo Kátia Abud¹³⁵, é antes uma obra política do que histórica. Todo o trabalho foi pensado para “pensar a bandeira como gênese do Estado Novo”. Como salienta Katia Abud, em ‘*Marcha para o oeste*’, Cassiano mais se aproveitou de outros estudos realizados por seus contemporâneos paulistas, do que em pesquisas realizadas por ele próprio. A diferença estava na abordagem do autor, enquanto autores como Taunay, Paulo Prado e Alfredo Ellis apontavam a especificidade da raça paulista em relação ao resto do país, Ricardo tomava a bandeira como elemento formador não apenas da população do planalto vicentino, mas de todo o território brasileiro. Nesta perspectiva, o movimento sertanista tinha promovido a mestiçagem, cooperação e associação, valores que estavam no centro da ideologia estadonovista, da qual o autor e sua obra viraram principais porta-vozes¹³⁶.

Para mostrar a integração e mestiçagem, o elemento africano tão negado como parte da mistura paulista, por autores como Paulo Prado e Alfredo Ellis, é incorporado à mistura racial bandeirante. No capítulo 9, intitulado ‘O negro no bandeirismo’, Cassiano Ricardo defende ardentemente a presença dos negros em São Paulo e nas

¹³² SOUZA, Laura Mello e Souza. Introdução. In: MACHADO, Alcântara. *Vida e morte do bandeirante*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

¹³³ ABUD. Op. Cit., p. 133.

¹³⁴ RICARDO, Cassiano. *Marcha para Oeste*. 3ªed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

¹³⁵ ABUD. Op. Cit., p. 197.

¹³⁶ Ibidem, p. 197.

primeiras expedições bandeirantes. Para isso, se utiliza dos raciocínios de autores como Alfredo Ellis e Taunay, sem adotar suas teses, já que utiliza alguns apontamentos dos historiadores, mas não chega à mesma conclusão que estes. Ricardo argumenta contra a conclusão de outros autores que excluíram o negro das expedições bandeirantes, assim a utilização da bibliografia paulista é relativa, sendo incorporados apenas os elementos que sustentam suas hipóteses e rejeitados os que não contribuem com suas afirmações. Desta forma, Cassiano afirma de maneira enfática que “as peças de Guiné que já figuravam no século XVI, aumentam consideravelmente no XVII para ultrapassar o número de índios no XVIII”¹³⁷. Para além da presença africana na região paulista desde os primeiros tempos da colonização, o autor também alega a participação desta raça na formação brasileira: “O negro ajudou o branco, portanto, não só a formar a nossa democracia social como também a modelar, no lado do índio, o retrato verde-físico do Brasil”¹³⁸.

No que diz respeito à escravidão indígena, o autor afirma que “o índio era, pois, muito mais ‘escravo’ nas mãos do senhor de engenho e do padre, do que nas do chefe da bandeira”¹³⁹. O intelectual ainda acrescenta que os jesuítas não tinham razão para criticar o trabalho indígena a favor do bandeirante, já que “a bandeira era, como já ficou dito, o aproveitamento do índio em sua pureza de movimento; e, diga-se agora, era ela mesmo uma façanha mameluca”¹⁴⁰. Como se percebe, Cassiano tenta justificar o aprisionamento indígena, assim como outros intelectuais paulistas como Taunay e Alfredo Ellis, que relativizam este aspecto do movimento para a construção da epopeia bandeirante.

Segundo o autor, a bandeira tinha uma “composição democrática”, já que cada raça tinha uma função específica:

Tôda a população anônima, que constitui o séquito da bandeira, exerce um papel providencial, para cujo desempenho os seus defeitos é que são as principais qualidades. Não fôssem êsses mestiços inferiores e como se teria realizado a obra formidável da conquista? Na formação dessa democracia agreste, o índio entra com a mobilidade social, o negro com a abundância de sentimentos de calor humano, o branco com o seu espírito de aventura e de comando.¹⁴¹

Como podemos notar nas palavras do autor, cada elemento tinha sua função. O interessante é que mesmo com a inclusão de índios e negros na mestiçagem defendida, estes são considerados como inferiores. Apenas com a união com o elemento branco redentor é que tais indivíduos teriam utilidade, tanto na mistura racial quanto no sucesso da bandeira. Ao transformar o ambiente da bandeira em democrático e acolhedor dos diferentes segmentos raciais, Cassiano Ricardo transporta o lema do governo de Vargas para o movimento bandeirante, já que o

¹³⁷ RICARDO. Op. Cit., p. 11.

¹³⁸ Ibidem, p. 42.

¹³⁹ Ibidem, p. 49.

¹⁴⁰ Ibidem, p. 58.

¹⁴¹ Ibidem, p. 44-45.

Governo Federal propagandeava “a união de todos para alcançar um objetivo em comum”¹⁴². Assim, como no movimento sertanista de outrora, na Era Vargas todos seriam úteis para a Nova Marcha que se iniciava.

A íntima relação entre passado e presente traçada por Cassiano Ricardo também identificava no passado colonial os inimigos do presente. A mestiçagem promovida pela bandeira retirava dos grupos ‘primitivos’, o comunismo tribal:

A cromocracia da bandeira (não se vê outra designação para o caso) corrige a mestiçagem no seu furor e impede o comunismo racial; ou melhor, impede o comunismo moral resultante de uma desbragada mistura de côres, sem nenhuma ação.¹⁴³

Assim não era apenas com o cruzamento de raças que o comunismo era afastado, mas também com a ação promovida pela bandeira. Como ressalta George Coelho¹⁴⁴ “o elogio da democracia bandeirante converge para o anti-liberalismo e o anti-comunismo, que chegou ao extremo durante o Estado Novo, principalmente com a campanha da Marcha para o Oeste”. Esta democracia exaltada pelo autor também tinha como elemento fundamental a figura de um líder forte, que extirpava do grupo bandeirante os excessos de coletivismo ou individualismo. Ao se referir a tal líder, Cassiano Ricardo o compara a um “chefe de governo”¹⁴⁵. Ao fazer a relação entre o bandeirantismo e o estado novo, o autor buscava, segundo Coelho¹⁴⁶, “justificar historicamente que não há porque contestar o Estado Novo, pois ele está nos primórdios da sociedade brasileira, e não apenas uma invenção de gabinete”.

É importante ressaltar que Cassiano Ricardo, assim como os autores discutidos anteriormente, dá continuidade ao tom laudatório na narrativa bandeirante, mas, ao contrário da intelectualidade paulista, Ricardo o transfere da esfera regional para a nacional. O autor lega a ação bandeirante diversos feitos patrióticos:

Realmente auxiliando a metrópole na expulsão dos franceses, levando desde o início sua contribuição contra os tamoios, socorrendo a Bahia na luta contra os flamengos, desbaratando os castelhanos de Guairá e do Tape, correndo a auxiliar Pernambuco contra os invasores que se haviam apossado de nosso território até o S. Francisco, desbaratando o reduto negro dos Palmares, socorrendo os baianos no Recôncavo contra as tribos aguerridas e revoltadas, avançando pelos COFINS de Goiás, penetrando o Paraguai vinte e quatro vezes, atingindo as paragens de Santa Fé, lutando contra os emboabas, já sob o auréola de martírio que lhes advém do Capão da Traição, aclamando Amador Bueno da Veiga para “cabo maior e defensor da pátria”, em todos êsses atos a bandeira parece pôr a prova a função que herdou de Tibiriçá, cujo nome já queria dizer vigia da terra.¹⁴⁷

¹⁴² COELHO, George Leonardo Seabra. *Marcha para o Oeste: entre a teoria e a prática*. Dissertação (Mestrado em história) – Faculdade de história, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010, p. 93.

¹⁴³ Ibidem, p. 48.

¹⁴⁴ Ibidem, p. 71.

¹⁴⁵ RICARDO. Op. Cit., 211.

¹⁴⁶ COELHO. Op. Cit., p. 167.

¹⁴⁷ RICARDO. Op. Cit., p. 204

Como se percebe acima, são inúmeros os feitos heroicos sertanistas realizados em prol da nação, o autor também destaca o sofrimento e traição que tais homens sofreram na tarefa de proteger o território que viria a ser o Brasil. Para Cassiano Ricardo, os feitos bandeirantes não se encerram no período colonial, longe disso, continuam até seus dias, já que as bandeiras que buscavam índios e riquezas minerais são substituídas no século XIX pelas plantações de café. Desta maneira, “as fronteiras geográficas são substituídas por fronteiras econômicas”¹⁴⁸. A retomada do bandeirantismo, diz Cassiano, também ocorre pelas ações governamentais, entre estas, a “nova marcha para o oeste” incentivada por Vargas. Ao encerrar a obra Cassiano Ricardo resume a tentativa de conjugar passado e futuro feita em todo o trabalho:

Ontem, eram bandeirantes só os que partiam do Planalto e dos seus subfocos de irradiação; hoje são todos quantos tomam parte na nova marcha destinada a preencher os vazios demográficos das regiões que pedem “novos bandeirantes equipados de nova técnica” para o seu melhor aproveitamento econômico e social.¹⁴⁹

A obra *Marcha para o oeste*, se utilizou do passado bandeirante para dar sentido ao presente. Diferente de outros integrantes da elite intelectual paulista, Cassiano Ricardo associou o bandeirante não apenas a São Paulo, mas como fundador da brasilidade.

Como indica Kátia Abud¹⁵⁰, o trabalho de Cassiano Ricardo foi o último trabalho de tom apologético produzido pela elite paulista, que tratou das Entradas e Bandeiras. A autora aponta que tais trabalhos são a matriz de um conhecimento que se disseminou por “incontáveis obras de autores menores, em obras de ficção, na literatura didática de nível médio e por meios de divulgação com número menos reduzido de receptores”¹⁵¹. Foi tendo em mente tal disseminação, que acreditamos ter sido essencial realizar a discussão desses autores ‘clássicos’, já que estes se refletem em diversas formas na literatura didática no presente, junto com uma bibliografia atual e revisionista do movimento bandeirante. É sobre estes títulos que nos ocuparemos na segunda e última seção deste capítulo.

1.2. Produção historiográfica revisionista

Nosso objetivo, nessa seção, é discutir autores que analisam o movimento bandeirante problematizando e criticando a perspectiva mitológica que prevaleceu na

¹⁴⁸ RICARDO. Op. Cit., p. 259.

¹⁴⁹ Ibidem, p. 391.

¹⁵⁰ ABUD. Op. Cit., p. 201.

¹⁵¹ Ibidem, p. 178-179.

temática por boa parte do século XX. Tais estudos expõem o sertanista antes romantizado, relata Manuel Pacheco¹⁵², como:

Um homem ordinário, nada extraordinário, que palmilhou paragens matagosas desconhecidas, distantes do vilarejo onde morava, em habitações de taipa, onde não havia camas. Antítese de herói, ele subsistiu muitas vezes graças ao índio, com quem aprendeu preciosas técnicas de sobrevivência no meio selvagem. Mesmo tendo sido aprendiz de tão experiente mestre, ele o caçou e escravizou, visando aplacar a carestia de um cotidiano compungente, onde a escassez de viveres era notória.

A descrição do bandeirante feita pelo autor é representativa dessa nova abordagem, que procura descortinar as facetas que eram suavizadas ou ‘esquecidas’ pela historiografia tradicional. Visto a grande quantidade de trabalhos atuais sobre o assunto, nosso critério para selecionar as obras a serem analisadas foi a repercussão e disseminação de tais estudos na historiografia. Assim, iremos abordar matrizes desta perspectiva ‘crítica’.

Começamos este balanço com a obra *Negros da terra*¹⁵³, de John Monteiro, extremamente significativa para uma nova interpretação não somente do bandeirantismo, mas da história indígena. Podemos dizer que tal trabalho não é apenas um clássico na historiografia bandeirante, mas também na historiografia indígena. Por este aspecto da obra decidimos abordá-la primeiro, já que mesmo que apresente uma nova abordagem da história colonial, também se constitui como um clássico, pelas características abordadas na introdução deste capítulo. Acreditamos que este trabalho foi o representante de uma reviravolta no trato da temática indígena e bandeirante, como aponta Maria Regina Celestino¹⁵⁴ “não seria exagero falar de uma história indígena – ou da história dos índios e dos índios na história do Brasil, antes e depois de John Monteiro”. Logo, a escolha dessa obra para basilar nossa discussão se justifica.

Ainda na apresentação, Monteiro contesta a conclusão de alguns historiadores de que as expedições bandeirantes tinham como objetivo a expansão territorial. O autor afirma, e esta é uma tese reafirmada diversas vezes ao longo da obra, que tais empresas “concorreram antes para a devastação de inúmeros povos nativos. Parafraseando Capistrano de Abreu, a ação destes ‘colonizadores’ foi, na realidade, tragicamente despovoadora”¹⁵⁵. Esta asserção, embasada por Capistrano, chama atenção para o ‘outro lado da moeda’ das incursões que eram interpretadas como heroicas por uma vertente da historiografia. Na visão esboçada pelo historiador, toda

¹⁵² PACHECO, Manuel. *O bandeirante como tema da educação brasileira: um estudo dos livros didáticos publicados entre 1894 e 2006*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. 2007, p. 105.

¹⁵³ MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

¹⁵⁴ ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Os Índios na História: avanços e desafios das abordagens interdisciplinares - a contribuição de John Monteiro. *Revista História Social*, v. 25, p. 19-42, 2013, p. 22. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/1834>>. Acesso em: 02 Jul. 2019.

¹⁵⁵ MONTEIRO. Op. Cit., p. 8.

a trajetória paulista colonial dependeu e estava entrelaçada com o aprisionamento e exploração indígena, sendo impossível pensar a sobrevivência da população paulista, sem a contribuição indígena. Com tal afirmação, Monteiro coloca os povos nativos como protagonistas do processo de colonização, papel por muito tempo negado por sucessivas gerações de intelectuais.

Segundo Monteiro¹⁵⁶, o apresamento sistemático de indígenas pelos paulistas só começou a ocorrer na segunda metade do século XVI, período em que a colonização do planalto vicentino já estava consolidada. Na vila de São Paulo, não foi adotada a mão de obra africana em grande escala, ao invés disso o trabalho escravo indígena foi largamente utilizado:

Os paulistas deram as costas para o circuito comercial do Atlântico e, desenvolvendo formas distintas de organização empresarial, tomaram em suas próprias mãos a tarefa de constituir uma força de trabalho. ¹⁵⁷

Como explicita o historiador, em São Paulo, diferentemente de outras capitanias, se estabeleceu uma dinâmica própria. Esta dependia primordialmente das expedições realizadas pelos colonos em busca de novos cativos. Tal prática tinha um caráter de retroalimentação, já que a reprodução da força de trabalho dependia da constante renovação dos indivíduos escravizados. Uma importante tese do autor na obra é a enorme dependência da economia paulista da mão de obra indígena, já que esta permitia a produção de um excedente na produção que poderia ser comercializado com o litoral:

Esta conexão vital entre a abundância da mão-de-obra indígena e a agricultura comercial foi a pedra fundamental de uma economia periférica articulada ao mercado do litoral brasileiro, situado, por sua vez, nas fímbrias do mundo atlântico. ¹⁵⁸

Como o autor aponta, toda a dinâmica econômica da região paulista vinha do “ouro vermelho”, a expansão territorial, colocada em primeiro plano em outras interpretações, somente aconteceu pela necessidade de adentrar as matas à procura de braços indígenas. Monteiro¹⁵⁹ assinala que tal relação é vital no processo de colonização paulista e tinha sido negada continuamente pelos estudiosos do tema. Ainda em relação ao estudo da temática bandeirante, Monteiro tece duras críticas aos intelectuais paulistas, que segundo ele teriam direcionado o estudo do movimento para benefício próprio:

Buscando assegurar um lugar de destaque para seus ascendentes no panteão da história nacional, os estudiosos paulistas curiosamente têm menosprezado o contexto local nas suas interpretações sobre o sentido e a evolução do chamado bandeirantismo. ¹⁶⁰

¹⁵⁶ MONTEIRO. Op. Cit., p. 37.

¹⁵⁷ Ibidem, p. 57.

¹⁵⁸ Ibidem.

¹⁵⁹ Ibidem, p. 113.

¹⁶⁰ Ibidem.

Como o autor aponta, a interpretação do movimento bandeirante pelos estudiosos paulistas acaba ignorando importantes aspectos em relação ao tema. Esta vertente da historiografia geralmente divide as Entradas e Bandeiras em ciclos: “o bandeirismo defensivo, o apresamento, o movimento colonizador, atividades mercenárias e a busca de metais e pedras preciosas”. Para Monteiro¹⁶¹, esta periodização não existiu, já que o principal objetivo paulista sempre foi capturar indígenas, o que variou ao longo do tempo foi apenas o formato de tais empreitadas. Apesar da variação de métodos e objetivos, todas as bandeiras tinham um ponto em comum: “voltavam com muitos cativos e sem nenhuma riqueza mineral”¹⁶².

O autor salienta que, muitas vezes, as expedições que tinham como objetivo a procura de riquezas minerais usavam como desculpa tal finalidade para caçar índios, já que, em certos períodos, o governo metropolitano endurecia as leis que regulamentavam a captura de índios. Não raro, também se usava como subterfúgio para organizar novas bandeiras a necessidade de “recapturar índios supostamente fugidos”¹⁶³.

O auxílio indígena nas expedições que adentravam os sertões também é discutido na obra. Esta participação se dava de diversas formas, desde a condução pelos indígenas das bandeiras pelas matas, até a formação de pequenos exércitos para combater e aprisionar outros povos ameríndios. O autor aponta a habilidade paulista em manipular as relações “familiares e intertribais” em proveito próprio, na teia de relações engendradas pela colonização; inclusive, houve índios que enriqueceram ajudando e intermediando a prática de aprisionamento de outros índios.

Um marco fundamental no movimento sertanista foi a invasão e destruição das missões jesuítas. Monteiro¹⁶⁴ salienta que “os paulistas passaram a assaltar as reduções não por motivos geopolíticos ou morais como quer uma vertente da historiografia paulista”. Segundo o autor, o interesse sertanista nesses agrupamentos missionários residia na grande concentração de índios em um mesmo local, em maior número até do que em muitas aldeias. Nessa conjuntura, ocorreu a incursão de Antônio Raposo de Tavares, muito abordada como modelo de bandeira tanto na historiografia como nos livros didáticos, esta foi segundo John Monteiro¹⁶⁵ “atípica em termos de tamanho e estrutura”. Esta expedição que invadiu diversas aldeias e reduções guarani, percorrendo uma grande extensão de terra, não foi um sucesso como se alardeia na mitologia bandeirante e até na literatura didática, na época “deve ter repercutido como um grande fracasso, sendo que o Raposo Tavares que regressou a São Paulo era um homem acabado, empobrecido...”¹⁶⁶.

¹⁶¹ MONTEIRO. Op. Cit., p. 113.

¹⁶² Ibidem, p. 60.

¹⁶³ Ibidem, p. 61.

¹⁶⁴ Ibidem, p. 70.

¹⁶⁵ Ibidem, p. 71.

¹⁶⁶ Ibidem, p. 81.

As incursões aos sertões não ocorriam apenas por iniciativa dos paulistas. Em diversos momentos, estes foram convocados “para empreender campanhas de “desinfestação” contra as populações revoltadas”¹⁶⁷. Entre as expedições que aconteceram com esse propósito, diversos quilombos foram destruídos, entre eles o de Palmares. O saldo dessas bandeiras de contrato foi a destruição da maioria das aldeias indígenas nas regiões que hoje são os estados do Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí. John Monteiro¹⁶⁸ revela que na falta do pagamento estipulado, a violência se fazia ainda mais presente e “as expedições de apresamento dos paulistas nestes sertões logo assumiram o triste caráter de massacres impiedosos”.

Na segunda metade do século XVII, a aquisição de novos cativos tornou-se cada vez mais difícil, já que “as expedições passaram a enfrentar sertões pouco conhecidos, distâncias maiores e crescente resistência indígena”¹⁶⁹. Tal situação causou um enorme impacto na produção paulista que precisou inserir a mão de obra africana, não apenas para manter a agricultura local, mas também a economia aurífera no começo do século XVIII. É claro que tais indivíduos foram adquiridos pelos proprietários mais ricos e estes logo migraram para a região de Minas Gerais, deixando as propriedades abandonadas. O que restou em São Paulo, como aponta Monteiro¹⁷⁰, “após a rápida destruição de tantas terras e de tantos índios foi justamente um campesinato empobrecido”, bem diferente, como vimos, dos ilustres e grandiosos bandeirantes palestrados pela historiografia tradicional.

O próximo trabalho a ser discutido, embora tenha sido publicado antes do de Monteiro, foi analisado depois deste, assim como os que seguirão por tratarem apenas da historiografia sobre os bandeirantes, diferente da obra de Monteiro, que apresenta uma abordagem mais geral da história colonial. A tese de doutorado de Maria Kátia Abud, defendida em 1985, tem como principal objetivo explorar a construção do símbolo bandeirante. Esta é obra indispensável e frequente em todo trabalho que tem como interesse a temática das Entradas e Bandeiras.

Ainda nas primeiras páginas, Kátia Abud¹⁷¹ aponta que a exposição feita no trabalho se centra nos elementos sócio-políticos que estimulam a elaboração de uma ideologia bandeirante, assim como nos autores que contribuíram para a criação da mitologia bandeirante. Desta forma, a autora se debruça sobre tais intelectuais para entender a gênese do símbolo bandeirante. No primeiro capítulo, explana-se sobre os primeiros escritos a versarem sobre o bandeirante. É importante ressaltar, como aponta a autora, que “o Bandeirante do seiscentismo não escreveu sobre si mesmo. As bandeiras não deixaram suas memórias”¹⁷². Logo, o que nos restam são relatos

¹⁶⁷ MONTEIRO. Op. Cit., p. 81.

¹⁶⁸ Ibidem, p. 95.

¹⁶⁹ Ibidem, p. 209.

¹⁷⁰ Ibidem, p. 226.

¹⁷¹ ABUD. Op. Cit. p. 6.

¹⁷² Ibidem, p. 17.

secundários sobre tal movimento. Tais escritos e obras somente irão se fazer presentes no século XVIII:

Realmente o aparecimento de relatos bandeiristas, ou ainda de uma história que os tivesse como tema foi tardio. Isto só aconteceu no século XVIII, com o aparecimento de diferentes relatos e as obras de alguns autores, entre os quais se sobressaíram Pedro Taques e Frei Gaspar.¹⁷³

Como explana a autora, o florescimento desta literatura teve como principal motivo a tentativa paulista de limpar sua imagem, intensamente atacada pelos missionários jesuítas. É importante ressaltar a mentalidade paulista expressa em correspondências, em intensa disputa com os jesuítas, ainda no século XVII. Em representações à coroa os moradores de São Paulo justificavam o apresamento de indígenas, alegando diversos motivos:

que eram homens pobres; que precisavam dos Índios para trabalhar na produção de alimentos e nas minas; que insuflados pelos jesuítas, os Índios se recusavam a lhes prestar serviço, aceitando ordens somente dos padres. Em nenhum momento, em nenhum trecho do documento de 1612, os paulistas recorreram ao fato de terem ido ao interior, além dos territórios de El-Rey, para conquistarem aqueles índios.¹⁷⁴

A constatação da autora é importante: como se percebe acima, as justificativas escolhidas pelos paulistas para a escravização do índio não incluíam o esforço empreendido nas expedições para a captura da mão de obra. Tais considerações nos levam a concluir que o bandeirante não tinha qualquer consciência “dos efeitos históricos de sua obra”¹⁷⁵. Se, no Seiscentos, o paulista não sentia inclinação para defender os seus méritos, tal conjuntura muda no século XVIII, com a descoberta do ouro. Nesta época, uma ampla literatura começou a surgir: “de um lado procurando demonstrar que a posse das minas cabia aos paulistas, que as tinham descoberto e de outro, procurando minimizar o papel dos paulistas na descoberta”¹⁷⁶.

Kátia Abud narra que, na região da Minas, os paulistas tiveram que dividir suas descobertas com inúmeros outros exploradores, a maioria deles portugueses de grande fortuna, que tinham melhores condições financeiras de explorar aquelas terras. Tal situação culminou na guerra dos emboabas, que levou com que os paulistas perdessem as “melhores regiões de exploração” e tivessem que procurar os meios para o enriquecimento na própria terra¹⁷⁷. Tal intento também encontraria obstáculos, como aponta Kátia Abud¹⁷⁸, já que com a decadência do ouro, no final do século XVIII, milhares de forasteiros migrariam para a cidade de São Paulo, que sofria uma renovação e progresso econômico. De forma gradual e sutil, esses estrangeiros enriqueciam e ocupavam cargos de prestígio, antes pertencentes a aristocracia da terra. Em tal conjuntura, novamente se manifestou uma literatura pronta a defender

¹⁷³ ABUD. Op. Cit., p. 21.

¹⁷⁴ Ibidem, p. 27.

¹⁷⁵ Ibidem, p. 29.

¹⁷⁶ Ibidem, p. 65.

¹⁷⁷ Ibidem, p. 60.

¹⁷⁸ Ibidem, p. 62.

os interesses dos paulistas. Destacaram-se no século XVIII, as obras de Pedro Taques e Frei Gaspar da Madre, estes iriam ser os primeiros a promover uma valorização do bandeirante, sendo resgatados mais tarde pelos intelectuais paulistas do século XX. É importante destacar que ainda na escrita de Taques e Gaspar, não se utiliza o termo bandeirante, estes se referiam a estes exploradores como paulistas. Os dois autores descendiam dos primeiros habitantes da capitania de São Vicente e tomaram para si a tarefa de defender os conterrâneos desalojados de seu prestígio:

Os dois autores fizeram das suas obras porta-vozes das reivindicações das famílias antigas, no sentido de garantirem o seu lugar naquela sociedade ainda estamental. Por esse motivo é tão transparente neles o orgulho de casta, a afirmação da tradição a procura das provas de ascendência ilustre para a classe dominante, ameaçada pelo grupo de recém-chegados, que assumia a sua mentalidade.¹⁷⁹

Como se percebe acima, as características imputadas aos paulistas por esses eruditos são semelhantes às que, mais tarde, os doutos paulistas do século XX utilizaram em suas obras, isso porque os escritos de Pedro Taques e Frei Gaspar formaram as bases necessárias para todos os estudiosos que viriam depois deles, fossem paulistas ou não¹⁸⁰.

Se, no século XVIII, como salienta Abud¹⁸¹, a literatura sobre o bandeirantismo tinha aflorado, no século XIX ela pouco se fazia presente. Nesta centúria, obras que tratassem sobre a história das bandeiras foram raras, apenas três podem ser citadas, a de Varnhagen, Rio Branco e Southey¹⁸². A ausência dessa literatura se explica, segundo Kátia Abud¹⁸³, porque no período a doutrina do liberalismo começava adentrar no país, deteriorando os quadros estamentais que desde o início da colonização se impunham na organização social. Em tal conjuntura, os estudos históricos, em geral, se voltavam para a formação da nação. Até mesmo em São Paulo a retórica bandeirante foi deixada de lado, já que nas primeiras décadas do XIX:

A lavoura entrara num período de ascensão, no final do século XVIII, e levava para ela uma boa parte dos comerciantes enriquecidos que deram origem às maiores dinastias canavieiras e cafeeiras do século XIX e que muito pouco, ou quase nada, tinham de ligação com os bandeirantes.¹⁸⁴

Como a autora alude, a elite econômica do século XIX, em sua maioria, não tinha descendência ligada aos antigos sertanistas, muitos nem paulistas eram. Este

¹⁷⁹ ABUD. Op. Cit., p. 86.

¹⁸⁰ Entre os autores não paulistas que escreveram sobre as bandeiras ainda no século XVIII, podemos destacar Barbosa de Sá e o naturalista Saint Hilaire. ABUD. Op. Cit., p. 98.

¹⁸¹ Ibidem, p. 105.

¹⁸² VARNHAGEN, 1854.

VARNHAGEN, 1877.

RIO BRANCO, Barão do. *História do Brasil*. Tradução: João Vieira de Almeida. Rio de Janeiro: Max Fleuiss, 1930.

SOTHEY, Robert. *História do Brasil*. Tradução Luis Joaquim de Oliveira e Castro. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1881.

¹⁸³ ABUD. Op. Cit., p. 113.

¹⁸⁴ Ibidem.

grupo tinha conseguido poder através do sucesso econômico, não tinha necessidade de se voltar à tradição para obter legitimação. Isso viria a mudar na segunda metade do século XIX, quando o café virou o principal produto nacional e levou esta camada privilegiada a exigir do governo Imperial medidas que atendessem seus interesses. Apesar do enorme poder econômico a elite paulista tinha influência bastante reduzida na política imperial, que tinha como principais integrantes, indivíduos de outras províncias¹⁸⁵.

A autora acrescenta que a falta de protagonismo paulista durante o governo imperial gerou ressentimento entre a elite do estado que provia a maior parte da riqueza do país. Prejudicados por esta conjuntura, os paulistas apoiaram o projeto republicano, tendo enorme participação na Proclamação da República. Com o novo quadro, a elite rural se fortaleceu e o poder paulista se concentrou nas mãos de poucas famílias, que se uniam a fim manter qualquer elemento exógeno de fora e manter a hegemonia da classe. A intelectualidade também era instrumentalizada nesse sentido, já que os herdeiros destas famílias formavam um grupo de estudiosos prontos a defender os interesses de sua casta. A maioria destes foram formados na Faculdade de Direito de São Paulo e ocupavam os principais cargos políticos do Estado. Assim, tal elite procurava manter e legitimar seu poder ocupando os principais setores da sociedade, a economia, “os bancos universitários” e a política.¹⁸⁶

Fora do estado, aponta Kátia Abud¹⁸⁷, a conjuntura mudava, pois, se nos primeiros tempos de república o poder da elite paulista também se manifestava a nível nacional, essa posição foi se perdendo na primeira década do século XX. Neste sentido, o ressentimento que já existia no Império, se multiplicava agora na república, visto que tal elite tinha sido uma das principais responsáveis pelo fim do antigo regime, agora exigia o protagonismo no cenário republicano. Para esta reivindicação:

A figura bandeirante foi resgatada como símbolo, pois ao mesmo tempo em que denunciava as qualidades de arrojo, progresso e riqueza que São Paulo possuía, representava o processo de integração territorial que dera sentido à unidade nacional [...] A eleição do bandeirante como símbolo trouxe para o público mais erudito, de novo, as obras de Frei Gaspar e de Pedro Taques, que foram as primeiras a deixar marcas nos historiadores do século XX.¹⁸⁸

Como apontado acima, o bandeirante, pouco estudado no século XIX, foi retomado no século XX, como símbolo representante das demandas paulistas. Neste cenário, a intelectualidade retomou os estudos iniciados pelos primeiros historiadores paulistas das bandeiras, Frei Gaspar e Pedro Taques. A partir de tais estudos, foram delineados as principais matrizes do conhecimento bandeirista dos séculos XX, com os trabalhos de Afonso de Taunay, Alfredo Ellis, Alcântara Machado e Cassiano Ricardo, como já discutimos no primeiro tópico deste capítulo.

¹⁸⁵ ABUD. Op. Cit., p., p. 123.

¹⁸⁶ Ibidem, 128-130.

¹⁸⁷ Ibidem, p. 130

¹⁸⁸ Ibidem, p. 132.

Com as considerações da autora, inferimos que o símbolo bandeirante foi instrumento recorrente em prol dos interesses paulistas, este sempre foi resgatado quando houve a necessidade de reivindicar o protagonismo de São Paulo frente à nação. Tal personagem representava, dentre muitos feitos, a integração e unidade da nação, argumentos paulistas em busca da liderança nacional.

O próximo trabalho a ser analisado será o de Antônio Celso Ferreira¹⁸⁹. Este estudo também se debruça sobre a construção de uma narrativa épica bandeirante, mas não se aprofunda como Kátia Abud nas demandas sócio-políticas que as engendraram. Seu objetivo é perceber como esta invenção bandeirante se disseminava por diversos campos, não apenas na historiografia, entre 1890 e 1940. Esta reflexão se torna pertinente para entender a formação de uma cultura histórica bandeirante neste período, já que esta compreende as diversas representações do passado, não apenas a acadêmica. É necessário ressaltar que os vestígios de tal memória bandeirante ainda permanecem no presente, se imbricando e mesclando com novas perspectivas.

Antônio Ferreira estuda, em sua obra, alguns meios difusores do conhecimento intelectual no período selecionado. Entre tais veículos, diversos volumes do *Almanach Litterario de São Paulo*¹⁹⁰, publicado entre 1876 a 1885. Este periódico seria durante esse período a porta voz da identidade e anseios paulistas. Tais fontes devem ser vistas “não como a simples crônica de uma época, mas como formas múltiplas de representação de um imaginário regional”¹⁹¹. Nessas publicações abundavam criações poéticas e literárias, apenas 10% do material do *Almanach Litterario* era de caráter científico, este se dividia em temáticas da geografia, geologia, botânica, zoologia, etnografia, linguística e história. Os intelectuais paulistas que se dedicavam a estes estudos não tinham formação acadêmica:

Tais investigações eram fruto, em grande parte, do autodidatismo e das leituras científicas e positivistas do final do século, divulgadas, ademais, por algumas instituições instaladas noutras províncias [...] Além disso, os estudos científicos traduziam uma constante preocupação histórica, em particular os geográficos e etnológicos, de tal modo que suas categorias próprias estão imbricadas aos trabalhos com essa abordagem.¹⁹²

Como menciona o autor, nenhum desses intelectuais tinha proficiência adquirida por meio de estudo institucional. A base da erudição destes se dava ainda nos ensinamentos primário e médio, sendo aprofundada por meio de pesquisas e estudos individuais. Ressalta-se também a preocupação com a história na maioria desses

¹⁸⁹ FERREIRA, Antônio Celso. *A epopeia bandeirante: letrados, instituições, invenção histórica (1870-1940)*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

¹⁹⁰ Cf. *Almanach Litterario de São Paulo*. Publicado por José Maria Lisboa. Anos de 1875, 1876, 1877, 1878, 1879, 1880, 1881, 1884, 1885. São Paulo: Typografia da Província de São Paulo. Edição fac-similar do IHGSP e da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 1982.

¹⁹¹ FERREIRA. Op. Cit., p. 40.

¹⁹² *Ibidem*, p. 45.

estudos, já que tal área de conhecimento, junto com a literatura, tinha enorme alcance no século XIX.¹⁹³

Os paulistas que se dedicavam ao estudo da história, “julgavam imprescindível a contribuição do conhecimento histórico para o desenvolvimento do gênio nacional”¹⁹⁴. Os estudos conduzidos por tais eruditos eram solenemente ignorados por outras províncias, em especial pelo Rio de Janeiro, principal centro de produção de conhecimento do Império. A reação dos historiadores vicentinos foi promover “persistentemente à afirmação da própria identidade histórica regional”. Tal afirmação passava pelo uso do elemento poético e romântico na escrita de uma história que tinha como centro gravitacional a região paulista.¹⁹⁵

Nos artigos publicados no periódico nos anos finais do século XIX, nos mais diversos campos, o que transparecia era “o clima de otimismo, a crença na arrancada econômica paulista e a convicção de que São Paulo poderia ser a alavanca das transformações brasileiras”. Com o fim do *Almanach Litterario de São Paulo*, em 1885, as revistas dos institutos históricos se constituiriam no principal meio de divulgação do conhecimento científico. Em 1894, é fundado o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP) em atmosfera de comemoração, afinal o esforço republicano paulista tinha sido recompensado, a república foi instituída e as demandas do estado começavam a serem priorizadas. Em tal conjuntura, “o IHGSP gozaria de grande prestígio, inserindo-se na órbita do poder político dominante do Estado. À instabilidade [...] parecia algo circunscrito à capital federal ou a regiões isoladas do país, pouco afetando a vida dos paulistas”¹⁹⁶.

Nesse clima de otimismo, a ciência e a educação eram vistas como instrumentos para alcançar o progresso desejado para a cidade de São Paulo. Ainda em 1874, a educação compulsória para meninos e meninas foi estabelecida na província. Em relação aos ensinos médios e superiores, as ações ainda foram mais numerosas, com a criação de diversas instituições voltadas para a instrução pública. No mesmo ano da criação do IHGSP, foi fundado o Museu Paulista, mais um importante espaço para a construção de uma narrativa voltada para a região¹⁹⁷.

É importante salientar que tais espaços de produção do conhecimento estavam intimamente ligados às elites econômicas e políticas. O IHGSP, por exemplo, recebia grande parte dos seus recursos de empresas privadas. Tal instituição também tinha fortes laços com a Igreja Católica, pois vários sacerdotes também ocuparam cadeiras no Instituto. Assim, “difícilmente se poderia entender os campos científico e intelectual de São Paulo como autônomos em relação aos poderes do Estado e da Igreja”¹⁹⁸.

¹⁹³ FERREIRA. Op. Cit., p. 46.

¹⁹⁴ Ibidem, p. 47.

¹⁹⁵ Ibidem, p. 94.

¹⁹⁶ Ibidem, p. 94.

¹⁹⁷ Ibidem, p. 96.

¹⁹⁸ Ibidem, p. 102.

Deste modo, a intelectualidade de São Paulo tinha seus horizontes bem definidos pelos anseios das elites do estado. Se, com a proclamação da República, a elite letrada buscava provar a “superioridade intelectual e científica” regional; com a perda de poder, em 1930, em nível federal, o esforço nesse sentido seria ainda mais intenso. Era essencial nesta conjuntura “demonstrar a sua primazia na colonização brasileira e o seu papel de orientador dos destinos da nação”¹⁹⁹. A maioria dos trabalhos realizados tinham como foco os episódios do povoamento de São Paulo e o movimento bandeirante. Nessa narrativa, o aprisionamento indígena não era um elemento relevante ou reprovável, assim como a presença africana em São Paulo nos primeiros séculos de colonização²⁰⁰.

Em *A epopeia bandeirante*, Celso Ferreira aponta a formação de uma mentalidade letrada regional, que buscava conciliar as tradições do passado, com as demandas do presente e futuro. Essa construção tinha a região paulista como centro e o bandeirante como símbolo, buscando projetar para o resto do Brasil seu projeto de modernidade.

A última obra que analisaremos neste capítulo, juntamente com as teses de Antônio Celso Ferreira e Kátia Abud, é considerada uma das “três grandes referências” do conhecimento historiográfico no que se refere à construção da figura bandeirante²⁰¹. A tese intitulada *A construção da paulistanidade. Identidade, historiografia e política em São Paulo*²⁰², de Danilo José Zioni Ferretti, acrescenta um importante ponto na discussão até aqui esboçada. O autor apresenta como inovação sobre o tema a discussão sobre o “tratamento concedido à questão regional durante o Império”. Deter-nos-emos então sobre tal período na conformação da imagem bandeirante, que na república seria novamente reformulada.

Diferente de Antônio Ferreira, que não teve como principal preocupação o aspecto político na conformação do símbolo bandeirante, Danilo Ferretti assinala “a impossibilidade de se considerar o campo intelectual – fosse a historiografia ou a literatura - como estando numa posição de autonomia frente ao campo político”²⁰³.

Ferretti²⁰⁴ aponta que um dos maiores problemas a serem superados pelo Império independente era a relativa autonomia das províncias, que impossibilitava a unidade política e administrativa do território. A historiografia, por sua vez, refletia tal conjuntura, já que quase inexistiam obras que tratassem sobre o Império como um todo, e não apenas da província. São Paulo que, no período regencial, experimentava

¹⁹⁹ FERREIRA. Op. Cit., p. 102.

²⁰⁰ Ibidem, p. 139.

²⁰¹ WALDMAN, Thaís Chang. *Entre batismos e degolas: (des)caminhos bandeirantes em São Paulo*. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2018, p. 41.

²⁰² FERRETTI, Danilo José Zioni. *A construção da paulistanidade. Identidade, historiografia e política em São Paulo (1856-1930)*. Tese (Doutorado em história social) – Departamento de história, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

²⁰³ FERRETTI, 2004, p. 7.

²⁰⁴ Ibidem, p. 13.

relevância no cenário nacional, com a liderança de Feijó, no segundo reinado perde tal autonomia e sua elite tem de se submeter à nova ordem. É importante salientar que, no século XIX, a camada dirigente paulista não utilizou a história em sua luta ideológica contra o poder central. Como salienta Kátia Abud²⁰⁵, o bandeirante permaneceria adormecido neste século, acordando de seu sono somente no final da centúria.

Ainda no Oitocentos, os paulistas que se aventuraram na vida intelectual procuravam o ambiente da corte, já que o Rio de Janeiro era na época “capital da cultura letrada nacional”²⁰⁶. Não foi diferente com Machado de Oliveira, o único paulista que empreendeu a escrita da história paulista neste período. Como salienta Danilo Ferretti, a obra ‘*Quadro Histórico*’²⁰⁷, de Oliveira, diferente das escritas no século XVIII e as que viriam a se disseminar no XX, não tinham intenção de defender a autonomia paulista:

Tendo em vista a elaboração de uma obra de caráter oficial, em nenhum momento procurou transformar a história em arma política voltada à luta pela defesa da autonomia provincial. Em um momento como o da década de 1860, de arrefecimento dos embates políticos do passado, interessava à elite provincial evidenciar a sua fidelidade ao Império.²⁰⁸

Como explana o autor, a obra encomendada pelo poder estadual para servir de manual sobre a história de São Paulo nas escolas regionais, não tinha a intenção de desafiar o poder imperial, ao contrário, a retórica do livro tinha como objetivo mostrar apoio ao governo central. Isto deve ser posto em relevo, já que foi uma postura singular das elites paulistas que, via de regra, sempre foram de encontro às políticas de cunho centralizador esboçadas pelo governo do país.

Na esfera cultural, essa tentativa Imperial de fortalecer a unidade nacional, foi materializada pela criação do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) em 1838, já que o “Instituto buscava transpor, para o terreno simbólico, a unidade que o Estado monárquico e as elites a ele ligadas estavam em vias de consolidar”²⁰⁹. Tal agremiação se esforçava também para transpor os limites da história regional, para a construção de uma história do Brasil. Desta forma, os intelectuais das províncias, até mesmo os paulistas, se reuniam em torno do IHGB para a construção da história nacional²¹⁰.

Dentro de tal conjuntura, Machado de Oliveira, paulista e também integrante do IHGB, escreveu uma história paulista que se enquadrou e até se submeteu à história do Brasil proposta pelo IHGB. Tal trabalho é um exemplo de como o pensamento

²⁰⁵ ABUD. Op. Cit., 110.

²⁰⁶ FERRETTI, 2004, p. 26.

²⁰⁷ Cf. OLIVEIRA, José Joaquim Machado de. *Quadro histórico da província de São Paulo*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1978.

²⁰⁸ FERRETTI, 2004, p. 38.

²⁰⁹ FERRETTI, 2004, p. 41.

²¹⁰ Ibidem.

paulista se definiu no período Imperial, mais especificamente até em 1870. No período, a interpretação indigenista da história era o que predominava nos círculos intelectuais, esta se esmerava em “provar que o índio era compatível com a civilização”. Nesta leitura, também se reformulava a figura bandeirante:

Rompia-se com a visão gloriosa e laudatória do antigo paulista pacientemente formada pelos historiadores do séc. XVIII Frei Gaspar e Pedro Taques. O colono paulista apresador de índios e inimigo encarniçado dos jesuítas, passou a ser visto pelos indianistas como o grande vilão da história nacional.²¹¹

Como se percebe no excerto, na perspectiva indianista da história do Brasil, o bandeirante era visto não mais como herói, como no século XVIII, mas agora como vilão. Paralelamente, o índio tomava agora o protagonismo da história, juntamente com os missionários jesuítas. De acordo como Ferretti, o livro *Quadro histórico* de Machado de Oliveira, representante desta vertente, se destaca na desqualificação da figura sertanista, esta somente encontra alguma redenção com a descoberta das Minas e a proibição da escravidão indígena. Nesta época, segundo Oliveira, ocorre a regeneração do paulista, que não trazia para o presente as características do período de apresamento indígena. Era também atribuído algum mérito ao sertanista, quando se tratava da expansão territorial do Brasil. Assim, a história de São Paulo, na figura de seu maior símbolo, era submetida à conveniência da história nacional e monárquica²¹². Um dos poucos historiadores do período a criticar tal interpretação do passado brasileiro foi Adolpho Varnhagen, membro dissidente do IHGB, pois “se recusava a identificar, no indígena, a origem de nosso caráter nacional, posicionando-se por uma irrestrita louvação do colono português entendido como o verdadeiro e exclusivo agente civilizador e construtor da nacionalidade”²¹³.

A partir de 1870, a matriz indigenista passa a ser duramente criticada por uma frente de intelectuais, intimamente ligados à esfera política, que se posicionavam contra a estrutura monárquica, portanto, era imperativo fazer frente ao aparato ideológico construído pelo regime. Nesta querela, duas vertentes historiográficas se fizeram presentes para questionar a história oficial: a matriz liberal e a territorialista. A matriz liberal “se caracterizava por ter uma interpretação política do passado brasileiro”²¹⁴ e teve como principal representante João Francisco Lisboa. A segunda vertente, a territorialista, era baseada “no estudo do povoamento e do sertão”²¹⁵, nesta quem se destacou foi Capistrano de Abreu que “colocou novamente no centro do debate historiográfico, de uma forma em geral positiva, a figura do bandeirante, tão desqualificada pela historiografia indianista”²¹⁶. Capistrano reabilitou o sertanismo, na

²¹¹ FERRETTI, Op. Cit., p. 74.

²¹² Ibidem, p. 79-90.

²¹³ Ibidem, p. 90.

²¹⁴ Ibidem, p. 116.

²¹⁵ Ibidem, p. 129.

²¹⁶ Ibidem, p. 115.

medida em que via a bandeira como “fundamental no processo de integração das várias regiões da colônia e, portanto, de constituição da unidade nacional”²¹⁷.

É importante ressaltar que Capistrano, para além de reabilitar o bandeirismo, também foi um grande articulador do estudo das bandeiras. Como aponta Ferretti²¹⁸, suas correspondências apontam o quanto o tema era importante para Capistrano, ao ponto de idealizar criar um Instituto Histórico voltado apenas para o estudo da temática. Não realizando este intento, se dedicou à orientação de futuros historiadores das bandeiras, como já discutimos anteriormente. A reformulação que foi iniciada por Capistrano de Abreu, seria consolidada pela intelectualidade paulista nas primeiras décadas do século XX.

Através do trabalho de Danilo Ferreti, podemos observar como a memória bandeirante foi diversas vezes reformulada até chegar na sua fase de ouro no século XX. Se, no século XVIII, o personagem histórico foi louvado por Frei Gaspar e Pedro Taques, durante boa parte do século XIX, seria desqualificado pela intelectualidade monárquica. A coroa na tentativa de fortalecer a unidade do Império e construir uma história nacional, procurou submeter as histórias regionais a uma história da nação. Nesta conjuntura, a história paulista e seu maior símbolo, o bandeirante, se submeteram à história nacional monárquica. Tal projeto começaria a ser questionado a partir da década de 1870 por um grupo de intelectuais, também ligados à esfera política e cortejadores dos ideais republicanos e liberais, em um processo que culminaria na proclamação da República.

Nesta seção procuramos ressaltar autores que revisitaram e criticaram a mitologia bandeirante erguida entre o final do século XIX e começo do século XX. Tal discussão foi essencial para contrapomos duas interpretações do processo bandeirante, estas também presentes no livro didático. Por fim, neste capítulo, procuramos abordar diversas leituras sobre a temática bandeirante. No primeiro tópico ressaltamos autores clássicos, ou seja, aqueles cuja perspectiva em relação ao bandeirante se tornou referencial para os estudos que se seguiram. Essas obras clássicas construíram a figura bandeirante de forma épica, sendo suas ações essenciais para a formação da nação. No segundo tópico, recorreremos a trabalhos realizados nos últimos anos que questionam tal glorificação e, mas que isso, procuram entender com esta foi construída. O primeiro a ser estudado, *Negros da Terra*, se constitui hoje como um clássico tanto da história indígena quanto no trato da temática bandeirante. Escolhemos abordar tal estudo no segundo tópico, pela abordagem revisionista que Monteiro adota nesta obra. Um aspecto que deve ser ressaltado é a interrelação entre a sucessão de estudos apresentados. Cada um deles se utiliza da obra do predecessor para construir o seu trabalho, mais do que isso, direcionam o estudo em torno do conhecimento já estabelecido.

²¹⁷ FERRETTI, Op. Cit., p. 140.

²¹⁸ Ibidem, p. 140.

Ao construir sua narrativa, Capistrano de Abreu, realiza um íntimo diálogo com a *'História do Brasil'* de Varnhagen, seguindo o objetivo de construir uma história nacional. Abreu, como vimos, não apenas reabilitou a temática sertanista, como orientou seus pupilos, Afonso Taunay e Paulo Prado, a continuar tal empreitada. Estes, por sua vez, tiveram os escritos de seu mestre como base de seus trabalhos. Alfredo Ellis e Alcântara Machado foram orientados por Afonso Taunay em seus trabalhos, seguindo os passos do mestre. A produção intelectual dos três historiadores é considerada a matriz do conhecimento bandeirante do século XX. A obra de Cassiano Ricardo, último grande trabalho a realizar a louvação do bandeirante, embora não faça pesquisa documental sobre o tema, se utiliza dos estudos e levantamentos dos predecessores, muitas vezes criticando suas conclusões, mas ainda assim usando-os como sustentáculos de sua discussão.

Ainda que tal rede de estudos tenha prevalecido na produção laudatória sobre o bandeirante, podemos observar tal fenômeno também em obras mais recentes, como as de John Monteiro e Kátia Abud, que utilizam as obras dos antigos historiadores bandeiristas como fontes em seus trabalhos. Katia Abud, por exemplo, utiliza as fontes do livro *Relatos sertanistas* de Afonso Taunay para tecer suas próprias conclusões sobre o tema. Desta forma, percebemos um conjunto de trabalhos que formam uma teia historiográfica no que diz respeito ao estudo bandeirante, tais obras mesmo que não compartilhem das mesmas teses, se utilizam do conhecimento já existente para balizar e fundamentar suas próprias contribuições ao tema.

CAPÍTULO 2 - LIVRO DIDÁTICO: PRODUTO DA ARTICULAÇÃO ENTRE SABER ACADÊMICO E ESCOLAR

Nesse capítulo, procuramos analisar a relação da historiografia e do saber escolar no livro didático, nesse sentido, o capítulo anterior será fundamental para balizar que historiografia é inserida na literatura didática. Nosso objetivo foi entender a construção do livro didático de história, e como este articula alguns eixos fundamentais do saber histórico. É importante também discutir qual é o lugar da história do Brasil no currículo que é incorporado às obras didáticas. Com tal reflexão, buscamos entender porque o currículo escolar escolhe o bandeirante e não outro sujeito histórico como agente do desbravamento brasileiro. Essencialmente, nesse capítulo pretendo discutir a estrutura e componentes principais do livro didático de história.

Sabendo que é na academia que os saberes históricos científicos são produzidos, identificar se esses conhecimentos estão sendo utilizados no ambiente escolar é essencial para compreendermos que saber está sendo disponibilizado para os alunos da educação básica. De acordo com Tânia De Luca e Regina Miranda²¹⁹, é válido considerar que os livros didáticos são veículos de informação extremamente complexos, estes não são apenas a simplificação do saber acadêmico e sim uma elaboração didática do saber histórico que é privilegiada no sentido de estabelecer novos valores. Desta forma, nos propomos a investigar, através das narrativas contidas nesses livros, qual é a relação que os autores traçam com a literatura especializada.

Para que a discussão seja produtiva, antes de tudo, é preciso delimitar o saber histórico escolar. Como salienta Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho²²⁰:

A História ensinada não se constitui pela simplificação do saber acadêmico, objetivando a sua apropriação em situação escolar. Antes, esse concretiza-se pela transposição didática do saber acadêmico, historiográfico, em saber acessível a indivíduos em situação escolar.

Desta forma, antes que uma vulgarização do conhecimento produzido na academia, o saber escolar é formado por objetivos e contornos específicos que visam à formação escolar, com isso, é imbuído de preocupações didáticas e metodológicas que adequem a investigação do passado ao ambiente escolar. Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho²²¹ ainda ressaltam que a especificidade da história ensinada inclui a possibilidade de “intervenção no curso das ações”, ou seja, os

²¹⁹ MIRANDA, Sonia Regina; DE LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, 2004, p. 124. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006>. Acesso em: 22 Jan. 2020.

²²⁰ COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 21, p. 358-379, 2014, p. 42. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4306>>. Acesso em: 05 Ago. 2019.

²²¹ Ibidem, p. 359.

avanços nos estudos e pesquisas sobre o saber histórico escolar podem trazer melhorias nas práticas escolares e materiais didáticos.

Neste sentido, em relação à disciplina histórica escolar, à professora Circe Bittencourt²²² assevera que a disciplina escolar não encontra uma única definição. Em torno desta, vários debates são realizados, sem, contudo, um consenso se firmar. Bittencourt também afirma que as principais discussões sobre a disciplina escolar são realizadas por vertentes francesas e inglesas, estas demarcam diferentes perspectivas no que se refere à disciplina escolar. A primeira concepção estabelece as disciplinas escolares como um produto do saber de referência, esta é dependente “da produção universitária ou demais instituições acadêmicas, e servem como instrumento de vulgarização do conhecimento produzido por um grupo de cientistas”²²³.

O principal expoente desta concepção, Yves Chevallard, denomina esta relação do conhecimento acadêmico e escolar como transposição didática. Segundo Chevallard²²⁴, que se debruça sobre a didática da matemática: “El didacta de las matemáticas se interesa en el juego que se realiza -tal como lo puede observar, y luego reconstruir, en nuestras clases concretas- entre un docente, los alumnos y un saber matemático. Tres lugares, pues: es el sistema didáctico”²²⁵. Assim, o autor estabelece como sistema didático a relação didática entre três objetos: o professor, o aluno e o conhecimento ensinado. Neste sentido, a teoria da transposição didática se debruça sobre o papel do conhecimento escolar, já que como ressalta o autor em outro texto²²⁶:

Uma observação imparcial mostra que o conhecimento é ao mesmo tempo o ingrediente essencial da vida didática e um dos mais frágeis e ocultos de seus constituintes, a ser referido apenas alusivamente e indiretamente [...] Para colocar claramente, o conhecimento é o esqueleto no armário. E é precisamente a tarefa da teoria da transposição didática, se puder contribuir de algum modo, revelar o que pode ter dado errado.

Como o autor expõe, no sistema didático, o conhecimento é um dos mais delicados elementos. Este assim se estabelece, pela resistência dos agentes da noosfera²²⁷, especialmente professores, em encarar o problema do conhecimento. Assim, a análise do conhecimento se torna esse essencial para entender essa

²²² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 35.

²²³ Ibidem, p. 36.

²²⁴ CHEVALLARD, Yves. *La transposicion didáctica*. Del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor., 2005, p.15.

²²⁵ Ibidem, p. 15.

²²⁶ CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v.3 n.2, p. 1-14, 2013, p. 7. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338>>. Acesso em: 18 Jan. 2020.

²²⁷ Segundo Chervallard, a noosfera seria composta pelos agentes do sistema de ensino, estes externos a sala de aula, “desde el presidente de una asociación de enseñantes hasta el simple professor militante”. (CHEVALLARD, 2005, p. 28)

conjuntura. Para Chevallard a priori, os conhecimentos não são ‘ensináveis’, já que para este o ensino:

Nunca foi uma tarefa fácil ou natural [...] Corpos de conhecimento, com poucas exceções, não são concebidos para serem ensinados, mas para serem usados. Ensinar um corpo de conhecimento é, portanto, uma tarefa altamente artificial. A transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de transposição didática do conhecimento.²²⁸

Assim, para qualquer conhecimento ser utilizado em um contexto escolar, ele primeiro deve ser transposto. O autor afirma que em via de regra o saber ensinado deriva do saber acadêmico, mesmo quando determinado saber ensinado não figura como um corpo de conhecimento acadêmico, a intenção de ensiná-lo suscita a criação de seu correspondente acadêmico. Percebemos que, na perspectiva do autor, o saber ensinado apresenta uma alta dependência do saber de referência, dependendo deste para se estabelecer e ser legitimado. Bittencourt também afirma que tal perspectiva acaba por favorecer “a existência de uma hierarquia de conhecimentos, encontrando-se a disciplina escolar em uma escala inferior, como saber de segunda classe”²²⁹.

Na discussão sobre saber escolar, a um extremo oposto a Chevallard, pesquisadores como Ivor Goodson e André Chervel, acreditam que “a disciplina escolar não se constitui pela simples transposição didática do saber erudito, mas antes, por intermédio de uma teia de outros conhecimentos”²³⁰. Esses autores sustentam que o estudo do saber histórico escolar vai além da condição epistemológica deste, mas também abrange o seu papel político no que se refere à manutenção da ordem e desigualdade social.

Para André Chervel, a disciplina escolar se constitui como uma unidade de saber com um grau elevado de autonomia, sendo uma esfera de produção de saber distinto do proveniente da academia, já que “os conteúdos escolares não são vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em “outro lugar”, mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciências de referência”²³¹. Chervel em seu estudo sobre a história das disciplinas escolares, afirma que o termo ‘disciplina escolar’ até o final do século XIX, não tinha o mesmo significado hoje atribuído a ele, antes significava “a vigilância dos estabelecimentos de ensino, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem...”²³². É apenas no começo do século XX, que ‘disciplina escolar’ vai designar as diferentes matérias a serem ensinadas no ambiente escolar. Com a consolidação da expressão:

Os conteúdos de ensino são concebidos como entidades sui generis, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma

²²⁸ CHERVALLARD, 2013, p. 9.

²²⁹ BITTENCOURT. Op. Cit., p.36.

²³⁰ Ibidem, p. 37.

²³¹ Ibidem, p. 39.

²³² CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, p. 177-229, 1990, p. 178.

economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. Além do mais, não tendo sido rompido o contato com o verbo disciplinar, o valor forte do termo está sempre disponível.²³³

Como se percebe no excerto, para o autor, o saber escolar conta com uma enorme independência, se constituindo como uma unidade singular de conhecimento. Nesse sentido, Chervel crítica a ideia de que a disciplina escolar seja a vulgarização das ciências praticadas em outros espaços. Nesta concepção, a pedagogia teria a única função de “lubrificar” e adaptar tais conhecimentos. O saber escolar seria então o resultado da combinação do conhecimento erudito e técnicas didáticas, minando qualquer autonomia existente. Entretanto, afirma o autor, o estudo de certas matérias escolares, como a gramática, pode mostrar o contrário. Essa disciplina, por exemplo, não é um produto resultante da academia, antes foi “criada pela própria escola, na escola e para a escola”. O autor também assevera que longe da pedagogia ser um mero lubrificante no processo de aprendizagem, esta também é “um elemento do mecanismo; aquele que transforma os ensinamentos em aprendizagens”²³⁴. Somente com a percepção da disciplina como um corpo de saber original e autônomo é que se pode vislumbrar sua função dupla: “de fato ele forma não somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”²³⁵. Desta forma, o saber escolar expressa uma finalidade que não se restringe à formação individual, este também se torna instrumento na disseminação de valores caros à estrutura social e cultural vigente.

Seguindo esta perspectiva, Ivor Goodson, também defende a autonomia e originalidade do saber escolar, já que este segue regras e uma dinâmica própria. O autor, ao refletir sobre as matérias escolares, afirma que há duas perspectivas preponderantes em relação a estas, uma sociológica e outra filosófica. A concepção sociológica aponta para uma íntima relação entre a escola, as redes de poder e influências que se estendem no terreno social. Assim, “o conhecimento disponível a certos grupos bem colocados em termos de poder torna-se ‘conhecimento escolar’, enquanto que o conhecimento de outros grupos não”²³⁶. O autor salienta que tal conjuntura acaba por influenciar até o currículo, muitas vezes moldado pelas exigências conteudistas das admissões universitárias.

A perspectiva filosófica, quase o discurso oficial, segundo Goodson, percebe a disciplina escolar como uma simplificação dos campos de conhecimento universitários, sendo a tutela de determinado saber erudito essencial para a consolidação da matéria escolar correspondente:

A visão subsequente das matérias escolares como sendo derivadas do melhor trabalho de acadêmicos especialistas e atuando como iniciadores nas tradições acadêmicas é geralmente aceita tanto por educadores quanto por leigos. É uma visão sustentada por porta-vozes governamentais e agências

²³³ CHERVEL. Op. Cit., p. 180.

²³⁴ Ibidem, p. 182.

²³⁵ Ibidem, p. 184.

²³⁶ GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 2, p. 230-254, 1990, p. 230.

educacionais, associações de disciplinas e, talvez de forma mais importante, pela mídia.²³⁷

Goodson afirma que esta visão somente pode ser combatida com o estudo histórico da origem e solidificação das matérias escolares, já que a teoria que afirma que o saber escolar deriva do saber acadêmico se baseia apenas na disposição atual dos saberes, é na pesquisa da evolução de uma matéria escolar que podemos vislumbrar sua constituição. Realizando tal análise, afirma Goodson, percebemos que:

Longe de serem derivadas de disciplinas acadêmicas, muitas matérias escolares precedem cronologicamente suas disciplinas-mãe: nessas circunstâncias a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para a “disciplina” de forma que professores secundários das matérias escolares possam ser treinados.²³⁸

Como o autor expõe, apesar da concepção largamente aceita de que o conhecimento acadêmico é quem possibilita o surgimento de matérias escolares, em muitos casos o caminho inverso é percorrido, ou seja, o surgimento de um saber na escola é o que estimula sua inserção no mundo acadêmico. Assim, “o estudo do conhecimento em nossa sociedade deveria ir além do processo a-histórico de análise filosófica, em direção a uma investigação histórica e detalhada dos motivos e ações por trás da promoção das matérias e disciplinas”²³⁹.

Com a exposição dos argumentos dos autores, podemos perceber que o saber escolar não é uma simples derivação do saber de referência, antes é uma unidade de saber autônoma, com características e objetivos próprios, que não incluem apenas a formação intelectual do aluno, mas também a preparação deste como sujeito social, logo, tal saber é imbuído de métodos e didática específica, proporcionando a este uma natureza própria.

Nesse sentido, Ana Maria Monteiro critica a “visão simplificadora que ignora a especificidade da cultura e do saber escolar”²⁴⁰ e aponta a necessidade de reconhecer tal saber de acordo com sua especificidade e com as relações que estabelece com outros saberes, como o acadêmico. Deste modo, a conceituação de saber escolar emerge “enquanto um saber com configuração cognitiva própria e original da cultura escolar”. Em sua reflexão sobre o saber escolar, a autora acrescenta, à ideia de transposição didática de Chevallard, as contribuições de Michel Develay ao tema, este indica que o saber escolar não tem como referencial apenas o saber de referência, mas também as práticas sociais de “referência”. Além disso, o autor também acrescenta que o movimento de transformação do saber pode ser inverso, ou seja, o saber escolar e as práticas sociais podem estimular a criação de saberes de referência.²⁴¹

²³⁷ GOODSON. Op. Cit., p. 234.

²³⁸ Ibidem, p. 235.

²³⁹ Ibidem, p. 236.

²⁴⁰ MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *HISTÓRIA & ENSINO*, Londrina, v. 9, p. 37-62, 2003, p. 11. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12075>>. Acesso em: 03 Mar. 2020.

²⁴¹ Ibidem, p. 17-18.

Monteiro²⁴² ressalta ainda, a necessidade de se pensar a pesquisa sobre o saber histórico escolar como um *lugar de fronteira*, em que dialogam os conhecimentos históricos e os educacionais. Deste modo, tendo em perspectiva os apontamentos de Monteiro, procuramos neste capítulo perceber como o saber escolar e o historiográfico se articulam na literatura didática.

2.1. Observações Iniciais

O corpo documental estudado neste tópico se constitui por três reedições de um mesmo título didático que sofreu reformulações através dos anos, a primeira coleção foi publicada em 2007, antes da lei 11. 645²⁴³ que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, a segunda coleção data de 2010, depois da instituição do texto legal, finalmente a última edição analisada foi lançada em 2014, ano relativamente recente, em que as coleções de livros didáticos já esboçam a inclusão da lei 11. 645. Tal recorte nos ajuda a pensar como a literatura didática reagiu a tais inflexões, e se de fato esta se adequou a novas demandas prescritas pelo contexto nacional. Também são nossas fontes os editais e guias do PNLD, já que são esses que estipulam os padrões e regras desses livros, esses documentos serão importantes para refletir sobre as avaliações esboçadas das coleções analisadas.

Com tais esclarecimentos, propomos para a análise da inserção da historiografia na narrativa didática quatro aspectos: o primeiro seria quanto à evocação, na narrativa principal, de autores e obras historiográficas; o segundo se constitui no uso da literatura especializada em caixas de texto e seções alheias ao texto principal; o terceiro aspecto proposto para análise corresponde as referências bibliográficas dispostas nas últimas páginas dos livros, o último ponto elencado para a reflexão diz respeito as imagens dispostas ao longo da exposição. Escolhemos a análise de tais elementos por considerarmos que estes abrangem pontos essenciais da conformação textual didática, entre estes, a presença de duas conformações narrativas, uma ligada a historiografia e outra ligada a memória. Esta análise nos ajudará a tecer algumas considerações, entre elas, as diversas formas e preferências utilizadas pelos autores para articular a narrativa historiográfica em seus discursos.

Assim sendo, para realizar esta reflexão são essenciais alguns conceitos que nortearão nosso trabalho com as fontes, sejam elas obras didáticas, currículos, editais ou guias do PNLD. O primeiro conceito acionado é o de discurso de Bakhtin²⁴⁴, para este autor determinada retórica não pode ser expropriada de seu locutor, seus valores

²⁴² MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, v. 36, p. 191-211, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15080>>. Acesso em: 03 Mar. 2020.

²⁴³ BRASIL. *Lei nº 11. 645, de 10 de março de 2008*. Institui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nas redes de ensino, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 28 Fev. 2020.

²⁴⁴ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Rússia: HUCITEC, 2006, p. 90.

ideológicos, do contexto social, político e econômico em que é proferida, já que o significado de qualquer fala somente pode ser inferido com a soma de todos estes fatores. O autor ainda assegura que o aspecto ideológico do discurso é mais importante que as nuances linguísticas. Dessa forma, o discurso deve ser estudado dentro do seu contexto, para ser corretamente interpretado. Os livros didáticos aqui estudados, como qualquer outra obra, são constituídos de um discurso, sendo assim são instrumentos que veiculam diversas representações, valores e tradições. Nesta oportunidade, buscamos identificar no discurso esboçado pela literatura didática os aspectos referentes ao saber de referência, assim como a conjugação deste com o saber escolar.

O conceito de cultura histórica elaborado por Jacques Le Goff²⁴⁵ também será imprescindível para as análises realizadas nesse trabalho. A cultura histórica, segundo este autor, não é constituída apenas de projeções acadêmicas, mas também, da totalidade das facetas presentes em uma esfera social, abarcando os sujeitos que a criaram, os meios pelos quais se difundiu e a sua recepção social. Assim, a cultura histórica é a percepção de um passado, percepção que pode ser reelaborada e reinterpretada com o passar do tempo.

Com isso, acreditamos que os livros didáticos, mesmo que utilizem a historiografia recente, se utilizam fundamentalmente de livros escritos ainda no século XX, tais obras foram frutos de uma cultura histórica que transformava o bandeirante em símbolo nacional e, principalmente, paulista. No decorrer deste tópico, iremos investigar que obras são inseridas nas coleções e como os autores articulam essa literatura épica na narrativa didática, procuramos também saber se, através dos anos, essa narrativa se renova e incorpora novos suportes teóricos.

2.2. Apontamentos sobre as fontes em análise

Segundo o site disponibilizado pelo MEC²⁴⁶ a execução do PNLD referente aos livros didáticos do ensino fundamental regular e do ensino médio segue etapas fundamentais até a chegada das obras para os alunos da educação básica. A primeira dessas fases é a adesão das escolas que desejam participar do Programa, depois, os editais com as regras que as obras devem seguir são publicados no Diário Oficial da União e no site do FNDE, o terceiro passo consiste na inscrição pelas editoras dos livros didáticos, de acordo com as datas e regras estabelecidos anteriormente pelo edital. A próxima fase é avaliação das obras inscritas por uma junta de especialistas que precisam verificar se os materiais disponibilizados seguem os critérios gerais e específicos estabelecidos pelo MEC. Com a avaliação realizada, os especialistas em cada área produzem um guia para auxiliar os professores no processo de escolha. Os livros selecionados pelos docentes serão reutilizados pelos alunos, em um ciclo de

²⁴⁵ LE GOFF, Jacques. *A mentalidade histórica: os homens e o passado*. História e Memória. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

²⁴⁶ Sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

três anos. Depois da escolha, os pedidos são realizados pelos gestores escolares pela internet; com estes dados, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. Concluídos os processos licitatórios, os livros são produzidos e posteriormente distribuídos para as escolas.

É importante destacar que o processo de escolha desses livros nem sempre foi assim. Desde sua criação, em 1985, o PNLD passou por diversas mudanças que o trouxeram aos moldes atuais. Uma das mais importantes foi a inserção de uma avaliação gerida por especialistas em 1996. Isso fez com que o programa não apenas comprasse e distribuisse tais livros, mas, também, os adequasse à legislação vigente, assim como parâmetros teóricos e metodológicos no campo do ensino.²⁴⁷ Segundo as autoras Miranda e De Luca²⁴⁸, que também foram integrantes do conjunto de especialistas que avaliam essas obras, foi preciso diversas edições do programa para que se pudesse chegar à configuração atual. As professoras narram que nos programas de 1999, 2002 e 2005, as regras aplicadas para avaliação dos livros didáticos eram distintas das atuais. Foi somente no edital de 2005 que se desenhou o processo avaliativo com o molde atual. Este se baseia em “um procedimento classificatório e distintivo” das obras para a produção dos guias dos livros didáticos²⁴⁹.

Tais esclarecimentos são essenciais para a continuidade da discussão, já que para entender as narrativas didáticas, se precisa entender também o complexo processo para a escrita, produção e avaliação desses livros e assim desnaturalizar um objeto que se tornou comum nas escolas e lares brasileiros. O processo de desnaturalizar, consiste, como ressalta Roberto da Mata²⁵⁰, em “estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir (ou recolocar, como fazem as crianças quando perguntam os porquês) o exótico no que está petrificado dentro de nós pela retificação e pelos mecanismos de retificação”. Esse estranhamento de que fala Da Mata, em nossa reflexão deve ser aplicado ao livro didático.

Para realizar o trabalho investigativo proposto neste tópico utilizaremos três livros didáticos de história dos últimos anos do Ensino Fundamental: estes são reedições da coleção Araribá. Já que iremos realizar a análise sobre a temática das Entradas e Bandeiras, os livros escolhidos foram os de oitavo ano, é neste ano que os autores desta coleção realizam a narrativa sobre a temática bandeirante. Debruçarmo-nos sobre a 2^o edição publicada em 2007, a 3^o edição disponibilizada em 2010 e finalmente a 4^o edição divulgada em 2014. A escolha de tais obras foi feita pela oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de uma mesma coleção através dos anos, para perceber possíveis mudanças e permanências em relação às narrativas e historiografia utilizadas em cada reedição.

As coleções foram desenvolvidas pela editora moderna, empresa que hoje apresenta uma participação expressiva no mercado editorial voltado para livros

²⁴⁷ RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na Escola*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

²⁴⁸ MIRANDA; DE LUCA. Op. Cit., p. 127.

²⁴⁹ Ibidem.

²⁵⁰ DA MATTA, R. O ofício de etnólogo ou como ter Anthropological Blues. *Boletim do Museu Nacional*. Nova Série: Rio de Janeiro, nº 27, p. 1-12, 1978, p. 5.

didáticos. Segundo dados apresentados por Marieta Ferreira e Renato Franco²⁵¹, a editora Moderna vem apresentando uma grande participação no mercado editorial nos últimos anos. No PNLD de 2008, por exemplo, a editora moderna foi a que mais vendeu coleções destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo dados disponíveis no site do PNLD²⁵², em 2017, ano correspondente ao ciclo da coleção mais atual analisada, a empresa em questão foi a terceira mais cotada na vendagem de livros para o Ensino Fundamental e Médio. Neste mesmo ano, a coleção estudada foi a segunda coleção mais adotada pelas escolas, com o total de 1.781.362 exemplares distribuídos. Tais dados demonstram a importância deste grupo empresarial no mercado de editorial, assim como demonstram que as produções dessa editora compõem grande parte das coleções didáticas adotadas nas escolas.

Outro ponto que contribuiu para nossa escolha foi o fato da coleção ser uma obra coletiva, desenvolvida por nove autores. Essa construção conjunta nos ajuda a ter uma visão mais abrangente, já que temos acesso a diversos pontos de vista de sujeitos com diferentes trajetórias. A tabela abaixo ilustra a formação, atuação profissional e função desempenhada na coleção por cada um de seus autores:

Tabela 3- Mapeamento dos autores das coleções didáticas

Autores	Formação	Atuação profissional	Função na coleção	Inserido na plataforma Lattes?
Cesar da Costa Junior	Formado em história (USP)	---	Editor	Não (Inserido na rede LinkedIn)
Eduardo Augusto Guimarães	Formado em história e mestre em Educação (USP)	Atua na rede particular de ensino	Editor	Sim (Inserido na rede LinkedIn)
João Carlos Agostini	Bacharel e licenciado em história (USP)	Atua na rede particular de ensino	---	Não (Inserido na rede LinkedIn)
João Luiz Maximo da Silva	Formado em história e mestre e doutor em História Social (USP)	----	Pesquisador e catalogador iconográfico	Sim (Inserido na rede LinkedIn)
Maria auxiliadora Dias	Formada (USP) e mestre em História (UNICAMP)	Professora na PUC	---	Sim
Maria Raquel Apolinário	Formada em história (USP)	Professora da rede municipal e estadual	Coordenação editorial	Não
Rosane Cristina Thahira	Formada em história (USP)	---	Editora	Não

²⁵¹FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de História. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 21, p. 79-93, 2008, p. 40-41. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100005>. Acesso em: 06 Ago. 2019.

²⁵² Dados Estatísticos: PNLD 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

Thelma Cademartori Figueiredo	Formada em história (UFRGS) e mestre em educação (USP)	---	Autora	Sim
Vivian Christina Botelho	Formada em história	---	----	Não

Fonte: Coleção Araribá, Plataforma Lattes, Escavador e LinkedIn.

Os dados dispostos acima são referentes aos autores das coleções didáticas, tais informações foram coletadas na folha de rosto dos livros didáticos analisadas. Foi também verificado se esses nomes constavam na plataforma Lattes, já que esta é a principal base de dados de currículos profissionais e acadêmicos, logo determinar se tais profissionais estavam inseridos nesta importante plataforma foi importante para perceber se esses autores têm vínculo com o mundo acadêmico. Como se pode ver acima, quatro dos articuladores da coleção têm seus currículos disponíveis na Plataforma, estes também são o que possuem o maior nível de formação, com o curso de mestrado.

Dentre os quatro inseridos nesta base, o primeiro, Eduardo Augusto Guimarães, fez mestrado em educação, com o título de dissertação: '*O lugar da experiência nos currículos de história*'. O segundo neste grupo, João Luiz Maximo da Silva, na época da construção do formato de 2007 possuía mestrado em história social, em que pesquisou '*O Impacto do gás e da eletricidade na casa paulistana - Estudos de cultura material no espaço doméstico*', já na reedição dos livros em 2010, já possuía doutorado, também em história social, sua tese foi sobre '*Alimentação de rua na cidade de São Paulo 1828-1900*', para todos os efeitos consideramos apenas o mestrado, já que era titulação presente na elaboração da primeira edição estudada. A terceira neste grupo de pesquisadores é Maria Auxiliadora Dias Guzzo, com mestrado em história social em que pesquisou '*A Vida Fora das Fábricas - Cotidiano Operário em São Paulo*'. A quarta e última autora da coleção integrante da plataforma Lattes é Thelma Cademartori Figueiredo de Oliveira, esta é mestre em educação, com a dissertação intitulada '*É tudo faz-de-conta: as relações entre o poder e o currículo de História em uma sala de aula da escola pública*'.

Podemos perceber através da formação destes quatro autores, que apenas os dois que se especializaram em educação se debruçaram sobre o ensino e as questões do currículo. Aqueles que fizeram a pós-graduação em história social estudaram questões da história paulista. Deste modo, apenas dois autores do grupo de pesquisadores se especializam em temáticas que dialogam com a formulação de materiais didáticos, já as pesquisas dos dois autores restantes pouco podem auxiliar na construção didática deste material.

As obras analisadas chegaram às escolas através de um longo processo de avaliação intermediada pelo PNLD, por isso, consideramos importante incluir em nossas fontes os principais documentos que guiaram a escolha de tais materiais

didáticos, são eles, os editais²⁵³ e guias²⁵⁴ de 2011, 2014 e 2017. É importante frisar que os anos dos documentos citados diferem dos de publicação dos livros, já que a inscrição dos livros que serão utilizados em cada ciclo começa bem antes do início da avaliação das obras. Pela importância que os guias do PNLD terão em nossa reflexão, alguns apontamentos sobre tais materiais são importantes. Desde 1996, com a periódica avaliação dos livros didáticos por especialistas, os guias são produzidos para informar à escola e ao professor os pareceres de cada coleção, para assim realizar a escolha da coleção que será adotada na escola:

Em tese, estes educadores devem decidir sobre o que consideram ideal para seus alunos de acordo com o projeto pedagógico e curricular da escola. Portanto, tal decisão não deve ser arbitrária, necessitando ser baseada nos itens propostos no Guia e se restringir às coleções didáticas que ali estão listadas e comentadas.²⁵⁵

Como Fernanda Jardim²⁵⁶ explicita, os guias são importantes instrumentos para a escolha das coleções didáticas, já que as avaliações inseridas nesses materiais norteiam, junto com os documentos pedagógicos da escola e a metodologia de ensino dos professores, quais obras serão utilizadas durante os próximos três anos. No Guia de 2017, se enfatiza a importância do processo de escolha possibilitada pelos guias:

No momento em que o professor se apropria do Guia do Livro Didático, no ato da escolha das obras que auxiliarão seu trabalho, ele se empodera de sua função intelectual, e isso se amplifica por toda a escola. Ao compreender o cenário de debates em torno de sua área de conhecimento, o professor pode escolher melhor o livro com o qual gostaria de trabalhar, e isso tem efeitos, ao longo do tempo, na escola.²⁵⁷

²⁵³ _____. MEC-FNDE. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2011*. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2008. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/Edital%20PNLD%202011.pdf>>. Acesso em: 06 out.2018.

_____. MEC-FNDE. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2014*. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2011. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/Edital%20PNLD%202011.pdf>>. Acesso em: 06 out.2018.

_____. MEC-FNDE. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2017*. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2016. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/Edital%20PNLD%202011.pdf>>. Acesso em: 06 out.2018.

²⁵⁴ BRASIL. MEC-SEB. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011 – História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 08 out. 2018.

BRASIL. MEC-SEB. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014 – História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 08 out. 2018.

BRASIL. MEC-SEB. *Guia de livros didáticos: PNLD 2017 – História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 08 out. 2018.

²⁵⁵ JARDIM, Fernanda Maciel. *O Design(er) na produção editorial do livro didático: funções, contribuições e limites*. Dissertação (Mestrado em Design) –Programa de pós-graduação em designer. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010, p. 45.

²⁵⁶ Ibidem.

²⁵⁷ Guia do PNLD, 2017, p. 9.

Como se percebe na introdução do documento, o guia deve servir como instrumento da autonomia intelectual, não apenas dos professores, mas também de toda a escola. Nesse cenário, o guia é um material chave para a reflexão dos professores sobre as coleções didáticas, pois nestes documentos estão inseridas as avaliações e indicações dos especialistas que analisam as obras didáticas, assim servindo de bússola para escolha das obras e futura utilização destas.

2.3. Bandeirantes na Historiografia

Nesta parte do trabalho, procuramos delinear, dentre várias interpretações do passado bandeirante, como salientamos no primeiro capítulo, duas culturas históricas que se contrapõem em relação a temática bandeirante. A primeira surge no início da República, na cidade de São Paulo, apresentando contornos heroicos ao sertanista. A segunda interpretação foi consolidada nos nossos dias, esta faz uma leitura que problematiza as ações bandeirantes, apontando a violência e crueldade das expedições sertanistas. Tal explanação é necessária para entender qual interpretação deste passado é escolhida pelas coleções didáticas para representar o bandeirante.

Na primeira metade do século XX, em São Paulo, foi construída uma mitologia bandeirante que, segundo Ricardo de Souza²⁵⁸, seria um “conjunto de narrativas e tradições referentes à imagem do bandeirante enquanto fundador da nacionalidade e enquanto símbolo do paulista”. Essa memória foi estimulada por um cenário paulista em que muitas mudanças se faziam presentes, a maior delas foi à Proclamação da República que desencadeou no planalto paulista uma onda de urbanização e modernização. Nessa conjuntura, novos atores sociais se inseriram na dinâmica paulista; entre eles, estavam uma nova elite burguesa, que contrastava com a aristocracia cafeeira, e uma enorme massa operária, formada em sua maioria por imigrantes.²⁵⁹

Com todas as mudanças que estavam ocorrendo na região, um forte sentimento de regionalismo paulista começou a se fazer presente. Segundo Thaís Waldman²⁶⁰, o bandeirante, nesse momento, foi criado como símbolo da identidade paulista que poderia unir todos os diversos grupos sociais. O bandeirante seria também uma forma de tentar esquecer um presente de tantas contradições e tensões, para focalizar em um passado que representava glória e nobreza.

²⁵⁸ SOUZA, Ricardo Luiz. A mitologia bandeirante: construções e sentidos. *Revista História Social*, Campinas: Unicamp, v. 1 n.º 13, p. 151-171, 2007, p. 151. Disponível: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/215>>. Acesso em: 15 Out. 2018.

²⁵⁹ RAGO, Luzia Margareth. *Do cabaré ao Lar. A utopia da cidade disciplinar – Brasil 1890 -1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

²⁶⁰ WALDMAN, Thais Chang. A presença bandeirante na São Paulo dos anos 1920. REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, XI, 2015, Montevideu. Anais da XI Reunião de Antropologia do Mercosul. Montevideu: Universidad de la Republica, 2015, p. 3.

O período que começa com a Proclamação da República e se estende até 1929, com a crise cafeeira, também é conhecido como o segundo nascimento de São Paulo. Neste período, diversos segmentos paulistas estavam empenhados em criar uma nova imagem da cidade. Os historiadores e cronistas se destacaram no período, estes, com a ajuda de inventários, testamentos e mapas, foram os criadores de uma epopeia bandeirante que, já no começo da década de 1920, se fazia presente no cotidiano da cidade.²⁶¹

O governo paulista não apenas financiou a produção intelectual, mas também apoiou produções cinematográficas e teatrais²⁶² que faziam eco à mitologia bandeirante. Também foram encomendadas diversas estátuas que representassem o herói paulista que até hoje fazem parte da paisagem da cidade. Além de esculturas, foram encomendadas pinturas que ficariam expostas no Museu Paulista, espaço que, ainda no presente, é a materialização da mitologia bandeirante. Dessa forma, se construiu em diversas esferas culturais a glorificação do bandeirante que devia representar a superioridade de São Paulo e suas contribuições para a construção da nação.²⁶³

Segundo Souza²⁶⁴, a década de 1960 pode ser considerada como um ponto de virada na interpretação do bandeirante. Foi nesse momento que a mitologia bandeirante começou a ser revisitada e contestada por muitos historiadores. Um dos primeiros estudiosos que questionaram a heroicização desse personagem histórico foi Sergio Buarque de Holanda, que buscou uma versão mais realista e humana do personagem. Este autor colocou em foco, ao invés das grandes realizações ressaltadas pela historiografia paulista, a pobreza da vila vicentina e a necessidade das expedições para sobrevivência daquela população²⁶⁵.

John Monteiro²⁶⁶, como já apontamos antes, representou a consolidação de uma interpretação revisionista das bandeiras, diferente da mitologia bandeirante que acentuava a busca por riquezas minerais para omitir o apresamento indígena, o autor afirma que a busca por pedras e metais preciosos somente se estabeleceu hegemonicamente nas expedições a partir do final do século XVII, antes disso as bandeiras se dedicavam em grande medida à captura de índios para comercialização e utilização destes em engenhos de açúcar. Mesmo com o início de expedições voltadas à mineração, os bandeirantes nunca deixaram de aprisionar indígenas, nesse período, embora o tráfico não fosse mais praticado, os índios capturados eram empregados como mão de obra na própria capitania de São Vicente. Assim, a história

²⁶¹ SALIBA, Elias Thomé. Histórias, memórias, tramas e dramas da identidade paulistana. In. PORTA, P. (Org.). *História da cidade de São Paulo*. A cidade na primeira metade do século XX, v.3. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

²⁶² Segundo Waldman, entre as principais produções, se destacam; o filme *O caçador de esmeraldas* (1915). a peça teatral *O contratador de diamantes* (1919), a ópera *O Bandeirante* (1925), e o filme *Os bandeirantes* (1940).

²⁶³ WALDMAN. Op. Cit., p. 9.

²⁶⁴ SOUZA. Op. Cit., p. 152.

²⁶⁵ HOLANDA, Sérgio Buarque de. *O extremo Oeste*. São Paulo: Brasiliense/Secretaria de Estado da Cultura, 1986.

²⁶⁶ MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 45.

de grandeza e virilidade dá lugar a uma narrativa repleta de derramamento de sangue e despovoamento das matas e missões, estas continuamente atacadas pelos sertanistas.²⁶⁷

Manuel Pacheco²⁶⁸ lembra que, embora a visão romântica tenha sido revista pela historiografia, em diversos momentos a literatura didática traz à tona a concepção heroica desses sujeitos históricos. O autor ressalta que nos livros didáticos os bandeirantes ainda são vistos como desbravadores das matas e fundadores de cidades. Tais resquícios da mitologia bandeirante são facilmente vistos nas imagens que acompanham os textos didáticos. Estas, na maioria das vezes, apresentam aos alunos um herói em todos os sentidos, com postura imponente, muito bem vestido e com feições europeias, muito diferente da visão já consolidada na historiografia que retrata um homem mulato, sem posses, forçado pela fome a se embrenhar nos sertões em busca da sobrevivência. Mais à frente, veremos como tais perspectivas são usadas para a representação do bandeirante no livro didático.

Com tais considerações, percebemos que uma memória histórica mesmo construída em um momento específico pelas demandas singulares de uma sociedade, pode persistir através dos anos e apresentar resquícios no presente. No caso da mitologia bandeirante, mesmo depois criticada e superada pela historiografia, esta memória continua se fazendo presente. Segundo Vianna Moog²⁶⁹, tal persistência ocorre pela resistência da sociedade em modificar imagens coletivas construídas através do tempo, mesmo quando a modificação é necessária e justificada. Segundo o autor, a permanência do símbolo bandeirante na mentalidade coletiva se explica por este ter se instalado logo nos primeiros anos da colonização, com o desejo dos desbravadores de enriquecimento rápido e o incentivo da coroa à procura de riquezas minerais. Tal ânsia, explica Moog, permanecia mesmo sem grandes descobertas; quando estas chegaram no final do século XVII, e tiveram seu ápice no XVIII, o traço predatório do colono apenas se fortaleceu. Três séculos foram o suficiente para que o 'ideal do conquistador' se incrustasse na memória coletiva:

Ora, se, quando não havia sinais de ouro grosso, era assim obstinado o bandeirismo, era inevitável que no século XVIII, quando o ouro, a prata, os diamantes foram de fato encontrados, o movimento bandeirante atingisse o clímax e os ideais de conquista e de riqueza extrativa fácil fossem estimulados e prevalecessem sobre os ideais de riqueza orgânica, porventura encarnados no senhor de engenho ou no negociante do litoral.²⁷⁰

Como expressa o autor no trecho acima, as descobertas auríferas foram fundamentais para que o símbolo bandeirante fizesse parte do ideal nacional, tal processo se consolidou tão efetivamente, que outros símbolos não puderam superar a imagem bandeirante, persistente até a atualidade. Nesse sentido, iremos agora

²⁶⁷ MONTEIRO. Op. Cit., p. 45.

²⁶⁸ PACHECO, Manuel. *Palmitando o Brasil Colonial: A motricidade de bandeirantes, índios e jesuítas no século XVII*. Dissertação (Mestrado em história) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Dourado, 2002.

²⁶⁹ MOOG, Vianna. *Bandeirantes e Pioneiros*. São Paulo: Editora civilização brasileira, 1985, p. 139.

²⁷⁰ Ibidem, p. 228.

analisar em que a medida estas duas culturas históricas se inserem na literatura didática.

2.4. Projeto Araribá: um estudo de caso

Livro 1 - 2007: 2ª edição

Como já explicitado anteriormente, nossa análise das reedições²⁷¹ da coleção Araribá irá seguir por quatro caminhos, a investigação do texto principal, das caixas de texto, das imagens e das referências bibliográficas. Acreditamos que nestes espaços existem elementos importantes para a análise da narrativa didática, entre estes: os autores citados na narrativa, o vocabulário utilizado e a interpretação dos autores do movimento bandeirante.

A edição lançada em 2007 traz, sobre a temática bandeirante, quatorze páginas, estas divididas entre a narrativa principal, os anexos e o exercício. Para avaliar o espaço reservado ao tema bandeirante, na tabela abaixo, contabilizamos em todas as coleções estudadas, quantas páginas são destinadas para cada assunto nas unidades dedicadas ao período colonial, destacamos em negrito as partes referentes ao sertanismo: o capítulo 'A conquista do sertão', anexos e atividades relacionados ao tema. Podemos perceber que a maioria dos temas tem a extensão de duas ou três páginas, enquanto as sessões que dão conta da temática bandeirante contabilizam quatorze páginas nas duas primeiras edições, e dez páginas na edição de 2014. Podemos afirmar que tal conteúdo tem destaque na narrativa didática, abrangendo um número significativo de páginas:

Tabela 4- Espaço reservado para a temática bandeirante

Espaço destinado a temática colonial	2007	2010	2014
7º ano: Unidade 7: / Tema 1	As conquistas portuguesas (2 páginas)	As conquistas portuguesas (2 páginas)	Não é referente ao período colonial
7º ano: Unidade 7: / Tema 2	A colonização portuguesa na América (4 páginas)	A colonização portuguesa na América (4 páginas)	Não é referente ao período colonial
7º ano: Unidade 7: / Tema 3	A administração da América portuguesa (2 páginas)	A administração da América portuguesa (2 páginas)	Primeiros contatos entre indígenas e portuguesas (4 páginas)

²⁷¹ APOLINÁRIO, Maria Raquel. *Projeto Araribá: história (6º ao 9º ano)*. 2. ed. Editora Moderna. São Paulo, 2007;
APOLINÁRIO, Maria Raquel. *Projeto Araribá: história (6º ao 9º ano)*. 3 ed. Editora Moderna. São Paulo, 2010; APOLINÁRIO, Maria Raquel. *Projeto Araribá: história (6º ao 9º ano)*. 4. ed. Editora Moderna. São Paulo, 2014.

7º ano: Unidade 7: / Tema 4	_____	_____	A colonização portuguesa na América (5 páginas)
Atividades e anexos:	(10 páginas)	(10 páginas)	(5 páginas)
7º ano: Unidade 8: / Tema 1	A economia açucareira (4 páginas)	A economia açucareira (4 páginas)	A economia açucareira (5 páginas)
7º ano: Unidade 8: / Tema 2	A ocupação do nordeste pelos holandeses (6 páginas)	A ocupação do nordeste pelos holandeses (4 páginas)	Escravidão, resistência e trocas culturais (4 páginas)
Atividades e anexos:	(2 páginas)	(4 páginas)	_____
7º ano: Unidade 8/ Tema 3	A vida nos engenhos (3 páginas)	A vida nos engenhos (3 páginas)	O holandeses no nordeste (5 páginas)
7º ano: Unidade 8 / Tema 4	Escravidão e resistência (2 páginas)	Escravidão e resistência (3 páginas)	Nem só de açúcar vive a colônia (3 páginas)
7º ano: Unidade 8 / Tema 5	Trocas e conflitos (2 páginas)	Trocas e conflitos (2 páginas)	_____
7º ano: Unidade 8 / Tema 6	Nem só de açúcar vive a colônia (3 páginas)	Nem só de açúcar vive a colônia (3 páginas)	_____
Atividades e anexos:	(16 páginas)	(10 páginas)	(5 páginas)
8º ano: Unidade 1/Tema 1	A crise portuguesa no século XVII (2 páginas)	As missões jesuíticas (4 páginas)	A pecuária e a expansão para o interior (3 páginas)
8º ano: Unidade 1 /Tema 2	A conquista do sertão (4 páginas)	A conquista do sertão (4 páginas)	As missões jesuíticas (5 páginas)
Atividades e anexos:	(2 páginas)	(2 páginas)	_____
8º ano: Unidade 1/Tema 3	As missões jesuíticas (4 páginas)	A crise da economia portuguesa (2 páginas)	A conquista do sertão (5 páginas)
8º ano: Unidade 1 /Tema 4	Crises e rebeliões na colônia (2 páginas)	Rebeliões na colônia (2 páginas)	A crise do império e as rebeliões na colônia (4 páginas)
Atividades e anexos:	(10 páginas)	(10 páginas)	(5 páginas)
8º ano: Unidade 2 /Tema 1	A descoberta do ouro (2 páginas)	A descoberta do ouro (2 páginas)	A exploração de ouro e diamante (6 páginas)
8º ano: Unidade 2/Tema 2	A exploração de ouro e diamante (4 páginas)	A exploração de ouro e diamante (4 páginas)	Os caminhos para as minas (4 páginas)
Atividades e anexos:	(2 páginas)	(2 páginas)	_____
8º ano: Unidade 2/Tema 3	O crescimento do mercado interno e da vida urbana (3 páginas)	O mercado interno e a vida urbana (3 páginas)	A sociedade mineira (5 páginas)
8º ano: Unidade 2 /Tema 4	A vida cotidiana nas cidades mineiras (3 páginas)	A vida cotidiana nas cidades mineiras (3 páginas)	_____
Atividades e anexos:	(10 páginas)	(12 páginas)	(5 páginas)

Fonte: Coleção Araribá

No Guia do PNLD de 2011, que faz a descrição e análise da coleção publicada em 2007, os examinadores relatam que a coleção é rica em oferecer condições para o professor trabalhar com fontes históricas. De fato, no espaço reservado à narrativa bandeirante, percebemos um grande número de imagens, trechos de um livro e parte de uma carta. Embora sejam disponibilizados no livro, os autores não discutem e problematizam essas fontes, o que parece é que tais elementos estão ali apenas para ilustrar o assunto. Assim, qualquer aprofundamento e problematização fica a cargo do professor. Como salienta Flávia Caimi²⁷², para que as fontes históricas sejam úteis ao aprendizado, não basta apenas inseri-las na narrativa:

Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma.²⁷³

Como salienta a autora, as fontes devem ser utilizadas no sentido de promover diversos processos cognitivos na construção do conhecimento histórico, e não apenas tornar o texto mais atraente visualmente. A autora ainda salienta que as imagens devem vir acompanhadas com um texto explicativo, assim como “legenda, época de produção, autoria, natureza e créditos”²⁷⁴.

Durante toda a narrativa sobre as Entradas e Bandeiras, os autores citam diversas vezes o livro *Negros da terra* de John Monteiro, publicado em 1994. O uso dessa obra não acontece no texto principal que, por sua vez, encaminha uma narrativa dos principais acontecimentos que marcam as expedições bandeirantes. É nos anexos dispostos em paralelo ao texto que a obra de John Monteiro e outras são mencionadas. É importante destacar que estes espaços, na narrativa didática, buscam uma ampliação das perspectivas da temática, o que sugere que a reflexão historiográfica não tem lugar principal no raciocínio, mas sim é oferecida como uma complementação do texto principal.

Na primeira página do capítulo ‘A conquista do sertão’, se apresenta um mapa das ‘Expedições de apresamento no Centro-Sul’, retirado da obra citada de Monteiro. A imagem ocupa boa parte da página, mas não existe qualquer explicação por parte dos autores sobre ela e como esta se relaciona ao resto do conteúdo. Na terceira página do capítulo, novamente em uma caixa de texto, intitulada ‘Um problema’, temos um trecho retirado do mesmo livro de Monteiro, no qual se faz referência ao menosprezo da historiografia paulista por aspectos importantes das expedições, um desses aspectos seria o aprisionamento de índios, característica que muitas vezes os historiadores de São Paulo não destacavam ou simplesmente ignoravam. A partir de

²⁷² CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar. *Anos 90* (UFRGS. Impresso), v. 15, p. 129-150, 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7963>>. Acesso em: 15 Mai. 2018.

²⁷³ Ibidem, p. 141.

²⁷⁴ Ibidem, p. 143.

tal exposição, os autores ainda dentro da caixa de texto fazem duas perguntas aos alunos:

- 1- Qual a avaliação de John Monteiro a respeito dos estudos feitos pelos paulistas sobre a ação dos bandeirantes?
2. Qual a diferença entre as explicações dos estudiosos paulistas e a explicação apresentada por John Monteiro?²⁷⁵

É interessante notar que, com tais perguntas, os autores não apenas discutem o acontecimento histórico, mas também problematizam as diversas produções sobre esse acontecimento, elencando a corrente apologética paulista e um autor que representa um ponto de virada no pensamento de heroicização do bandeirante. Com os dois questionamentos, há a necessidade que o aluno leia e interprete o pequeno trecho da obra de John Monteiro e perceba o choque entre as duas culturas históricas²⁷⁶. Esse trabalho de interpretação fica em grande parte a cargo do aluno, pois, além do excerto e das perguntas não existe no restante do texto referências sobre essa questão. Já que os alunos que irão ter acesso a esse livro estão no 8º ano e com pouco contato com a historiografia, seria necessário por parte dos autores maiores elucidações. Como Circe Bittencourt²⁷⁷ salienta:

Os jovens e as crianças estão “aprendendo História” e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos.

Desse modo, embora, a atividade seja pertinente, o professor deve orientar os alunos na leitura do trecho exposto do livro de John Monteiro, assim como também conduzir uma discussão sobre as diferentes perspectivas históricas esboçadas no excerto. Assim, tal reflexão terá que ter o auxílio do docente para melhor aproveitamento. Esse problema também foi identificado na análise do PNLD, que constatou que “os acontecimentos históricos são apresentados de maneira pouco instigante ou problematizadora”²⁷⁸, o que exige que o professor auxilie os alunos em partes em que o conteúdo não esteja claro e acessível. Tal situação é preocupante, já que mesmo que o livro seja usado principalmente na sala de aula, ele também será de uso pessoal do aluno e, portanto, nem sempre um professor estará presente para ajudar o aluno a compreender o assunto. O livro por si só deveria conter os esclarecimentos e problematizações que são necessários para o pleno entendimento das questões apresentadas.

Um ponto que se sobressai na leitura do texto principal é o fato dos autores utilizarem, na maioria das vezes, o termo ‘paulista’ pra se referir aos bandeirantes. É interessante notar que na narrativa está explícito que quem fazia as expedições bandeirantes eram os ‘moradores da vila de São Paulo’. Ainda na primeira página do assunto, os autores definem os bandeirantes como paulistas: “O principal problema

²⁷⁵ APOLINÁRIO, 2007, p. 17

²⁷⁶ LE GOFF. Op. Cit., p. 229.

²⁷⁷ BITTENCOURT. Op. Cit., p. 329.

²⁷⁸ GUIA, 2011, p. 88.

enfrentado pelos paulistas era a constante falta de mão-de-obra nas lavouras. A saída que os colonos encontraram para resolver o problema foi organizar expedições de apresamento de índios chamadas bandeiras²⁷⁹. Assim como nesse pequeno fragmento, o restante do texto principal seguirá relacionando intimamente os paulistas e o movimento das bandeiras. Falaremos mais sobre isso na análise do segundo livro, já que o texto nas duas edições continua praticamente igual.

No terceiro tópico da narrativa, ‘A captura de índios no sertão’, os autores, nos primeiros parágrafos, relatam o aprisionamento e mortes indígenas que ocorriam durante as incursões no sertão. Embora o título dessa subdivisão indique que a narrativa explanará sobre as buscas de indígenas para mão de obra feitas pelos bandeirantes, mais da metade do espaço da página é tomado para falar sobre as proezas e conquistas desses indivíduos. Depois de três parágrafos abordando a captura de indígenas pelas bandeiras, os autores destacam que a busca dos sertanistas por cativos acabou fazendo com que as expedições atingissem territórios mais distantes, e por isso, desbravando novas regiões, como as que hoje recebem o nome de Goiás e Mato Grosso.

Além de acentuar essas descobertas, a narrativa destaca os feitos do bandeirante Raposo Tavares que, em suas expedições, alcançou grandes distâncias, além de tornar a Amazônia uma posse portuguesa, já que esta, antes pelo tratado de Tordesilhas, era pertencente à Espanha. O mapa de tal expedição está disposto antes da seção, intitulado ‘A grande bandeira de Raposo Tavares’ retirado do *Atlas histórico escolar de 1991*. Ao lado do mapa aparece um pequeno texto explicativo:

A grande bandeira do português Antônio Raposo Tavares, organizada em 1648, seguiu pelo Rio Tietê em direção aos rios Paraná e Paraguai e alcançou o Rio Amazonas, terminando a viagem próximo a Belém, no Pará.²⁸⁰

Chama atenção o adjetivo “grande” utilizado tanto no título do mapa como na legenda explicativa, ressaltando e qualificando a distância percorrida pelo sertanista. É interessante notar como a narrativa muda de rumo, em um primeiro momento, os autores relatam o aprisionamento de nativos realizado pelos bandeirantes, para depois destacar o desbravamento do território brasileiro realizado por estes personagens.

Destacamos também que ao mencionar a região amazônica, os autores não fazem qualquer referência a Pedro Teixeira, importante agente da colonização da região e do próprio bandeirismo, como afirma Tadeu Rezende²⁸¹:

A expedição não se tornou apenas um ícone na história das explorações, foi também em decorrência dela que a maior parte da região amazônica e praticamente todo o curso principal do rio passariam a fazer parte do império colonial português e, posteriormente, do território brasileiro.²⁸²

²⁷⁹ APOLINÁRIO, 2007, p. 14.

²⁸⁰ Ibidem, p. 15.

²⁸¹ REZENDE, Tadeu Valdir Freitas. *A conquista e a ocupação da Amazônia brasileira no período colonial: a definição das fronteiras*. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006.

²⁸² Ibidem, p. 76.

Como afirma o autor, Pedro Teixeira se destacou no processo de incorporação da Amazônia ao território colonial português. Segundo o mesmo autor, as ações do personagem foram tão significativas quanto as de Antônio Raposo Tavares e das missões jesuítas na ocupação da Amazônia, sendo fundamental na atual configuração do território. Mesmo diante deste fato, os autores da coleção didática, nem sequer citam o nome do sertanista, colocando em evidência apenas Raposo Tavares no desbravamento da região amazônica.

Na página 18, os autores retomam o mapa da expedição de Raposo de Tavares, pedindo que os alunos respondam as questões baseadas no mapa anteriormente mostrado. Nas duas primeiras questões falam sobre a captura de índios, nas duas últimas perguntas os autores fazem referência aos desbravamentos bandeirantes:

- C) Compare o mapa com um mapa político do Brasil atual. Anote os estados brasileiros que correspondem aos territórios percorridos pela expedição de Raposo Tavares.
- d) Qual o papel das expedições bandeirantes na constituição das fronteiras atuais do Estado brasileiro?²⁸³

No primeiro enunciado, os autores fazem uma clara referência à influência que as ações bandeirantes tiveram no território nacional, já no segundo, isso se acentua com a pergunta sobre o papel desses personagens nas demarcações geográficas atuais. Tanto no texto principal, como nos exercícios, os autores atribuem grande importância às contribuições bandeirantes no que tange ao desbravamento de territórios. Não estamos questionando tais contribuições, o que nos interessa destacar é a importância dada a esses personagens na narrativa escolar, mesmo que esta busque, também, problematizar as ações violentas dos bandeirantes, os autores ainda destacam os feitos destes sujeitos e não obstante destacam Raposo Tavares como grande explorador. Também é relevante acentuar que quando os autores atribuem a formação territorial do Brasil atual ao movimento bandeirante, se desconsidera todos os processos históricos subsequentes que também modificaram o espaço brasileiro. Com base em tais fatores, acreditamos que a literatura didática se submete à memória. Em tal cenário, o saber de referência é ofuscado em favor de uma interpretação épica do bandeirante. Mesmo inserindo criticidade a narrativa, através da historiografia e de problematizações, é predominante, principalmente no texto principal, o uso de uma perspectiva ligada à memória.

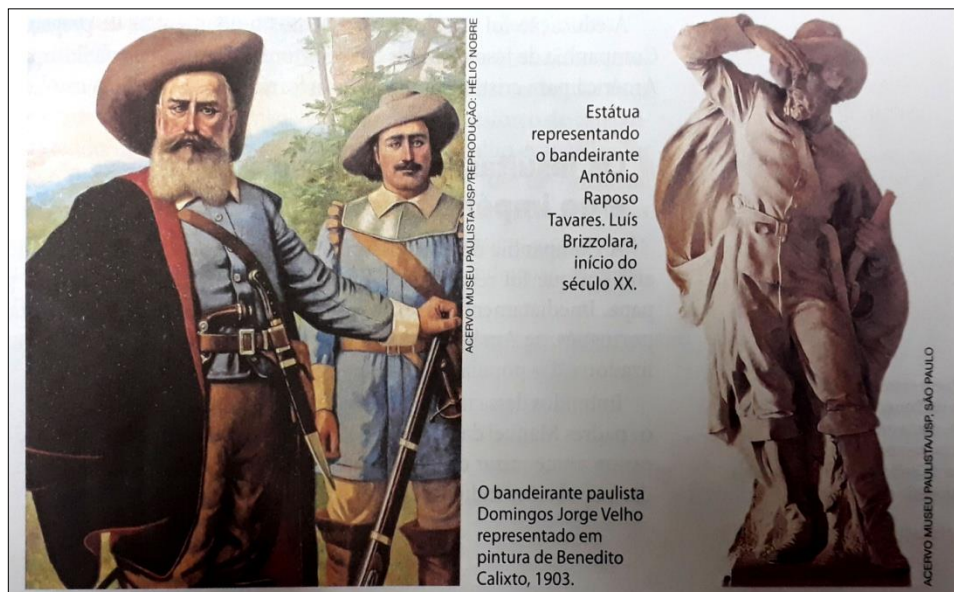
Em algum momento o bandeirante foi escolhido, em detrimento de outros personagens que também tinham atividade semelhante, como tropeiros e vaqueiros, para representar o desbravamento das terras brasileiras e o início da nacionalidade. Acreditamos que isso ocorreu em grande parte, no início do século passado, como discutimos anteriormente. Mesmo que a historiografia, através dos anos, tenha superado a heroização dos bandeirantes, ainda permanecem vestígios dessa apologia na literatura didática. Nas caixas de texto, os autores escolhem como

²⁸³ APOLINÁRIO, 2007, p. 20.

principal referência teórica John Monteiro, que apresenta um ponto de virada no pensamento apologético do bandeirante. Mesmo baseados em um autor que problematiza as ações e contribuições dos sertanistas, a narrativa ainda apresenta aspectos em que se acentuam os feitos e contribuições dos bandeirantes. Essa escolha sugere que a narrativa didática elege a memória histórica que advém do início do século XX, em detrimento de uma historiografia atual que nega tal mistificação do bandeirante, revelando uma complexa relação entre historiografia e memória na literatura escolar.

No final da temática, temos um último anexo intitulado ‘O mito dos bandeirantes’ em que se explana sobre a produção de artistas do final do século XIX e começo do XX que reproduziam o bandeirante como herói. Logo depois de uma breve explanação, há um trecho de *História do Brasil* de Boris Fausto, em que o autor discute a mitologia bandeirante criada em São Paulo. Em seguida, os alunos são convidados a analisar criações artísticas realizadas no período:

Imagem 1 – O bandeirante paulista/ Estátua representando o bandeirante Antônio Raposo Tavares.



Fonte: APOLINÁRIO, 2007, p. 19

Segundo Waldman²⁸⁴, tais imagens representam importantes criações da epopeia bandeirante, a imagem à esquerda, que retrata Domingos Velho e seu ajudante, é a primeira obra oficial criada no período republicano, esta também é a primeira aquisição feita pelo Museu Paulista para coleção voltada ao bandeirantismo. O retrato pintado por Benedito Calixto de Jesus “foi difundido museu afora como uma imagem modelar dos bandeirantes paulistas”²⁸⁵. Para realizar tal trabalho, Calixto se inspirou nas pinturas dos monarcas franceses, que tinham como padrão:

²⁸⁴ WALDMAN, Thaís Chang. *Entre batismos e degolas: (des)caminhos bandeirantes em São Paulo*. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2018, p. 41.

²⁸⁵ Ibidem, p. 61.

uma suntuosa indumentária, como também por uma pose monárquica na qual a mão direita se apoia em um cetro (ou um bastão de comando militar) e o braço esquerdo permanece sustentado na cintura. Embora no início do século XX a pose majestática estivesse em desuso, ela era característica de retratos monárquicos e de chefes militares desde o fim do século XVII, período no qual Jorge Velho estivera em Alagoas para dar fim ao Quilombo dos Palmares.²⁸⁶

Tal fórmula foi usada muitas vezes por Benedito Calixto, e se consagrou como a forma usual de representar os bandeirantes. A pintura *Domingos Jorge Velho e o loco-tenente Antônio Fernandes de Abreu (1903)* se destacou em retratar os bandeirantes em materiais e livros didáticos, se tornando quase que obrigatória nas narrativas escolares. A estátua à direita, disposta nesta seção da narrativa didática, representa Antônio Raposo Tavares, foi esculpida por Luigi Brizzolara e exposta na entrada do Museu paulista. O bandeirante representado por Brizzolara:

Fixa seu olhar na linha do horizonte, justamente em direção ao oeste, como que explorando as terras a serem conquistadas. Sua vestimenta muito se assemelha a de Domingos Jorge Velho, retratado por Benedito Calixto anos antes: chapéu de abas largas, botas de cano longo, calça e camisa alinhadas e presas na cintura por um cinto que carrega um facão, além de um manto sobre os ombros. Com o tronco levemente inclinado e os músculos retesados, o bandeirante joga seu manto para trás expandindo o peitoral e aumentando a imponência do personagem.²⁸⁷

Como Thaís Waldman aponta, Raposo Tavares é retratado para simbolizar as conquistas territoriais empreendidas por este, logo tanto a posição quanto as vestimentas esboçadas na escultura apontam os sucessos deste personagem, nenhuma mácula de sofrimento e exaustão são mostradas ao observador, remetendo-se apenas aos louros do processo. É com tais imagens, tão representativas da mitologia bandeirante, que os alunos são instigados a observar a postura e vestimentas do personagem, e comparar tais imagens com o trecho da obra de Boris Fausto, tal reflexão é encaminhada em uma caixa de texto, disposta no final da exposição.

É interessante notar que a discussão de um ponto tão importante está em um anexo, no final do assunto e não no texto principal, o que sugere que os autores não consideram essa ‘desconstrução’ da mitologia bandeirante como parte indispensável para o desenvolvimento da narrativa principal, e sim como uma informação complementar disponível depois do texto e exercícios. Acreditamos que as caixas de texto, como esta, trazem uma narrativa diferente da do texto principal, este embasado na memória, enquanto as caixas de texto realizam a desconstrução dessa mesma memória. Em tal cenário, há uma contradição entre as duas narrativas. Estas mostram duas perspectivas distintas de um mesmo processo histórico, enquanto a disposta no texto principal reflete uma concepção ligada à memória, a presente em caixas de texto e anexos acrescentam à narrativa uma reflexão problematizadora desta memória.

²⁸⁶ WALDMAN, 2018, 49-50.

²⁸⁷ Ibidem, p. 61-62.

Logo, há uma contraposição entre as perspectivas esboçadas pela mesma narrativa didática.

Durante toda a narrativa do processo histórico as imagens produzidas no século XX são usadas para ilustrar o texto, sem qualquer discussão:

Imagem 2: Fundação de Sorocaba.



Fonte: APOLINÁRIO, 2010 p. 14.

Imagem 3: Os pioneiros.



Fonte: Apolinário, 2007, p. 17.

As duas imagens acima, incluídas na narrativa, foram produzidas para a representação heroica do bandeirante, a primeira atualmente está no Museu Paulista que até hoje é a solidificação de um discurso épico dos bandeirantes, a segunda pertence a um acervo particular. Essas fontes são acrescentadas no texto com um pequeno fragmento de texto que explica a pintura, na imagem 2, os autores pedem para que o aluno observe o aprisionamento da mão de obra indígena, na imagem 3,

a legenda explica que a imagem faz referência à partida de uma expedição. Mesmo que não haja uma discussão detalhada sobre as imagens, as frases que as acompanham ajudam o aluno a se situar e relacionar tais fontes com o texto, transformando tais imagens em objetos de reflexão.

Livro 2 – 2010: 3ª edição

A segunda reedição da coleção Araribá publicada em 2010, foi disponibilizada para as escolas públicas pelo Guia de 2014. Ao examinar esta coleção, percebemos poucas mudanças em relação à edição de 2007. A seguir, pontuaremos as alterações realizadas pelos autores:

O texto principal e as caixas de texto continuam iguais as da edição anterior, isso significa dizer que as características de vocabulário, autores e interpretação continuam análogas às pontuadas anteriormente. Entre as poucas mudanças percebidas, está a substituição da frase que apresenta o conteúdo. A disposta na coleção de 2007 anunciava que: “Enquanto a Coroa portuguesa buscava soluções para resolver a crise econômica, os paulistas enfrentavam outros problemas”²⁸⁸ [Grifo acrescentado]. Na reedição de 2010, a frase anterior é substituída pelo enunciado: “Muitos colonos paulistas dedicavam-se à captura de indígenas, que eram escravizados para a realização de diversos trabalhos”²⁸⁹ [Grifo acrescentado]. As duas frases, mesmo que distintas, tem um ponto em comum, ambas apresentam o paulista como o ator principal do episódio histórico bandeirante, mesmo na segunda frase quando o elemento indígena é citado, este é um mero instrumento do colonizador paulista. Assim, mesmo com a mudança da sentença, a narrativa continua a apontar o protagonismo branco.

É interessante ressaltar, como lembra Waldman²⁹⁰, que a associação entre bandeirantes e paulistas nem sempre foi feita. Segundo a autora, nos primeiros dicionários publicados no Brasil, o bandeirante não aparecia como pertencente à cidade de São Paulo. Foi somente em 1938, no dicionário de Laudelino Freire²⁹¹, que o sertanista passa a ter a origem ligada à cidade São Paulo. Assim, é somente na década de trinta do século passado que o bandeirante passa a ser definido como um indivíduo, que além de caçar índios e procurar jazidas, também é paulista.

A outra mudança palpável é em relação às imagens, a maioria delas se repetem, com exceção de três. É importante notar que todas as imagens, ao contrário da edição anterior em que vinham acompanhadas de legendas e um pequeno texto explicativo, no novo formato apenas a legenda é esboçada. A presença de um texto que contextualize determinada fonte, pode ajudar o aluno com a análise desta e a relacioná-la com a narrativa. Na segunda página do conteúdo, temos a repetição de uma imagem:

²⁸⁸ APOLINÁRIO, 2007, p. 14.

²⁸⁹ APOLINÁRIO, 2010, p. 16.

²⁹⁰ WALDMAN, 2015, p. 5.

²⁹¹ Cf. FREIRE, Laudelino. *Grande e novíssimo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora A Noite. 1938.

Imagem 4: O ciclo de caça ao índio.



Fonte: APOLINÁRIO, 2010, p. 17.

A pintura '*O ciclo de caça ao índio*' traz os mesmos elementos das obras representadas na imagem 1, o bandeirante retratado aparece em pose semelhante à dos reis franceses, apoiado em sua arma e muito bem vestido. Segundo Pacheco²⁹² e Luiza Volpato²⁹³, os aspectos que associam o bandeirante a uma figura heroica na literatura didática se relacionam a uma representação idealizada do personagem que se apresenta como um bravo conquistador com postura imponente, muito bem vestido e com feições europeias, muito diferente da visão atualmente esboçada na historiografia, que expõe um homem comum, sem grandes atributos. Outra mudança em relação às imagens é a substituição da pintura '*Os pioneiros*' apresentada anteriormente, por outra aquarela:

²⁹² PACHECO, Manuel. *Heróis nos livros didáticos: bandeirantes paulistas*. 1. ed. Dourados: Ed. UFGD, 2011, p. 302.

²⁹³ VOLPATO, Luíza. *Entradas e Bandeiras*. São Paulo: Global, 1985, p. 17.

Imagem 5 – A partida da monção.



Fonte: APOLINÁRIO, 2010 p. 19.

Apesar da inserção da pintura ‘A partida da monção’, a representação não diverge muito da anterior, visto que foi também pintada no século XIX e faz eco a uma representação apologética e estereotipada dos sujeitos que participavam das expedições.

Livro 3 – 2014: 4ª edição

O último livro analisado tem sua reedição feita em 2014, avaliada e disponibilizada para a Educação Básica pelo edital e guia do PNLD de 2017. Diferentemente do formato de 2010, esta edição apresenta diversas mudanças em relação aos textos das versões anteriores. Na última edição analisada, o assunto é menos extenso que nos livros anteriores, contando com dez páginas de narrativa sobre o bandeirantismo, mostrando uma economia de páginas em relação às edições anteriores. Percebemos, em consonância com a avaliação realizada pelo PNLD, que diversas fontes históricas são utilizadas na narrativa, incluindo agora imagens de vários períodos históricos, e outras obras historiográficas.

Na página 27, os autores permanecem assim como nas edições anteriores, a trazer um mapa retirado do livro *Negros da Terra* de John Monteiro, mas nesta edição não se insere mais uma caixa de texto para discutir esta obra, existe apenas uma pergunta acima do mapa: “Observe o mapa. De que forma as bandeiras contribuíram para a expansão do território da América portuguesa? Explique identificando os caminhos dessas expedições”²⁹⁴. Esta única pergunta, diferente das duas perguntas dos formatos anteriores, não trata mais sobre as diversas culturas históricas sobre as bandeiras e sim sobre a contribuição bandeirante para a América Portuguesa. Na mesma página, no texto principal, é apresentado um trecho do artigo ‘*No mato sem cachorro*’ de Glória Kok do ano de 2008, que fala sobre as péssimas condições de vida nas expedições bandeirantes.

²⁹⁴ APOLINÁRIO, 2014, p. 27.

Em seguida, ainda na mesma página, a narrativa segue falando sobre as empreitadas sertanistas, afirmando que as missões jesuítas eram ‘o alvo principal’ das bandeiras. Os autores relatam que:

Alguns historiadores explicam essa preferência dos paulistas pelos índios das missões afirmando que ali eles já estariam habituados ao regime de trabalho estabelecido pelos jesuítas, voltado para a produção de excedentes. Outros historiadores, discordando dessa explicação, alegam que o principal alvo dos paulistas eram os índios Guarani, das missões ou das aldeias, pelo conhecimento tradicional que esse povo tinha da prática da agricultura.²⁹⁵ [Grifos acrescentados]

É interessante notar que os autores, para expor o assunto, somente mencionam ‘historiadores’, sem citar o nome desses estudiosos ou as suas obras. Ana Monteiro e Fernando Penna²⁹⁶ afirmam que quando se usa o peso que a ciência tem, sem dar nomes ou provas, se está utilizando um argumento de autoridade que serve para legitimar a afirmação feita sem maiores explicações. Assim, os autores do livro didático, usando o termo ‘historiadores’, pretendem dar credibilidade a sua narrativa através da academia, mesmo sem utilizar o conhecimento construído por esta, talvez essa associação seja feita para adequar as coleções às exigências feitas pelos documentos e educacionais e editais do PNL D, que sugerem que tal relação seja estabelecida²⁹⁷.

Na próxima página, temos, em uma caixa de texto, a sugestão de leitura do livro *Bandeirantes*, dos autores Regina Helena e Wanderley Loconte, publicado em 2014. Embora não se apresente maiores esclarecimentos sobre o livro, é interessante que os autores usem e indiquem leituras mais atuais. É notável também que, na página 31, já no exercício, se utilize um trecho de uma tese feita em 2012 por Edson Kayapó, um autor indígena que relata sua experiência em uma missão religiosa em Altamira, no Pará. Vários aspectos chamam a atenção: primeiro, a utilização de um trabalho de perspectiva indígena para a discussão do assunto, quando, na maioria das vezes, apenas a perspectiva europeia é incluída; em segundo, o relato ter como espaço o Pará, na região Norte, já que geralmente os processos históricos abordados acontecem no Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Depois do excerto, os autores fazem algumas perguntas aos alunos:

- a) Qual era o objetivo da educação que Edson Kayapó recebeu no internato de Altamira? Quais efeitos essa educação teve sobre ele?”
- b) Porque o autor estabeleceu uma relação entre a educação que recebeu e aquela ensinada pelos jesuítas na América portuguesa?

²⁹⁵ APOLINÁRIO, 2014, p. 27.

²⁹⁶ MONTEIRO; PENNA. Op. Cit., p. 202.

²⁹⁷ Nos editais de 2011 e 2014, já se explicitava a necessidade dos livros didáticos contribuírem para o desenvolvimento “dos conceitos de História (escrita e vivida), fonte, historiografia...”(Edital PNL D, 2011, p. 47) (Edital PNL D, 2014, p. 64), mas é no edital de 2017 que o texto acentua a importância do uso da historiografia na narrativa didática, pois; “a História se produz no âmbito da historiografia, isto é, por meio de seleções e de recortes abertos permanentemente à reinterpretação e à releitura”. Se salienta também a necessidade da atualização da historiografia nas obras, já que; “paradigmas construídos pela historiografia há trinta anos, por exemplo, já não servem, de modo exclusivo, para interpretar a sociedade brasileira no tempo presente” (Edital do PNL D, 2017, p. 13).

C) Nesta unidade, você viu que, desde a Constituição de 1988, muitas escolas foram criadas nas Terras Indígenas, como a que funciona na comunidade Guarani Porã, em São Paulo. Considerando esse fato, que comparações podemos fazer entre a educação indígena no período colonial e a que existe atualmente?²⁹⁸

Tais questões são importantes para os alunos não apenas compreenderem o texto, mas também para realizarem associações importantes. Na questão 'b', os discentes são convidados a tecerem uma relação entre a experiência do autor do texto e a vivência dos índios no período colonial; no exercício 'c', se retoma a atual constituição brasileira que promoveu a criação de escolas indígenas, com este fato se pede uma comparação entre a educação indígena colonial e a atual. As indagações realizadas pelos autores mostram que os indígenas são colocados em evidência, além de se fazer um paralelo com um tema da legislação. Tais características também foram ressaltadas no Guia do PNLD que avaliou que o livro conseguiu destacar “aspectos positivos” indígenas, assim como também promover a formação cidadã com a abordagem de temas relacionados a direitos e diversidade.²⁹⁹

Depois do exercício, os autores elencam uma fonte histórica tirada de uma revista em 2010: um texto intitulado *Roteiro da viagem de São Paulo para as minas do Cuiabá que fez Francisco Palácio*. Este excerto, relativamente extenso, ocupa duas páginas e tem como plano de fundo um desenho de dois índios atacando um barco ocupado por sertanistas. Ao lado do texto, chama atenção à frase que o apresenta: “No texto ao lado, Francisco Palácio apresenta algumas recomendações que deviam ser seguidas pelos viajantes no caminho que ligava a região de Porto Feliz a Cuiabá. Você teria coragem de enfrentar uma viagem dessas?”³⁰⁰. Os autores, além de rapidamente apresentarem o assunto que será tratado no excerto, se dirigem diretamente ao leitor fazendo uma indagação, talvez essa provocação tenha a função de envolver e interagir com o aluno, tornando o texto mais atrativo.

No fim do texto, os autores realizam quatro perguntas, as duas primeiras perguntas são relativas à interpretação de texto, as duas seguintes relacionam o documento com o tema estudado e o trabalho do historiador:

3. Que tipo de viagem é o assunto desse texto? Qual é a importância do roteiro de Francisco Palácio para o trabalho do historiador?
4. O roteiro apresenta o vocabulário complexo, frases longas e em ordem indireta que dificultam a compressão. Em dupla, rescrevam o texto de forma clara e organizada. Procurem utilizar termos atuais e linguagem mais direta.³⁰¹

A primeira pergunta retoma o assunto estudado nas páginas anteriores, pedindo para que os alunos relacionem o relato exposto com o processo histórico correspondente. A questão pede também que relacionem a fonte apresentada com o trabalho historiográfico. O exercício proposto é importante para que os alunos percebam a história como um conhecimento que é construído através de fontes e

²⁹⁸ APOLINÁRIO, 2014, p. 31.

²⁹⁹ GUIA, 2017, p. 60-61.

³⁰⁰ APOLINÁRIO, 2014, p. 38.

³⁰¹ Ibidem, p. 39.

profissionais, ajudando a desconstruir a ideia de que o saber histórico existe por si mesmo. A quarta questão pede para que os alunos reescrevam o texto, já que este apresenta uma linguagem complicada. Acreditamos que esta atividade é uma melhoria, já que na edição de 2007 e 2010 os autores pediam para que os alunos analisassem excertos, sem qualquer explicação ou contextualização.

Tais questões proporcionam aos alunos, de acordo com a taxonomia de Bloom, a realização de diversas funções cognitivas, como: aplicação, análise, síntese e finalmente criação. Tais estímulos, segundo Ferraz e Belhot³⁰², facilitam a assimilação e acomodação do conhecimento pelo estudante. Tais categorias são organizadas em níveis hierárquicos, sendo que a atividade de criação somente será possível depois de passar por ações, como: entender e analisar. Os autores Ferraz e Belhot aludem que a operação de criar “significa colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos”³⁰³. Sendo tal operação a última fase do processo cognitivo, a realização de tal atividade não apenas permitirá que o aluno assimile o conteúdo, mas também permitirá que o aplique em outras disciplinas e contextos.

Chama atenção que, apesar das modificações positivas, a narrativa principal ainda use o termo paulista como sinônimo de bandeirante. Consideramos, inclusive, que houve a acentuação dessa relação, já que os autores para explicar o movimento bandeirante tomam como causa para este as condições e características paulistas:

Essas expedições partiam da vila de São Pulo em direção ao interior da colônia [...] No início do século XVII, as principais atividades desenvolvidas na vila de São Paulo eram a criação de animais e a agricultura voltada para o mercado interno. Os paulistas cultivavam trigo, cana, milho, algodão, feijão e mandioca.³⁰⁴

Percebe-se no excerto acima, que as bandeiras são caracterizadas como um movimento original da capitania de São Vicente, assim como também que eram os paulistas os responsáveis por estas incursões. Logo, uma íntima relação entre o sertanismo e a paulistanidade é estabelecida na narrativa, conexão que foi construída como vimos ainda no início da república, e ainda facilmente visível no texto didático.

É interessante também notar que o tópico ‘A captura dos índios’, presente no texto principal das duas edições anteriores, desaparece e é substituído pelo tópico ‘Rumo ao interior da colônia’. Essa mudança exclui da narrativa a explanação sobre o aprisionamento dos nativos, que antes mesmo dessa mudança no título dividia espaço com a exaltação dos feitos de Raposo Tavares. Logo, a escravidão indígena, um aspecto importante para a historiografia recente, inclusive para John Monteiro que é largamente utilizado pelos autores, é ofuscada, assim como também o protagonismo indígena nesse processo histórico.

³⁰² FERRAZ, Ana Paula Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para a definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 17, n.2, p. 421-431, 2010, p. 127-129. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-530X2010000200015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 24 ago. 2018.

³⁰³ Ibidem, p. 429.

³⁰⁴ APOLINÁRIO, 2014, p. 26.

Percebe-se outra mudança significativa, nas duas edições anteriores, junto com o tópico da 'A captura de índios' se narrava a expedição de Raposo Tavares, no atual formato essa trajetória é substituída pela descrição da expedição científica Langsdorff. É notável que o assunto não apenas esteja no texto principal, mas que, também, ganhe uma caixa de texto que ocupa uma página inteira para explorar tal tema. Neste anexo, chamado 'De olho na imagem', além de se aprofundar mais na expedição de Langsdorff, apresenta uma imagem que apresenta a representação de uma monção:

Imagem 7: A bênção das canoas.



Fonte: APOLINÁRIO, 2014, p. 30

Como se percebe, ao expor a pintura de Zimmerman, produzida em 1919, no auge da representação mitológica bandeirante, os autores pela primeira vez analisam os principais elementos da imagem, ajudando o aluno a entender e relacionar a imagem com texto. Embora essa seja a única vez que os autores façam essa contextualização, é interessante notar que as outras imagens da coleção são de vários períodos, e não apenas do século XIX e XX, como aconteceu nas edições de 2007 e 2010, abaixo temos um exemplo:

Imagem 8: Cena do documentário Porto das Monções.



Fonte: APOLINÁRIO, 2014, p. 29.

Nota-se que a imagem é relativamente atual, extraída de um documentário, destoando das pinturas do século anterior que normalmente acompanham a narrativa. Além disso, vemos uma imagem que expõe uma cena totalmente diferente das que foram reproduzidas do início do século XX. Essa mudança é bem-vinda, pois apresenta ao aluno diversas produções históricas que representam a temática bandeirante.

Com as análises elencadas, percebemos que esta edição teve mudanças significativas, em relação às duas anteriores, que apresentam poucas diferenças entre si. Tais alterações apresentam uma atualização dos títulos historiográficos usados nessa literatura didática, mesmo que não percebamos tal aspecto refletido na narrativa, que acaba repetindo os mesmos caminhos das edições anteriores. Assim, a obra mesmo atualizando os títulos historiográficos e diversificando as fontes utilizadas, as problematizações encaminhadas nas caixas de texto não são incorporadas no texto principal, que ainda reproduz uma perspectiva ligada predominantemente à memória.

2.5. Encaminhamentos das narrativas analisadas

Durante a análise das três edições da coleção Araribá, procuramos orientar nossa pesquisa em relação à historiografia presente nos livros didáticos, verificando algumas partes específicas das obras, como: texto principal, anexos e as referências bibliográficas. Com tal trabalho, procuramos perceber como os autores utilizam a literatura especializada nas suas narrativas.

Sobressai-se nas narrativas que o texto principal narra os principais acontecimentos que marcam o processo histórico, sem a abordagem de fontes historiográficas ou obras acadêmicas. É no texto principal que vemos a tradição, que mistifica o bandeirante, ser acentuada, com a forte relação entre paulistas e o movimento sertanista, assim como a exaltação dos descobrimentos e fundação de cidades decorrentes das expedições bandeirantes. Tal associação acontece em maior medida nas edições de 2007 e 2010, e ainda permanece, em menor grau na edição de 2014. Entre as mudanças que aparecem de uma edição para outra, a citação da obra de Sergio Buarque de Holanda, *Raízes do Brasil*, que na primeira obra é discutida no texto principal, já na de 2010, é elencada apenas nos comentários contidos no livro do professor. No formato publicado em 2014 da coleção, essa obra é substituída pelo artigo '*No mato sem cachorro*' de Glória Kok, tal fato é significativo, já que se deixa de usar uma obra dos anos trinta para se utilizar uma obra dos últimos anos, o que indica uma atualização da bibliografia utilizada na obra.

É nos anexos, espaço secundário, que o conteúdo ganha profundidade, com a abordagem crítica do tema. São nas caixas de texto onde a grande maioria das obras, fontes historiográficas e problematizações são elencadas. Tal aspecto é percebido pela avaliação realizada pelo PNLD, que constata que a riqueza da coleção está nas caixas de texto³⁰⁵. Chama atenção que discussões importantes apenas sejam trabalhadas em partes alheias do texto principal, um exemplo é a discussão realizada em torno da mitologia bandeirante, que apenas é problematizada em uma caixa de texto. Parece-nos que os autores não consideram tais questões merecedoras de destaque na narrativa principal, tais aspectos são legados aos anexos, que de nada interferem no texto central, este por sua vez continua perpetuando elementos da mitologia bandeirante. É válido lembrar que as caixas de texto e anexos raramente

³⁰⁵ GUIA, 2017, p. 57.

são lidas ou chamam a atenção dos alunos, no caso da coleção trabalhada o professor teria que necessariamente trabalhar esses elementos para que não sejam ignorados, e com isso uma parte importante da reflexão desperdiçada.

Acreditamos que as editoras façam a escolha de contemplar diversas narrativas, uma ligada à memória e outra que contempla a historiografia e as recomendações dos documentos educacionais, para tornar seus produtos, os livros didáticos, mais atrativos para o mercado. Pois, para as coleções serem aprovadas devem estar dentro dos padrões estabelecidos pelo MEC, ao mesmo tempo, os professores não pautam a escolha de tais livros didáticos baseados nesses padrões, ou seja, os critérios para a escolha de uma coleção pelos professores não são necessariamente os mesmos utilizados na avaliação feita pelo PNLD. Na maior parte das vezes, segundo o próprio MEC³⁰⁶, os docentes ao fazer a escolha do livro didático não seguem as recomendações do PNLD³⁰⁷. Essas coleções ao abordarem diversas perspectivas atendem aos avaliadores e também ao seu público alvo, os professores, aumentando as chances de sucesso do seu produto.

É importante também refletir sobre as referências historiográficas elencadas pelos autores para embasar suas reflexões. Na edição de 2007, foi utilizado e bastante frisado a obra de John Monteiro *Negros da terra*, publicada em 1994, para discussão das expedições bandeirantes. Foi utilizado para realizar a discussão sobre a historiografia paulista a obra *História do Brasil* de Boris Fausto. A última obra disposta foi *Raízes do Brasil*, de Sergio Buarque de Holanda. Na edição de 2010, assim como todo o conteúdo, as obras também se repetem. A diferença está no fato do livro *Raízes do Brasil*, no formato de 2010, ser abordado apenas no manual do professor, desse modo tal obra perde destaque nessa edição.

É na edição de 2014 que temos mudanças significativas, há uma atualização da bibliografia, mas tal renovação não interfere na narrativa principal que tem um desenvolvimento paralelo à narrativa exposta nas caixas de texto, espaço em que são feitas as discussões historiográficas. O livro *Negros da terra* ainda é citado, mas de maneira superficial. Outras obras são inseridas na narrativa, estas são: um artigo atual de Gloria Kok, no texto principal, a sugestão de leitura do livro *Bandeirantes*, de 2014; e, finalmente, no exercício se utiliza a tese feita por Edson Kayapó. Percebemos, com isso a diversificação de obras utilizadas nesse livro didático, já que outras obras que partem da perspectiva teórica de John Monteiro são inseridas nas edições, com isso não há uma ruptura historiográfica, mas sim um acréscimo de outros títulos. Nas primeiras edições, se utilizam obras de diferentes períodos do século XX, na última edição analisada verificamos o uso de livros de anos recentes, é significativo também o uso de uma narrativa proveniente da perspectiva indígena, mesmo que esta não seja empregada no texto principal, mas no exercício.

³⁰⁶ MEC/SEF. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília, 2001.

³⁰⁷ Cf. CAIMI, Flávia Eloísa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *Livros Didáticos De História - Entre Políticas e Narrativas*. 1ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, v. 1, p. 23-45.

É importante frisar também que a citação desses autores, em grande parte nos anexos, não significa que a narrativa didática seja de fato alterada por tais perspectivas. O que se verificou foi que tais escritos, quando muito, foram utilizados em discussões realizadas em caixas de texto, alheias ao texto, com pouca ou nenhuma interferência na narrativa principal, que acaba seguindo um viés ditado pela tradição e cultura histórica paulista. O que sugerimos aqui é que por mais que os autores conheçam a literatura especializada e até a citem durante a narrativa, se opta nesses livros didáticos por uma perspectiva que valoriza a memória em detrimento do saber de referência, o que faz com que a literatura didática não faça eco à academia e se constitua em um campo de saber particular e complexo.

Inferimos que no livro didático há duas narrativas, mais que distintas, estas se contradizem. No texto principal há uma interpretação que em grande medida adere à memória e a reforça, enquanto nas caixas de textos, com as discussões historiográficas, há uma discussão que desconstrói essa mesma memória. Logo, temos duas narrativas que conflitam dentro do livro; provavelmente será o texto principal que será estudado em sala de aula, enquanto os anexos serão solenemente ignorados.

O livro didático é um dos principais instrumentos utilizados na educação básica por alunos e professores, o que torna essa literatura uma interessante produtora e propagadora do saber histórico. Logo, a reflexão sobre que conhecimento essas obras operam se torna imperativa e necessária. Neste capítulo, procuramos refletir sobre o diálogo que a literatura didática estabelece com o saber historiográfico através de um estudo de caso que considerou três reedições de uma mesma coleção didática.

Nosso intento com o estudo foi verificar se e como essas coleções utilizavam a historiografia. Para isso, analisamos alguns espaços dessa narrativa, como: texto principal, caixas de texto e as referências bibliográficas evocadas pelos autores. Acreditamos que tais espaços tem funções diferentes no texto didático, esboçando perspectivas distintas.

Constatamos que as obras analisadas utilizam estudos realizados pelo saber de referência, percebemos também que através dos anos os títulos historiográficos elencados na narrativa se renovam, contudo o emprego da literatura especializada é superficial e não altera significativamente a narrativa principal, já que na maioria dos casos as discussões das narrativas historiográficas ficam restritas a anexos que independem do texto. Concluimos desta forma, que o texto didático apresenta interpretações distintas de um mesmo processo histórico, neste caso, a temática bandeirante. Enquanto a narrativa principal esboça uma perspectiva ligada à tradição, as caixas de texto explanam a crítica historiográfica a esta mesma tradição. Assim tal literatura, que também é um produto mercadológico, ao elencar duas narrativas contraditórias, tenta se adequar a diversas demandas, já que permanece ligada à memória, sem um brusco rompimento com a retórica familiar aos professores e à sala de aula, e ao mesmo tempo buscam se adequar as crescentes exigências dos documentos educacionais.

CAPÍTULO 3. O BANDEIRANTE NA LITERATURA DIDÁTICA

Neste capítulo, com o auxílio das reflexões realizadas nos capítulos anteriores, buscamos entender que lugar é dispensado a temática bandeirante na narrativa didática. Para isso, seguimos dois caminhos. No primeiro tópico, analisamos o papel do bandeirante no encadeamento da explanação do período colonial, para isso empreendemos a análise de toda a narrativa que se refere à colônia portuguesa.

No segundo tópico, procuramos aprofundar a discussão realizada no capítulo anterior, ou seja, a presença de duas perspectivas opostas sobre a mesma temática no livro didático. Para isso, expandimos a fonte documental, analisando seis coleções didáticas de diferentes anos e autores. Nosso objetivo é constatar se, em temporalidades distintas e autorias diversas, o resultado apresentado no segundo capítulo permanece.

Seguindo por esses dois caminhos, acreditamos que podemos abarcar aspectos importantes não apenas sobre a construção da temática bandeirante na literatura didática, mas também alcançar entendimentos sobre panoramas maiores, como: a interpretação didática acerca do período colonial e a conjuntura narrativa do livro como um todo, no que se refere ao uso de narrativas opostas para expor o mesmo assunto.

3.1. O lugar do bandeirante na narrativa colonial

Neste tópico, pretendemos analisar qual a função da temática bandeirante dentro da narrativa colonial. Acreditamos que esse tema tenha um papel estratégico no encaminhamento da narrativa da história do Brasil colônia. É a partir da ação dos bandeirantes que os autores encaminham dois outros processos: o fim da economia açucareira e o início da economia aurífera. Tal interpretação, nos remete a um aspecto importante, pois aponta que a narrativa didática ainda utiliza como linha explicativa para o período colonial a teoria dos ciclos econômicos. É importante ressaltar que percebemos na literatura didática uma mescla de teorias e perspectivas, entre as quais se acrescenta a perspectiva dos ciclos econômicos³⁰⁸.

³⁰⁸ Alice Canabrava, aponta que o primeiro estudo sobre a teoria dos ciclos que se destacou, foi a obra *Épocas de Portugal Econômico* de João Lúcio de Azevedo. Tal contribuição influenciaria os estudos subsequentes: "O(seu) esquema refletiu-se em dezenas de autores e inspirou o plano da primeira História Econômica do Brasil (1937), que foi escrita por Roberto Simonsen. Já encontramos nesta obra o empenho de firmar critérios de exatidão, com recurso aos elementos quantitativos, quanto aos fenômenos econômicos e monetários. A Formação, do Brasil Contemporâneo: Colônia (1942), de Caio Prado Jr., significou um marco valioso no sentido de renovar a interpretação do processo histórico de Colônia. Mostrou que, sob as formas variáveis da produção colonial estava subjacente uma estrutura homogênea, única, apesar de algumas variantes que indicam apenas ajustamentos ao tipo de produção. A Formação Econômica do Brasil, de Celso Furtado (1959), tem como substrato mais profundo o problema do desenvolvimento econômico. O fulcro dêste está colocado (por ele) na

Tal abordagem é devedora de uma vertente historiográfica que aponta a ausência de uma dinâmica colonial própria, a metrópole neste caso é quem ditaria a estrutura de funcionamento da colônia³⁰⁹. Tal perspectiva foi esboçada por Caio Prado Júnior, Celso Furtado e Fernando Novais, que percebiam a economia da colônia, como:

...periferia do capitalismo, onde não são usados métodos tão característicos do modo de produção capitalista, mas que tem como objetivo a extração do excedente para que se financie a acumulação de capital das metrópoles. As colônias, portanto, apresentavam grande poder geopolítico, e sua ocupação deu-se por questões de comércio externo.³¹⁰

Deste modo, os autores responsáveis por este ponto de vista, percebem que o funcionamento econômico colonial depende das demandas do mercado externo. Desta forma, a produção brasileira se subordinava às carências metropolitanas, sendo tal dinâmica responsável pelos ciclos econômicos ao longo da história do país. Novamente, percebemos aqui a influência da interpretação pradiana na narrativa didática, como salienta Souza³¹¹, Caio Prado e os autores que seguiriam seu trabalho, apontam que a economia colônia seria determinada pela “contínua transferência de excedente econômico para o capital mercantil metropolitano através da produção e exportação de produtos tropicais”. Assim, como esta vertente, a narrativa encaminhada pelos livros didáticos continuamente afirma esta dinâmica determinada pelo mercado externo.

Acreditamos que tal perspectiva também é esboçada nos livros didáticos, que dividem o conteúdo baseados na história produtiva do país, primeiramente se esboça a dinâmica de extração do pau brasil, em seguida a economia açucareira, depois do esgotamento desta, a descoberta das minas de ouro e a empresa deste artigo, por fim se apresenta a economia cafeeira. Interessa-nos no momento, analisar como esta literatura organiza, através do prisma econômico, o período colonial brasileiro, em que cabe as três primeiras fases produtivas. Abaixo realizamos o mapeamento de dez coleções didáticas, de diferentes anos de publicação, para verificar a organização feita pelos autores no que se refere a colônia:

formação e estrutura da distribuição da renda, com base no valor das exportações e no custo dos fatores de produção.”

Cf. CANABRAVA, Alice. Roteiro Sucinto do Desenvolvimento da Historiografia Brasileira. In: I SEMINÁRIO DE ESTUDOS BRASILEIROS, Anais do I seminário de estudos brasileiros, vol. 2, São Paulo: IEB/USP, 1972, p. 4-9.

³⁰⁹ SILVA, Vitor Soares. *O modelo de economia pré-capitalista no Brasil segundo Celso Furtado*. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia em Economia) – Instituto de economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

³¹⁰ Ibidem, 13.

³¹¹ SOUZA, João Paulo. Entre o Sentido da Colonização e o Arcaísmo como Projeto: a Superação de um dilema através do conceito de capital escravista-mercantil. *Estudos econômicos*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 173-203, 2006, p. 175-176. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ee/article/view/35945>>. Acesso em: 29 Fev. 2020.

Tabela 5 – Mapeamento dos capítulos referentes ao período colonial

Coleção	Capítulos (período colonial)	Capítulos (período colonial)	Capítulos (período colonial)	Capítulos (período colonial)	Capítulos (período colonial)	Capítulos (período colonial)	Capítulos (período colonial)
História³¹² (1997)	Brasil: o açúcar foi a solução	O trabalho escravo construindo o Brasil	Os senhores do Brasil	Mercantilismo, receita para a riqueza	Portugal apertou o laço	Brasil, o século dourado	A sociedade do ouro: riqueza e conflitos
Para compreender a história³¹³ (1997)	A América quando da chagada dos europeus	O Brasil no processo de Expansão Mercantil europeia	Negro: mãos e pés do Brasil	Estudo de caso: Os quilombos	O Nordeste açucareiro	A expansão territorial	Estudo de caso: a mineração e a pecuária no Sul do Brasil
Nova história crítica³¹⁴ (1999)	O sistema colonial	O escravismo colonial	A civilização do açúcar	A América espanhola	A revolução científica	Expandindo o Brasil	
História Temática³¹⁵ (2004)	Conflito, dominação e resistência	Ocupar, dominar e colonizar	Fragmentos da vida colonial no Brasil				
Construindo o consciência³¹⁶ (2006)	O início da colonização no Brasil	O açúcar e a colonização do Brasil	Os rivais de Portugal no Brasil	Ocupação e expansão territorial no Brasil	A exploração do ouro e diamantes no Brasil		
História e vida integrada³¹⁷ (2009)	A chegada dos portugueses ao continente americano	A exploração do pau-brasil	A riqueza e a miséria do açúcar	A escravidão	A sociedade açucareira	A colônia em expansão	O ouro da Gerais
Estudar História³¹⁸ (2011)	A conquista e a colonização da América portuguesa	O nordeste Açucareiro	A expansão da América portuguesa	A mineração no Brasil			
Projeto Teláris³¹⁹ (2013)	Os indígenas e o começo da colonização	Africanos na colônia portuguesa	A sociedade do açúcar	Expansão territorial no Brasil colônia	Em busca do Ouro		
Vontade de saber³²⁰ (2015)	A colonização na América portuguesa	A expansão das fronteiras da Colônia portuguesa					

³¹² FERREIRA, José Roberto Martins. *Coleção História*. São Paulo: FTD, 1997.

³¹³ MOCELLIN, Renato. *Coleção Para Compreender a história*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

³¹⁴ SCHMIDT, Mario Furley. *Coleção Nova história crítica*. São Paulo: Nova Geração, 1999.

³¹⁵ MONTELLATO, Andrea; CABRINI, Conceição; CATELLI, Roberto. *Coleção História temática: diversidade cultural e conflitos*. 3 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

³¹⁶ MELLO, Leonel Itaussu; COSTA, Luís César Amad. *Coleção Construindo Consciências*. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2006.

³¹⁷ PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. *Coleção História e vida integrada*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2009.

³¹⁸ BRAICK, Patrícia Ramos. *Coleção Estudar história: das origens do homem à era digital*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2011.

³¹⁹ AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. *Coleção Projeto Teláris*. 1 ed. São Paulo: Ática, 2012.

³²⁰ PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. *Coleção Vontade de Saber*. 3 ed. São Paulo: FTD, 2015.

		(Bandeirismo e mineração)					
Piatã³²¹ (2015)	Portugueses no Brasil	A colônia enriquece a metrópole	Sociedade colonial	Formação do território colonial e expansão da colonização portuguesa	Eldorado: opulência e miséria nas minas		

Fonte: Coleções didáticas.

De acordo com a tabela acima, percebemos que a maioria dos capítulos pertencentes ao período colonial, fazem alusão à conquista portuguesa e à economia colonial, esta representada pelo açúcar e pelo ouro. Desta forma, já na estruturação dos capítulos percebemos que a narrativa sobre a colônia se firma sobre a vida econômica desta. A narrativa desenvolvida por tais coleções corrobora tal afirmação, já que a trama didática colonial se desenvolve através das fases produtivas do país. É o potencial econômico das novas terras, a principal motivação elencada nas explanações para a colonização da América portuguesa. É este interesse que conduzirá a colonização da América portuguesa, concretizada pelos ciclos econômicos. Inicialmente, com a extração do pau-brasil, a colonização e ocupação se dará a passos lentos, já que esta atividade não exigia a efetiva povoação do território. Já com a empresa do açúcar, o panorama de colonização muda e a ocupação se concretiza. Com o declínio da exportação do açúcar, a metrópole se esmerou em estabelecer outra atividade colonial lucrativa. A crença sempre presente da existência de ouro nas terras portuguesas se intensificou e a procura por tais riquezas também. Esta tarefa foi realizada pelos bandeirantes, que em tais andanças também promoveriam a expansão do território brasileiro. Desta forma, os bandeirantes, nesta narrativa, ocupam dois papéis: o primeiro refere-se à descoberta dos metais preciosos, o que permite a transição de um ciclo produtivo para outro na narrativa. Por fim, o movimento desbravador desses personagens também explica a formação e a expansão do território. A fim de aprofundar este entendimento, analisaremos cada coleção individualmente.

Começaremos com a análise da formação acadêmica dos autores das coleções:

Tabela 6 – Trajetória acadêmica dos autores didáticos

NOME	GRADUAÇÃO	PÓS – GRADUAÇÃO			TEMA
		ESP.	MEST.	DOUT.	
José Roberto Martins³²² (coleção História)	História (USP)		Ciências Sociais		Discurso Anticomunista do Exército Brasileiro

³²¹ RIBEIRO, Vanise Maria; ANASTASIA, Carla Maria Junho. *Coleção Piatã*. Curitiba: Positivo, 2015.

³²² CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre José Roberto Martins. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1739391156210316>>. Acesso em: 21 Fev. 2020.

Renato Mocellin³²³ (Para compreender a história)	Direito/ História/Estudos Sociais (UFPR)	História			História da arte
Mario Furley Schmidt³²⁴ (Nova história crítica)	—	—	—	—	—
Andréa Montellato³²⁵ (História Temática)	História (PUC-SP)	—	—	—	—
Conceição Cabrin³²⁶ (História Temática)	Ciências Sociais (PUC-SP)			comunicação e semiótica	Manual escolar
Roberto Catelli Junior³²⁷ (História Temática)	História (PUC-SP)		História econômica		Poder Local – Consolidação e revolta - Sorocaba
Leonel Itaussu de Mello (Construindo Consciências)	Direito/ Ciências Sociais (USP)			Pós-doutorado em política internacional	Halford Mackinder Revisitado.
Luís César Amad³²⁸ Costa (Construindo Consciências)	—	—	—	—	—

³²³ CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre Renato Mocellin. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8099987578048958>>. Acesso em: 21 Fev. 2020.

³²⁴ Em relação a formação do autor, não foi possível encontrar o currículo lattes, ou qualquer plataforma que informasse a formação e trajetória do autor. Segundo a revista *Época*, o autor não conseguiu comprovar ao ministério da educação sua formação no ensino superior. Ainda segundo esta fonte, o autor entrou com uma liminar na justiça para continuar participando do programa mesmo sem possuir um diploma de ensino superior em 2008, quando o PNLD colocou em seus critérios a obrigatoriedade do curso superior para a autoria de livro didáticos. Apesar de tais controversas, ou talvez até por conta delas, adotaremos também esta obra para a análise.

Segundo Marco Antônio Silva, as críticas a coleção começaram depois que o artigo 'O que ensinam às nossas crianças' escrito por Ali Kamel e publicado no Jornal O globo ganhou repercussão. Este artigo colocava em questão a orientação ideológica e qualidade da obra. A matéria apenas foi o estopim para que vários outros questionamentos e denúncias envolvendo a escrita e produção dos livros didáticos viessem à tona.

Cf. FERNANDES, Nelito. O mistério do professor Schmidt. *Época*, n. 490, 5 out. 2007. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG79463-6014-490,00-O+MISTERIO+DO+PROFESSOR+SCHIMIDT.html>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, v.37, n.3, p.803-821, 2012. Disponível em :<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362012000300006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 Mar. 2015.

ORIGUELA, Gisele. A Nova História Crítica de Mario Schmidt: um diálogo entre imprensa, academia e público consumidor sobre o livro didático e o ensino. *TRILHAS DA HISTÓRIA*, v. 7, p. 23-43, 2017. Disponível em: <<https://idoc.pub/documents/a-nova-historia-critica-de-mario-schmidt-um-dialogo-entre-imprensa-academia-e-publico-consumidor-sobre-o-livro-didatico-e-o-ensino-qn85d5jk08n1>>.

Acesso em: 21 Fev. 2020.

³²⁵ Não foi localizado o currículo Lattes ou qualquer outra plataforma com informações sobre a autora. Encontramos apenas informações dispostas no próprio livro.

³²⁶ CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre Conceição Cabrini. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/0192481599356813> >. Acesso em: 21 Fev. 2020.

³²⁷ CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre Roberto Catelli Junior. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0192481599356813>>. Acesso em: 21 Fev. 2020.

³²⁸ Não possui currículo na plataforma Lattes, nem em qualquer plataforma ou site.

Nelson Piletti (História e vida integrada)	Filosofia/Jornalismo/ Pedagogia (USP)			Educação	A profissionalização compulsória no ensino de segundo grau
Claudino Piletti ³²⁹ (História e vida integrada)	Filosofia/Pedagogia (USP)			Educação	Educação e narrativa
Thiago Tremonte ³³⁰ (História e vida integrada)	História (PUC-SP)		História Social		Cultura e política
Patrícia Ramos Braick ³³¹ (Estudar história)			História		O reverso da imprensa mineira
Gislane Campos Azevedo ³³² (Projeto Teláris)			História Social		O Universo do menor nos processos dos juizes de órfãos da cidade de São Paulo
Reinaldo Seriacopi ³³³ (Projeto Teláris)	Língua portuguesa (USP)/ Comunicação Social (IMS-SP)				
Marco César Pellegrini ³³⁴ (Vontade de saber)	História (UEL)				Escravidão no Brasil no livro didático
Adriana Machado Dias ³³⁵ (Vontade de saber)	História (UEL)	História Social			O negro visto pelo mulato: o escravo em Machado de Assis
Keila Grinberg ³³⁶ (Vontade de saber)	História (UFF)			Pós-doutorado em História Americana	Escravidão
Vanise Maria Ribeiro ³³⁷ (Piatá)		História do Brasil			

³²⁹ESCAVADOR. Informações sobre Claudino Piletti. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/3289535/claudio-piletti>>. Acesso em: 21 Fev. 2020.

³³⁰ CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre Thiago Tremonte. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/6002593404153040> >. Acesso em: 21 Fev. 2020.

³³¹ Sem currículo Lattes, no site escavador apenas encontramos o título de sua dissertação. Cf. ESCAVADOR. Informações sobre Patrícia Braick. Disponível em:<<https://www.escavador.com/sobre/11491491/patricia-do-carmo-ramos-braick>>. Acesso em: 21 Fev. 2020.

³³² Sem currículo Lattes, encontramos apenas o título da dissertação no site escavador. Cf. Site Escavador. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/5438993/gislane-campos-azevedo>>. Acesso em: 21 Fev. 2020.

³³³ Não possui currículo Lattes, apenas perfil na rede social LinkedIn. Cf. LINKEDIN. Informações sobre Reinaldo Seriacopi. Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/reinaldo-seriacopi-637aab19/?originalSubdomain=br>>. Acesso em: 21 Fev. 2020.

³³⁴ CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre Marco César Pellegrini. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/8825144072881727> >. Acesso em: 21 Fev. 2020.

³³⁵ CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre Adriana Machado Dias. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/5212705677912110> >. Acesso em: 21 Fev. 2020.

³³⁶ CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre Keila Grinberg. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/9043294734454422> >. Acesso em: 21 Fev. 2020.

³³⁷ A autora não possui currículo Lattes, apenas perfil no LinkedIn. Também são elencadas algumas informações no início dos livros. Cf. LINKEDIN. Informações sobre Vanise Ribeiro. Disponível

Carla Maria Junho Anastasia ³³⁸ (Piatã)	História (UFMG)			Ciências Políticas	História do Brasil Colônia e Brasil Contemporâneo
--	-----------------	--	--	--------------------	---

Fonte: Plataforma Lattes, Site Escavador e LinkedIn, coleções didáticas.

Através da tabela podemos realizar algumas inferências. Em primeiro lugar, alguns autores não estão incluídos na plataforma Lattes, três deles não foram localizados em nenhuma plataforma ou *site*, sendo a formação e trajetória uma incógnita. Tal dado nos leva a constatar que uma parte significativa dos autores didáticos não estão inseridos na Academia ou desenvolvem pesquisa científica, o que pode levar a um afastamento entre a literatura didática e a de referência, já que tais autores se encontram apartados do lugar de produção desta última. Destacamos também que entre os autores que estão inseridos na esfera acadêmica, poucos desenvolvem pesquisas que se coadunem com a escrita de livros didáticos. Entre os 19 autores responsáveis pelas coleções estudadas, apenas quatro possuem pesquisas relacionadas ao ensino, e apenas dois, estes Conceição Cabrini e Marco César Pellegrini, realizam estudos sobre os livros didáticos. Ressaltamos que a primeira autora, com um alto grau de especialização, não é do campo de história, embora a área de atuação desta, comunicação e semiótica se relacionem à ciência histórica. Já Marco Pellegrini, apenas graduado, desenvolve pesquisa sobre o livro didático dentro do campo histórico. Tais constatações revelam que os responsáveis por concretizar a literatura didática não se especializam na pesquisa sobre esta temática, quando não estão totalmente afastados do mundo acadêmico. Suas pesquisas não tem relação com a escrita didática. Resta-nos, agora, realizar a análise das dez coleções e aprofundar o argumento até agora delineado.

A primeira coleção, *História*³³⁹, foi publicada em 1997, e incluída no PNLD de 2003, é de autoria de José Roberto Martins Ferreira. Na narrativa empreendida pelo autor, o começo da colonização ocorre quando ‘Portugal decidiu povoar o Brasil’³⁴⁰. Esta frase figura como o título do capítulo 10 e remete à ideia de que os rumos das novas terras conquistadas dependiam exclusivamente da “boa vontade” de Portugal. Tal capítulo discorre sobre as motivações econômicas da metrópole portuguesa para colonizar as terras brasileiras:

O rei de Portugal tinha fortes motivos para acreditar que nessas terras também haveria metais preciosos. Bastaria estimular as pessoas a procurá-los. O rei de Portugal, d. João III, tinha dois problemas em relação ao Brasil: descobrir metais e pedras preciosas e proteger a terra das investidas de outros países europeus.³⁴¹

em: <<https://www.linkedin.com/in/vanise-maria-ribeiro-ribeiro-155ba54a/?originalSubdomain=br>>.

Acesso em: 21 Fev. 2020.

³³⁸ CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre Carla Maria Junho Anastasia. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7026650227514377>>. Acesso em: 21 Fev. 2020.

³³⁹ FERREIRA. Op. Cit.

³⁴⁰ Ibidem, p. 79.

³⁴¹ Ibidem, p. 80.

De acordo com o excerto, Portugal se interessou pelo Brasil pelas potencialidades econômicas da colônia no que dizia respeito às riquezas minerais das terras americanas, pois se as posses espanholas eram pródigas em gerar lucros, a recém conquistada colônia também haveria de proporcionar riquezas similares. Sem a imediata descoberta destas reservas de metais preciosos, a saída foi o açúcar, que proporcionou grande lucros à monarquia bragantina. A explanação de tal conjuntura é delineada no capítulo 15, intitulado ‘Brasil: o açúcar foi a solução’³⁴². Para o autor, a colonização apenas foi possível graças ao cultivo da cana de açúcar que “pagou todas as despesas”, neste sentido, o autor enumera todos os fatores que fizeram do açúcar um produto prodigo economicamente para a coroa. O interessante em tal exposição é que ela se remete aos mesmos argumentos utilizados por Celso Furtado em ‘*Formação Econômica do Brasil*’, o que pode indicar o uso de tal obra na elaboração desta coleção didática.

Essa hipótese, dificilmente pode ser comprovada, já que diferente dos livros didáticos mais atuais, este de 1997, embora já pertencente ao programa do PNLD, não contém referências bibliográficas. Tal constatação faz eco à afirmação de Sonia Miranda e Tania de Luca³⁴³ de que a configuração atual do PNLD se dá depois de diversas edições, principalmente as de 1999, 2002 e 2005. De todo modo, esse foi o modelo interpretativo hegemônico utilizado na obra.

Já no fim do capítulo, Martins se refere a outras atividades econômicas além do cultivo da cana de açúcar, mas salienta que estas eram realizadas de forma secundária e sempre para auxiliar a economia açucareira. Como exemplo, se cita o cultivo do fumo, que era produzido para servir de moeda de troca no comércio de escravos, mão de obra que serviria para a manufatura do açúcar. Logo, segundo esta narrativa didática tudo e todos na colônia giravam em torno da empresa agrícola açucareira.

No capítulo 20, que recebe o título de ‘Brasil, o século dourado’³⁴⁴, o autor narra a transição da economia do açúcar para a do ouro. Segundo a narrativa, com a crise do açúcar, a metrópole se interessou cada vez mais pela possibilidade da existência de riquezas minerais na colônia, crença sempre presente no imaginário português:

Já vimos em capítulos anteriores que os portugueses sempre acreditaram na existência de metais preciosos no Brasil. O rei português acreditava que também parte do continente que lhe coubera pelo Tratado de Tordesilhas. Por isso, estimulou a procura de metais e pedras preciosas pelo interior do Brasil.³⁴⁵

³⁴² FERREIRA. Op. Cit., p. 127.

³⁴³ MIRANDA, Sonia Regina; DE LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, 2004, p. 127. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006>. Acesso em: 22 Jan. 2020.

³⁴⁴ FERREIRA. Op. Cit., 6ª série, p. 173.

³⁴⁵ Ibidem, p. 173.

Com esta introdução, o autor narra as diversas tentativas de se achar metais preciosos no Brasil. Tarefa essa que somente seria realizada pela ação dos colonos paulistas, estes foram atraídos para tal atividade pelo incentivo e promessas de recompensa feitos pela coroa portuguesa. Na narrativa esboçada não há qualquer crítica ao aprisionamento de indígenas, ao contrário, tal atividade é vista como positiva, visto a experiência acumulada em tais andanças pelas matas, pois foi tal conhecimento que permitiu a descoberta das tão esperadas riquezas minerais:

Afinal, se alguém tivesse de descobrir ouro no Brasil, esse alguém teria de ser o bandeirante. Ninguém conhecia melhor o interior do Brasil. Ninguém tinha mais experiência e coragem para enfrentar os perigos de expedições tão arriscadas. [...] Os esforços e a persistência valeram a pena: vieram carregados de ouro.³⁴⁶

Nesse trecho, Martins afirma a competência dos sertanistas no desbravamento dos sertões, além de julgá-los detentores de experiência, coragem e persistência. Tais adjetivos mostram a qualificação positiva denotada a este personagem na narrativa, que além de não demonstrarem nenhuma problematização das ações realizadas pelos sertanistas, descrevem as habilidades e qualidades de tais personagens, os únicos capazes da proeza da descoberta das minas.

Percebemos, também, que a exposição sobre os bandeirantes é encaminhada no capítulo sobre a economia aurífera. Estes personagens são apresentados como os responsáveis pelo início dessa nova estrutura econômica, pois, graças ao empenho desta classe, os metais e pedras preciosas são encontradas. É com esta exposição que se encerra os tópicos sobre a economia açucareira e se inicia a explanação sobre a exploração do ouro. Tal organização mostra também que este livro didático opta, também, por dividir a exposição do período colonial utilizando como pano de fundo os ciclos econômicos.

Analisaremos a partir de agora, a segunda coleção esboçada na tabela, *Para compreender a história*³⁴⁷, publicada em 1997, foi escrita por Renato Mocellin. O primeiro capítulo sobre a colonização brasileira, intitulado 'A América quando da chegada dos europeus'³⁴⁸, é inaugurado com um excerto do livro *As veias abertas da América Latina* de Eduardo Galeano. Neste trecho de vários parágrafos, uma frase chama atenção: "encontraram povos primitivos e atrasados, como os nativos no território onde hoje é o Brasil"³⁴⁹. Nesta passagem, que busca expor os diversos povos presentes na América ainda no início da colonização, caracteriza-se os indígenas brasileiros como primitivos e atrasados, expondo uma visão superficial da cultura e diversidade indígena. Este trecho que inaugura a temática não recebe qualquer comentário ou esclarecimento do autor. Essa escolha demonstra o entendimento de que o texto era claro o bastante para ser exposto sem ser comentado ou explicado.

³⁴⁶ FERREIRA. Op. Cit., 6º série, p. 177.

³⁴⁷ MOCELLIN. Op. Cit.

³⁴⁸ Ibidem, p. 27.

³⁴⁹ Ibidem.

Desta forma, tal excerto se torna mais uma alegoria do que uma fonte histórica na narrativa.

Mesmo tendo em vista o uso superficial da historiografia, devemos observar também que, ao contrário do livro anterior, que não tinha qualquer menção do trato acadêmico da história, este cita obras por toda a narrativa, mesmo que não as incorpore de fato. Na página seguinte, ao formular seu objetivo no trato da temática indígena, Renato Mocellin cita Darcy Ribeiro, para narrar que “desde a chegada dos conquistadores, a desinformação e o preconceito têm caracterizado os estudos sobre aqueles que eram os donos da terra. Modestamente, nossa intenção é trazer algumas verdades sobre os índios brasileiros”³⁵⁰. Desta forma, o autor expõe que a sua narrativa pretende expor verdades sobre indígenas, essa afirmação parece revelar que o autor considera que as narrativas anteriores não expunham corretamente os índios, e que agora sua explanação sanará tal deficiência.

Ao classificar os diferentes povos indígenas, o autor não os distingue por cultura ou grupos étnicos, mas sim por características físicas e biológicas. Segundo Mocellin, há no Brasil quatro tipos de índios, estes seriam: “o amazônico, o lânguido, o fruégio e o pãmpido”³⁵¹. Apesar de afirmar a intenção de ir contra os preconceitos contra os grupos indígenas, a caracterização e classificação destes por categorias talvez tenha o efeito contrário. Ao falar sobre a presença dos jesuítas entre os indígenas, o autor afirma que estes “procuravam protegê-los da escravidão”³⁵², tal asserção acaba ignorando os diversos interesses da ordem jesuítica ao defender a ‘liberdade’ indígena.

No capítulo seguinte, ‘O Brasil no processo de expansão mercantil europeia’³⁵³, o autor afirma que o principal interesse de Portugal ao colonizar o Brasil, eram as vantagens econômicas que as terras recém conquistadas poderiam trazer:

O objetivo fundamental do Governo Português, ao colonizar o Brasil, era torná-lo uma fonte de riquezas. A colônia, no caso o Brasil, deveria servir à metrópole (Portugal): fornecendo produtos tropicais e metais preciosos; e comprando manufaturas metropolitanas; e empregando os excedentes de mão-de-obra.³⁵⁴

Para ilustrar tal alegação, insere-se um trecho do livro *Formação do Brasil contemporâneo* de Caio Prado Júnior. O que nos indica que, em certa medida, o autor tem como referência e utiliza a análise do Brasil colonial de Caio Prado. Outra indicação de uma explanação baseada na história econômica é a divisão de ciclos produtivos realizada na narrativa. O primeiro mencionado é a extração de pau brasil, realizado pelos portugueses, este estaria incluído ainda no período pré-colonial, pelo pouco interesse metropolitano pelas novas terras.

³⁵⁰ MOCELLIN. Op. Cit., 5ª série, p. 28.

³⁵¹ Ibidem, p. 29.

³⁵² Ibidem, p. 31.

³⁵³ Ibidem, p. 37.

³⁵⁴ Ibidem.

Esta relação entre o período colonial e uma dinâmica de exploração voltada e determinada pelo mercado externo é realizada em todas as coleções estudadas, seja citando os autores responsáveis por tal argumento, ou simplesmente parafraseando tais historiadores. Neste sentido, percebemos que muitos dos argumentos utilizados pelos autores didáticos advém da interpretação da colonização inaugurada por Caio Prado Júnior, esta por sua vez se vincula às teorias marxistas. Como salienta Teixeira, “Caio Prado Jr. foi pioneiro na aplicação do materialismo histórico a realidade brasileira”³⁵⁵. Na obra ‘*O capital*’³⁵⁶, Marx deixa bem claro a participação da descoberta do novo mundo na acumulação primitiva do capital:

A descoberta das terras auríferas e argentíferas na América, o extermínio, a escravização e o soterramento da população nativa nas minas, o começo da conquista e saqueio das Índias Orientais, a transformação da África numa reserva para a caça comercial de peles-negras caracterizam a aurora da era da produção capitalista. Esses processos idílicos constituem momentos fundamentais da acumulação primitiva.³⁵⁷

Desta forma, as colônias, embora não estivessem inseridas no sistema capitalista, irão ter papel central em processos de acumulação de capital que permitiram a expansão do capitalismo. É partindo desta premissa que Caio Prado Jr.³⁵⁸ insere a colônia brasileira no processo de formação do capitalismo, apontando que o sentido da colonização brasileira era a exploração encaminhada pelo sistema econômico europeu:

Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois, algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras.³⁵⁹

Como expõe no excerto, a visão que seria inaugurada por Caio Prado, e de certa forma incorporada às perspectivas de Celso Furtado e principalmente de Fernando Novais, aponta que o sentido da nossa história colonial seria a exploração voltada e moldada pelo mercado externo. Esta interpretação se desdobrará na literatura didática e será predominante entre a mescla de teorias apresentadas.

Nas páginas seguintes, o autor já passa a explicar sobre a economia do açúcar no tópico chamado ‘A solução açucareira’³⁶⁰, neste são arrolados todos os fatores que fizeram do produto uma fonte de lucros nada modestos para metrópole. Segundo o

³⁵⁵ TEIXEIRA, Rodrigo Alves. Capital e Colonização: a constituição da periferia do sistema capitalista mundial. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 539-591, 2006, p. 540. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612006000300005>. Acesso em: 24 Fev. 2020.

³⁵⁶ MARX, Karl. *O capital*. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

³⁵⁷ Ibidem, p. 998.

³⁵⁸ PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

³⁵⁹ Ibidem, p. 25-26.

³⁶⁰ MOCELLIN. Op. Cit., 5ª série, p. 43.

autor, neste processo, era preciso produzir “para a exportação – por isso era preciso impedir a diversidade econômica – daí o caráter monocultor da economia colonial”³⁶¹. Com tal afirmação, o autor assume que a colônia vivia apenas para o açúcar, inexistindo outras atividades econômicas.

No capítulo VII, ‘O Nordeste açucareiro’³⁶², Mocellin expõe a organização e características da sociedade do açúcar, neste sentido é a esfera econômica que determina e molda a estrutura da sociedade colonial. Novamente se inicia a unidade com excertos de obras historiográficas, as escolhidas desta vez pertencem a Capistrano de Abreu e novamente Caio Prado Júnior. Tais excertos não são discutidos, apenas figuram no início do capítulo não se conectando com os tópicos seguintes. Os tópicos do capítulo são diversos, como: “a mulher branca, os mercadores, os assalariados, os pobres, a senzala etc”, todos tem um ponto em comum, são produtos de um panorama maior definido pela economia açucareira.

Depois de tal explanação, insere-se o capítulo VIII, nomeado de ‘A expansão territorial’³⁶³, em que se narra o descobrimento do ouro pelos bandeirantes. O autor enumera os diversos acontecimentos que permitiram o sucesso na procura de ouro pelos bandeirantes, o primeiro marco seria à busca de Fernão Dias Paes pelas esmeraldas: “apesar de não ter encontrado esmeraldas, sua bandeira foi importantíssima devido aos caminhos que abriu e povoamentos que fundou”³⁶⁴. São citados também os primeiros descobridores, como Antônio Rodrigues, Garcia Rodrigues Pais e Antônio Dias de Oliveira etc. Como se percebe trata-se de uma narrativa que aponta os ‘heróis’, estes representados pelos bandeirantes paulistas. Assim, segue-se uma ordem linear e factual, destacando as conquistas bandeirantes no processo de descobrimento das minas, além da expansão e povoamento do sertão.

No capítulo seguinte ‘Estudo de caso: a mineração’³⁶⁵, se classificam as atividades sertanistas, como a caça ao índio e busca de ouro, como fundamentais para o desbravamento e ocupação territorial. Neste curto capítulo, pouco se fala sobre a atividade mineradora e pecuária, logo se avança para o capítulo seguinte: ‘Enfim... ouro, diamantes...muitas riquezas’³⁶⁶, o começo desta unidade faz referência à antiga e sempre presente esperança portuguesa de encontrar ouro nas terras brasileiras, que apenas foi concretizada pelos bandeirantes. O autor destaca, na descoberta de ouro, nomes como Antonio Rodrigues Arzão e Antônio Dias de Oliveira. Os tópicos do capítulo se estruturam para dar conta dos diversos aspectos da economia mineradora, entre estes: ‘a ação da coroa, o contrabando, os tributos’ etc.

Toda a exposição gira em torno desta atividade econômica, o que nos pode sugerir que a narrativa, assim como aconteceu com a extração do pau-brasil e a

³⁶¹ MOCELLIN. Op. Cit., 5ª série, p. 44.

³⁶² Ibidem, p. 59.

³⁶³ Ibidem, p. 72.

³⁶⁴ Ibidem, p. 80.

³⁶⁵ Ibidem, p. 86.

³⁶⁶ Ibidem, p. 91.

agricultura do açúcar, escolhe realizar a exposição do período colonial tendo como ponto de partida as atividades econômicas adotadas. Percebemos que mais uma vez, a perspectiva adotada é pertencente a uma vertente da história econômica predominante no século XX, esta expunha que “a dinâmica socioeconômica do Brasil colonial foi ditada pela lógica de funcionamento do sistema econômico europeu”³⁶⁷. É interessante notar também que assim como na coleção anterior, a temática bandeirante aparece para explicar a transição entre a economia do açúcar e a mineradora. Assim, a atividade sertanista atua como um elemento de ligação entre estes dois marcos coloniais.

Passaremos agora a analisar a terceira coleção disposta na tabela apresentada no início deste tópico, com o título de *Nova história crítica*³⁶⁸, de Mario Furley Schimidt. A exposição sobre período colonial começa com o capítulo o ‘Início da colonização’³⁶⁹. Três excertos inauguram a narrativa:

No período pré-colonial brasileiro (1500-1532), os portugueses se limitaram a extrair pau-brasil e a utilizar nossa costa como escala para os navios que iam para as índias.
A colonização começou em 1532, com a fundação de cidades e o início da produção do açúcar
Depois da divisão do Brasil em capitanias hereditárias, foi criado um governo-geral instalado na primeira capital: Salvador da Bahia.³⁷⁰

Como percebemos nesta nota introdutória, o autor divide o início da colonização em fases: a primeira com o chamado período pré-colonial com a extração do pau-brasil; a segunda seria o início de fato da colonização e a economia açucareira; e, por fim, a criação de capitanias hereditárias.

Nos primeiros tópicos, o autor relata que o primeiro interesse dos portugueses nas novas terras eram as riquezas minerais; não realizando-se tal intento, a colonização se limitou a retirada de pau-brasil. No tópico ‘O preconceito etnocêntrico’³⁷¹, se discute o conceito de etnocentrismo, e como o escambo funcionava entre indígenas e portugueses, ressaltando-se a diferença de significado dos produtos trocados entre as duas partes. Depois de tal explanação, se dispõe um tópico chamado ‘O começo da colonização’³⁷², em que a narrativa encaminha os fatores que fizeram Portugal efetivamente ocupar o Brasil, entres estes, as invasões estrangeiras nas novas terras e a necessidade de transformar a colônia em uma fonte

³⁶⁷ FAGUNDES, Augusto; BORGES, Eduardo Jose Santos. Considerações sobre um campo disciplinar: os principais modelos explicativos da economia colonial. *CADERNOS DE HISTÓRIA*, v. 19, p. 142-168, 2018, p. 143. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/15616>>. Acesso em: 29 Fev. 2020.

³⁶⁸ SCHIMIDT. Op., Cit.

³⁶⁹ SCHIMIDT. Op., Cit., 6º série, p. 152.

³⁷⁰ Ibidem.

³⁷¹ Ibidem, p. 154.

³⁷² Ibidem, p. 155.

de lucros. A primeira iniciativa tomada foi a divisão do território em capitanias hereditárias a serem governadas e administradas pelos donatários.

No capítulo 12: 'O sistema colonial'³⁷³, o autor escolhe expor tal estrutura fazendo um paralelo entre a colonização das Treze colônias Americanas e a do Brasil. Segundo o autor, a grande diferença entre os dois processos é que a forma de exploração utilizada pelos colonizadores. No caso do atual Estados Unidos, se desenvolveu ali uma colônia de povoamento, enquanto no Brasil se estabeleceu uma colônia 'tradicional', ou seja, baseada em latifúndios e agro exportação. Com tal enredo, percebemos que as diferenças entre as duas colônias estão baseadas em um aspecto: a forma de exploração econômica ali colocada em prática. Logo, inferimos novamente que é a esfera econômica que define os rumos da história encaminhada pelo livro didático. Nesse sentido, a narrativa se remete à interpretação dos diferentes tipos de colonização feita por Caio Prado, nesta o autor divide a colonização das colônias entre as de povoamento e as de exploração³⁷⁴.

Depois de discorrer sobre o trabalho escravo no capítulo 13, na unidade seguinte, 'A civilização do açúcar'³⁷⁵, a narrativa esmiúça a empresa açucareira que, segundo o autor, foi o motivo pelo qual os portugueses colonizaram o Brasil, já que a região nordestina apresentava todas as facilidades para esta agricultura. Percebemos que o autor escolhe detalhar a sociedade colonial do período, partindo da atividade econômica predominante desta. Assim, um aspecto, este o econômico, se torna o destaque da trama, a ponto do capítulo se chamar 'A civilização do açúcar'. Um tópico que chama atenção no capítulo é o intitulado 'A desigualdade social', neste o autor afirma que a desigualdade social atual advém desta época:

A desigualdade social do Brasil nasceu no Nordeste açucareiro. No berço dessa desigualdade estavam a injustiça e a violência [...] Na origem das diferenças sociais estavam o roubo de terras e o assassinato de índios, a escravidão dos africanos e o desprezo do Estado pelos homens pobres.³⁷⁶

Em relação a essa afirmação, embora, o autor não cite fontes historiográficas que corroborem tal tese, percebemos que tais argumentos estão presentes em obras de Celso Furtado³⁷⁷ e Caio Prado Júnior³⁷⁸, os dois autores percebem que "a desigualdade econômica, política e social entre os países não era fruto de leis naturais e inexoráveis, mas resultado de assimetrias e desigualdades historicamente construídas a partir de determinadas relações econômico-sociais"³⁷⁹. No decorrer do capítulo, o autor ainda explanará sobre a sociedade ruralizada, a presença de holandeses no Brasil, a união ibérica, a crise do açúcar, as revoltas nativistas e a

³⁷³ SCHIMIDT. Op., Cit., 6ª série, p. 186.

³⁷⁴ PRADO JÚNIOR. Op. Cit., p. 19-21

³⁷⁵ SCHIMIDT. Op., Cit., 6ª série, p. 220.

³⁷⁶ Ibidem, p. 223.

³⁷⁷ FURTADO, Celso. *A Economia Brasileira*. Rio de Janeiro: A Noite, 1954.

³⁷⁸ PRADO JÚNIOR, Caio. *Diretrizes para uma Política Econômica Brasileira*. São Paulo, Urupês, 1954.

³⁷⁹ PAULA, João Antônio de. Caio Prado Júnior e o desenvolvimento econômico brasileiro. *Pesquisa & Debate*, v. 17, p. 1-19, 2006, p. 3. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/rpe/article/view/11869>>. Acesso em: 25 Fev. 2020.

pecuária. É importante destacar que esta última atividade econômica é exposta em sua relação com o açúcar, já que “o gado bovino era necessário aos engenhos. Proporcionava a carne, o leite, o couro, a força para mover moendas e para carregar um carro cheio de carne”³⁸⁰. Percebemos que mesmo citando outra atividade econômica esta apenas se justifica pelo auxílio prestado à produção do açúcar, ou seja, na narrativa tudo e todos giram em torno deste ciclo produtivo.

Ressaltamos que no final do capítulo, temos um texto complementar que se remete pela primeira vez à historiografia. A narrativa encaminha que “Nos últimos anos, pesquisas científicas de jovens historiadores revelaram que é exagerada a idéia de que toda a economia colonial girava em torno da plantation escravista e dos interesses exclusivos da Metrópole”³⁸¹. Os jovens historiadores que o autor se refere são João Fragoso, Manolo Florentino e Sheila de Castro Faria, e sua obra *A economia colonial brasileira*³⁸². É importante notarmos que mesmo fazendo referência a tais autores e reproduzindo um trecho de sua obra, o autor não problematiza este trabalho, e muito menos tal perspectiva altera a narrativa que este encaminhou anteriormente.

No capítulo 17, intitulado ‘Expandido o Brasil’³⁸³, o autor situará os diversos processos que desencadearam o atual território brasileiro. Depois da exposição sobre as diversas ações questionáveis bandeirantes, no tópico ‘descobrimo ouro e diamantes’, o bandeirante é apontado como o descobridor das minas de ouro e diamantes. Seria o início de uma nova era na história colonial: o século do ouro. Inferimos a partir de tais apontamentos que, apesar de toda a caracterização negativa feita do bandeirante na narrativa, este ainda inaugura outra fase na história brasileira; a economia aurífera. Neste sentido, este livro didático assim como os anteriores, escolhe estruturar a história colonial utilizando como eixos as fases econômicas deste período.

Ocupar-nos-emos agora de outra coleção, intitulada de *História Temática*³⁸⁴, foi escrita em 2004 por Andréa Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Junior. O primeiro capítulo que analisaremos denomina-se ‘Conflito, dominação e resistência’³⁸⁵. Na introdução, os autores expõem o que se abordará nesta parte: “Neste capítulo, você estudará os conflitos, durante o século XVI, entre os europeus desejosos de novas conquistas e os nativos do continente que se chamaria América. O que terá ocorrido entre esses povos?”³⁸⁶ Já na página seguinte, a narrativa remete-se às fontes históricas produzidas ainda no início da colonização brasileira, estas seriam um meio de conhecer o passado.

³⁸⁰ SCHIMIDT. Op., Cit., 6º série, p. 230.

³⁸¹ Ibidem, p. 231.

³⁸² FARIA, Sheila Siqueira Castro; FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo. *A Economia Colonial Brasileira* (séculos XVI-XIX). v. 1. São Paulo: Atual, 1998.

³⁸³ SCHIMIDT. Op., Cit., 6º série, p. 262.

³⁸⁴ MONTELLATO; CABRINI; CATELLI. Op. Cit.

³⁸⁵ MONTELLATO; CABRINI; CATELLI. Op. Cit., 6º série, p. 94.

³⁸⁶ Ibidem, p. 95.

No primeiro tópico do capítulo, ‘Primeira relação econômica: o escambo’³⁸⁷, os autores narram a extração de pau-brasil e outros produtos ainda nos primeiros 30 anos do século XVI. Tal atividade, executada pelos índios, recebia como pagamento mercadorias europeias. Inferimos que o objetivo anunciado pelos autores de analisar os conflitos e relações entre índios e europeus se concretiza através do panorama econômico. O segundo tópico, ‘A convivência entre europeus e ameríndios’³⁸⁸, traça as relações entre europeus e indígenas. De acordo com a narrativa “uma das maneiras de viabilizar a dominação europeia sobre os ameríndios era estabelecer vínculos com as comunidades que viviam na América”³⁸⁹. Tais vínculos eram estabelecidos através do matrimônio, estas uniões começariam a mistura racial. Os próximos tópicos geralmente estão presentes em todas as narrativas já analisadas, estes dão conta das medidas administrativas portuguesas em relação à colônia: ‘As capitanias hereditárias’, ‘O governo-geral: administração da colônia’ etc.

Avançaremos para o tópico ‘As bandeiras’³⁹⁰, tal tema diferentemente das outras coleções, não se configura como um capítulo, e sim como um tópico. Além disso, não está disposto depois da explanação sobre a economia açucareira e relacionada à expansão do território. Antes se constitui como mais um ponto característico do Brasil colônia:

Ao mesmo tempo que os jesuítas lutavam contra a escravidão indígena, os mamelucos paulistas organizavam as bandeiras, nome pelo qual ficaram conhecidas as expedições que buscavam ouro e pedras preciosas, além de aprisionar indígenas para vendê-los como mão-de-obra para as plantações.³⁹¹

O trecho acima que inicia o tema, aponta os missionários jesuítas como defensores da liberdade nativa, ignorando nuances e interesses por trás de tal intervenção. Define-se também os bandeirantes como mamelucos e paulistas, características sempre presentes na narrativa didática, assim como o objetivo deste movimento em achar riquezas e capturar indígenas. O que convém aqui notar é que, embora se saliente que estes personagens “descobriram ouro na região onde hoje fica o estado de Minas Gerais”³⁹², em nenhum momento da exposição a expansão territorial é associada às bandeiras. O último tópico apresentado na narrativa é a ‘Confederação de Tamoios’³⁹³, este é seguido de numerosos anexos e caixas de texto que visam dar conta de aspectos relativos a todo o capítulo.

O próximo capítulo que analisaremos é intitulado “Ocupar, dominar e colonizar”³⁹⁴. A premissa do texto que introduz esta parte é que, para exercer efetivo controle sobre os novos territórios, era preciso ocupa-los: “Para dominar, era preciso

³⁸⁷ MONTELLATO; CABRINI; CATELLI. Op. Cit., 6º série, p. 97.

³⁸⁸ Ibidem, p. 100.

³⁸⁹ Ibidem.

³⁹⁰ Ibidem, p. 106.

³⁹¹ Ibidem.

³⁹² Ibidem, p. 107.

³⁹³ Ibidem.

³⁹⁴ Ibidem, p. 126.

ocupar, isto é, espalhar população portuguesa pelo imenso território colonial, que levaria ainda muitos e muitos anos para ser explorado”³⁹⁵. Tal ocupação significava firmar uma estrutura econômica capaz de gerar lucros e atrair os habitantes de Portugal ao Brasil. Depois desta exposição, se encaminha em um anexo uma discussão sobre atividades econômicas. É sobre a economia colonial que se deterá toda a extensão do capítulo, é relevante para nossa reflexão que os autores escolham esse tema para discutir aspectos da história colonial. O que é significativo aqui não é a escolha de um tema para estruturar a narrativa, já que a proposta da coleção que se chama ‘História temática’ é exatamente essa, mas, sim, que este tema seja a economia. O primeiro tópico a ser encaminhado, ‘O pacto colonial’, explana sobre a posição da colônia frente à economia metropolitana:

Nesse período as colônias funcionaram como uma economia complementar à da metrópole. Em outras palavras, eram sua fonte de itens inexistentes ou escassos na Europa, mas que tinham grande aceitação no mercado consumidor interno e nas demais colônias. Foi assim, por exemplo, com o açúcar.³⁹⁶

Tal explicação sobre o pacto colonial é usual em todas as coleções analisadas, e se configura como um ponto de partida para a explanação dos ciclos produtivos, sendo o primeiro deles o empreendimento açucareiro. Se encaminha depois deste item, o tópico ‘A produção e as riquezas coloniais’³⁹⁷, que enumera o açúcar como “o primeiro artigo colonial produzido em grande escala”, acrescenta-se também a existência de uma produção para consumo interno. Desta forma, se deixa claro que era para a produção do açúcar que todos os recursos coloniais estavam voltados, em uma economia dedicada ao mercado externo. Alguns parágrafos adiante, os autores informam que o declínio da demanda externa em relação ao açúcar faz com que a metrópole volte a ansiar pelas riquezas minerais, já que “encontrar metais e pedras preciosas sempre foi o sonho dos primeiros exploradores que chegaram a América”³⁹⁸.

No próximo parágrafo, explana-se que “ricos veios de ouro só foram descobertos na segunda metade do século XVII, quando bandeirantes chegaram ao atual estado de Minas Gerais”³⁹⁹, neste ponto, iniciava-se outra grande produção voltada ao mercado externo. Depois dos detalhes desta estrutura econômica, os autores esclarecem que esta se esgota ainda no final do século XVIII. Por fim, esta parte da narrativa encaminha que “a riqueza produzida com a atividade aurífera, por sua vez, proporcionaria capital para investimento em um novo produto agrícola, o café”⁴⁰⁰. Com isto, este tópico ao sintetizar as riquezas advindas da colônia resume três ciclos econômicos; o açúcar, o ouro e o café.

³⁹⁵ MONTELLATO; CABRINI; CATELLI. Op. Cit., 6° série, Ibidem.

³⁹⁶ Ibidem, p. 129.

³⁹⁷ Ibidem, p. 130.

³⁹⁸ Ibidem, p. 131.

³⁹⁹ Ibidem.

⁴⁰⁰ Ibidem, p. 132.

Dispõem-se em outros tópicos a estrutura do engenho e a participação holandesa na produção do açúcar, temas sempre presentes ao se falar sobre a economia açucareira no livro didático. Como último tópico do capítulo, temos ‘A conquista da Amazônia: a França Equinocial’⁴⁰¹, o primeiro ponto que chama atenção é o espaço destinado a este item, enquanto em outras coleções o tema se esgota em poucas linhas, nesta a discussão se estende por duas páginas e meia. Inicia-se com uma indagação aos estudantes: “Será que o processo de colonização ocorreu da mesma forma em todas as terras conquistadas pelos portugueses? Certamente não”⁴⁰², logo já se estabelece a premissa em relação à diversidade regional dos processos históricos ocorridos na América portuguesa. Nos próximos parágrafos, os autores salientam o interesse português nas chamadas drogas do sertão e no aprisionamento dos nativos da região amazônica. Mais uma vez, a narrativa aponta o aspecto econômico da ocupação, ou seja, a colonização de qualquer região somente se efetuará quando a exploração desta garantisse vultuosos lucros para a metrópole.

Percebemos, pelas análises realizadas nesta coleção, que repetidamente a perspectiva escolhida para delinear o período colonial é a econômica, mesmo quando a proposta da coleção é pela história temática, esta se adequa a temática da economia colonial. Como em outras coleções, a estrutura econômica exposta é devedora da interpretação da vertente inaugurada por Caio Prado em que o sentido da colonização é uma “economia voltada à produção para o mercado europeu”⁴⁰³. Apontamos também que embora o bandeirante não apareça como responsável pela expansão territorial, este ainda foi quem concretizou a tão sonhada descoberta de ouro e pedras preciosas, dando início a outra fase econômica.

A próxima coleção a ser estudada é a *Construindo Consciências*⁴⁰⁴, publicada em 2006 e de autoria de Leonel Itaussu de A. Mello e Luís César Amad Costa. O primeiro capítulo do livro, referente ao período colonial, ‘O início da colonização do Brasil’⁴⁰⁵, nos primeiros parágrafos associa a criação da primeira Câmara Municipal em São Vicente, com as câmaras municipais de hoje. Os autores, com isso, ensaiam uma discussão sobre as diferenças entre as duas máquinas administrativas. O primeiro tópico é nomeado de ‘Portugal decide colonizar o Brasil’⁴⁰⁶, como na primeira coleção analisada, tal título remete à ideia de que os rumos da colônia foram guiados apenas por Portugal, o que excluiria outras nações com interesse nessas terras e os próprios moradores que aqui já estavam. É nesta parte que se enumera os diversos fatores que fizeram Portugal “decidir” povoar o Brasil, entre eles: a pirataria, a decadência do

⁴⁰¹ MONTELLATO; CABRINI; CATELLI. Op. Cit., p. 136.

⁴⁰² Ibidem, p. 136.

⁴⁰³ SAES, Flávio Azevedo Marques de. A historiografia econômica brasileira: dos pioneiros às tendências recentes da pesquisa em história econômica do Brasil. *Revista Territórios e Fronteiras*, v. 2, n. 1, p. 182-203, 2009, p. 189. Disponível em: <<http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/37>>. Acesso em: 25 Fev. 2020.

⁴⁰⁴ MELLO; COSTA. Op. Cit.

⁴⁰⁵ MELLO; COSTA. Op. Cit., 6º série, p. 150.

⁴⁰⁶ Ibidem, p. 151.

comercio português e a dívida portuguesa com os bancos. Aqui, como em grande parte das narrativas didáticas, como afirma Mauro Cezar Coelho⁴⁰⁷, o protagonismo da narrativa é delegado ao português, o índio é coadjuvante em um “processo pensado e concretizado pelos portugueses à revelia dos demais agentes”. Tal conjuntura acaba prevalecendo nas narrativas didáticas, apesar da progressiva inserção de uma perspectiva crítica. A memória ainda se sobrepõe na interpretação didática da colonização brasileira.

Em outro tópico, ‘A primeira expedição colonizadora’⁴⁰⁸, no mesmo capítulo, os autores expõem que quando D. João “resolveu iniciar a colonização do Brasil”, este encarregou Martim Afonso de Souza da primeira missão de reconhecimento do território. A esperança do monarca seria a de encontrar “jazidas de ouro e prata”, desejo esse que não se realizou nos primeiros séculos de colonização. Os tópicos seguintes discorrem sobre as primeiras iniciativas colonizadoras, como a divisão do território em capitanias hereditárias, fundação de vilas e a criação de um governo-geral. Resumindo tais ações metropolitanas, os autores destacam que:

Os objetivos da monarquia portuguesa continuavam os mesmos: ocupar as terras, impedir que elas fossem ocupadas por estrangeiros e transferir riquezas para Portugal. Não encontraram ouro nem prata, mas a cana-de-açúcar passou a ser vista como uma boa possibilidade de produção lucrativa para a monarquia.⁴⁰⁹

Inferimos com o excerto que o principal objetivo de Portugal, nas novas terras, era encontrar riquezas minerais, não realizando tal intento, viu na economia açucareira uma possível fonte de lucros. No último tópico, ‘A organização administrativa hoje’⁴¹⁰, a narrativa retoma a discussão do início do capítulo e se aprofunda na organização política e a divisão dos poderes dos nossos dias, novamente relacionando passado e presente. Durante a discussão esboçada no capítulo, percebemos que os rumos da colônia obedecem aos interesses econômicos metropolitanos. A primeira esperança de Portugal seria a presença de riqueza mineral, esta não se concretizando, a segunda aposta foi o açúcar.

O capítulo a seguir, chama-se ‘O açúcar e a escravidão no Brasil’⁴¹¹, novamente a narrativa estabelece um elo com o presente, destacando as contribuições africanas na sociedade brasileira, para isso destaca-se algumas personalidades negras que marcaram a história do Brasil. Ainda na mesma página, se destaca um trecho do livro *Casa-grande senzala*, de Gilberto Freire, que explana sobre a miscigenação brasileira. Ao explicar o capítulo, os autores salientam que é com o estudo da economia colonial que se entenderá a história africana no Brasil:

⁴⁰⁷ COELHO, Mauro Cezar. Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de história. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2017, p. 185-202.

⁴⁰⁸ MELLO; COSTA. Op. Cit., 6º série, p. 152.

⁴⁰⁹ Ibidem, p. 156.

⁴¹⁰ Ibidem, p. 157.

⁴¹¹ Ibidem, p. 160.

“Para entendermos melhor a história da escravidão dos africanos e de seus descendentes no Brasil, vamos conhecer primeiro, neste capítulo, a política econômica adotada pelos portugueses e que ficou conhecida como pacto colonial”⁴¹². Logo, segundo tal raciocínio, estudar a economia deste período, é essencial para entender outros aspectos desta sociedade, como a escravidão negra.

O primeiro tópico deste capítulo, ‘O pacto colonial’⁴¹³, explana sobre o mercantilismo, ou seja, a necessidade europeia de explorar as matérias primas das colônias para manter a balança comercial favorável. O segundo tópico, ‘Por que a cana-de-açúcar?’⁴¹⁴, assim como nas últimas coleções, enumera todos os fatores que fizeram que a produção do açúcar fosse um bom negócio para Portugal. O próximo tópico, ‘A Holanda financia, transporta, refina e vende’⁴¹⁵, explica a participação holandesa na indústria açucareira portuguesa. Depois deste subitem, ainda se desenham quatro páginas dedicadas a discorrer sobre a economia do açúcar.

O próximo capítulo que analisaremos, ‘Ocupação e expansão territorial no Brasil’⁴¹⁶, inicia apontando as diferenças entre o território demarcado pelo tratado de Tordesilhas e o Brasil nos dias de hoje, este resultado das expedições bandeirantes e das missões religiosas. O primeiro tópico, ‘A conquista do litoral e norte’⁴¹⁷, se dedica a falar sobre as fortificações erguidas para proteger o território português do avanço estrangeiro, entre tais trincheiras cita-se o Forte do Presépio, mas nenhum aprofundamento é realizado sobre qualquer um destes empreendimentos. O segundo tópico, ‘O gado e a ocupação do sertão nordestino’⁴¹⁸, destaca que a atividade pecuária foi pensada para os engenhos de açúcar, com o crescimento das criações de gado, estas foram destinadas a ocupar o interior do território, proporcionando a expansão do território. Percebemos que mais uma vez a atividade pecuária aparece como subordinada à produção do açúcar, nesta coleção esta aparece também como promotora do desbravamento do interior brasileiro.

Neste sentido, o próximo tópico, ‘A igreja no Brasil e as missões’⁴¹⁹, aponta também as missões religiosas como responsáveis pela ocupação do sertão: “As primeiras missões foram formadas próximo ao litoral da região Sul do Brasil. Posteriormente, os jesuítas realizaram suas atividades de catequização no interior para fugir dos ataques de bandeirantes que capturavam e vendiam os índios como mão-de-obra escrava”⁴²⁰. De acordo com o excerto, tal incursão jesuíta pelo interior era motivada pelos ataques sertanistas. Em seguida, o subitem, ‘A conquista do Amazonas’⁴²¹, discute o interesse português pelas drogas do sertão localizadas na

⁴¹² MELLO; COSTA. Op. Cit., 6º série, p. 161.

⁴¹³ Ibidem, p. 162.

⁴¹⁴ Ibidem.

⁴¹⁵ Ibidem, p. 163.

⁴¹⁶ Ibidem, p. 198.

⁴¹⁷ Ibidem, p. 200.

⁴¹⁸ Ibidem, p. 201.

⁴¹⁹ Ibidem, p. 202.

⁴²⁰ Ibidem.

⁴²¹ Ibidem.

Amazônia. A exploração foi feita pelas missões jesuítas que tinham forte controle sobre a mão de obra indígena.

Os tópicos anteriores possuem poucos parágrafos, e parecem mais uma introdução ao tópico que ocupa três páginas: ‘As entradas e as bandeiras’⁴²². A narrativa define tais atividades como “movimentos de expansão territorial característicos do Brasil”, também se narra que “o principal pólo de partida das bandeiras foi a capitania de São Vicente, depois denominada de São Paulo”⁴²³. Temos, então, a indicação de que o principal movimento de expansão territorial era o bandeirantismo, além da comum associação do movimento com São Vicente. Os autores também salientam que, com a “decadência do açúcar, os habitantes de São Vicente partiram para o interior”⁴²⁴. Desta forma, o esgotamento da agricultura do açúcar fez com que os sertanistas buscassem cada vez mais lucros com as expedições de apresamento e a procura de riquezas minerais.

Este argumento continua no próximo capítulo ‘A exploração de ouro e diamantes no Brasil’⁴²⁵. No tópico ‘A descoberta do ouro’, salienta-se que “com a crise da economia portuguesa, ao final da União Ibérica, a metrópole voltou a incentivar os habitantes da Colônia a procurarem ouro e pedras preciosas. E os paulistas saíram na frente na corrida em busca de suas jazidas”⁴²⁶. Logo, segundo tal narrativa, a crise econômica ensejada pelo açúcar permitiu que a coroa portuguesa voltasse a ansiar pelas riquezas esperadas desde o começo da colonização e a impulsionar os colonos na busca de tal fortuna, os pródigos na tarefa foram os bandeirantes paulistas. Percebamos que na narrativa, são estes personagens os responsáveis pelo início de uma nova máquina econômica: a exploração de ouro e pedras preciosas. Não obstante, a estrutura encaminhada pelos capítulos revela que a narrativa expõe o período colonial, utilizando os ciclos econômicos: primeiro o açúcar, depois a expansão territorial, que permite dar início a um novo ciclo, o do ouro.

No decorrer de nossas análises, fica evidente a perspectiva preponderantemente econômica adotada pelas coleções didáticas. Tal escolha talvez se deva à importância que a discussão econômica teve na historiografia na segunda metade do século XX. Como salienta Ronaldo Vainfas⁴²⁷, desde a década de 1950 a academia esteve tomada pelas teorias marxistas, e autores como Caio Prado Jr. e Celso Furtado pesquisavam “as raízes socioeconômicas de nosso atraso”.

Passaremos a analisar agora, a coleção *História e vida integrada*⁴²⁸, escrita por Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte. O primeiro capítulo explana sobre

⁴²² MELLO; COSTA. Op. Cit., 6º série, p. 203.

⁴²³ Ibidem, p. 204.

⁴²⁴ Ibidem.

⁴²⁵ Ibidem, p. 211.

⁴²⁶ Ibidem, p. 212.

⁴²⁷ VAINFAS, Ronaldo. História cultural e historiografia brasileira. *Questões e Debates*, v. 5, p. 217-238, 2010, p. 225. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/15676>>. Acesso 25 Fev. 2020.

⁴²⁸ PILETTI; PILETTI; TREMONTE. Op. Cit.

o período colonial, 'A chegada dos portugueses ao continente americano'⁴²⁹, encaminha alguns tópicos que narram a chegada portuguesa ao território, estes são: 'A América no caminho dos portugueses' e 'Descobrimento ou conquista?'. Interessamos mais o próximo capítulo: 'A exploração do pau-brasil'⁴³⁰. Como percebemos nas coleções anteriores, esse tema sempre figura na discussão sobre o início da colonização, geralmente como tópico ou sessão, desta vez temos um capítulo todo destinado ao assunto. A introdução da unidade discute as consequências ambientais da exploração que começou ainda na colonização.

No primeiro tópico, 'A madeira'⁴³¹, salienta-se que a exploração do pau-brasil se constituiu como "a primeira atividade econômica da nova colônia portuguesa na América". Já no próximo item 'A extração do pau-brasil'⁴³², os autores relatam esta atividade que definiu o ritmo dos primeiros anos de colonização, já que a extração de madeira "não exigia que os europeus se fixassem na América" e, portanto, a ocupação do território não aconteceria até 1530⁴³³. Percebemos então, que foram os interesses econômicos portugueses que guiaram a formação do que viria a ser o Brasil, ou seja, enquanto a exploração realizada não exigisse fixação no território, este não seria ocupado, por outro lado, quando a agricultura requeresse presença constante, o povoamento começaria. Tal perspectiva acaba sendo apontada em todas as coleções estudadas, fazendo com que a esfera econômica seja o elemento chave das ações narradas na literatura didática.

O capítulo seguinte, 'A administração na América portuguesa'⁴³⁴, tratará sobre as tentativas portuguesas de efetivar a colonização e controle sobre as novas terras conquistadas. No primeiro item, 'As terras da América'⁴³⁵, se retoma o argumento anterior sobre a não ocupação das terras até 1530, os fatores determinantes para isso: além da dinâmica da extração do pau-brasil, acrescenta-se também a existência de outras colônias mais lucrativas que tomavam os investimentos portugueses e, é claro, a ausência da descoberta de riquezas minerais nas novas terras. Com as invasões de outras nações no território, a ocupação portuguesa se efetivou. A narrativa dispõe tópicos para tratar das medidas tomadas para assegurar a posse das terras, como 'Capitanias hereditárias' e 'O governo-geral', temas que parecem ser de praxe nos livros analisados, ao tratar da colonização brasileira.

O próximo capítulo, 'A riqueza e a miséria do açúcar'⁴³⁶, é mais um segmento que trata sobre a economia colonial. No primeiro tópico, 'Cana-de-açúcar: grande

⁴²⁹ PILETTI; PILETTI; TREMONTE. Op. Cit., 7º ano, p. 145.

⁴³⁰ Ibidem, p. 153.

⁴³¹ Ibidem, p. 154.

⁴³² Ibidem.

⁴³³ Ibidem, p. 155.

⁴³⁴ Ibidem, p. 162.

⁴³⁵ Ibidem, p. 163.

⁴³⁶ Ibidem, p. 170.

propriedade e trabalho escravo⁴³⁷, os autores narram a transição da atividade extrativista de madeira para a agricultura:

Após trinta anos de exploração do pau-brasil, que não exigia muito investimento, o governo português dedicou-se a transformar a sua colônia em um local rentável e para isso deveria implementar um projeto econômico complexo, de difícil organização e controle. Lembremos que não foi encontrado imediatamente ouro nessas terras, restando outra atividade econômica: a agricultura – além do extrativismo vegetal do pau-brasil [...] Entre as alternativas existentes, a escolhida foi a produção de cana-de-açúcar. O açúcar era produto muito valorizado na Europa.⁴³⁸

Em relação ao trecho acima, alguns pontos merecem reflexão, primeiro se aponta que depois do pau-brasil, a metrópole portuguesa se dedicou ao investimento na agricultura. Ou seja, aqui já se divide os primeiros tempos de colonização em duas ‘fases’ econômicas. Destaca-se também a ressalva de que outra atividade econômica apenas foi cogitada pela ausência de ouro e pedras preciosas na colônia, desta forma, a agricultura apenas encontrou espaço pela ausência do primeiro interesse econômico metropolitano. Por fim, percebamos que entre as opções disponíveis para agricultura, o açúcar foi escolhido pela boa recepção no mercado externo. Assim, os empreendimentos realizados na colônia eram determinados por interesses alheios a ela, sempre advindos da metrópole ou do mercado europeu.

Depois de alguns itens sobre o funcionamento de um engenho, temos um costumeiro tópico sobre o ‘Pacto colonial’. Nesta parte, os autores relatam que “as ideias econômicas que nortearam a ocupação das terras americanas por Portugal são conhecidas como mercantilismo”⁴³⁹, tal doutrina, que tinha pressuposto a acumulação de metais preciosos, era o principal motivo da imensa procura de Portugal e outros reinos por ouro e metais preciosos. Ainda segundo os autores, o pacto colonial “acabou dificultando o desenvolvimento de uma economia diversificada na colônia, que esteve na maior parte do tempo voltada para atender os interesses do governo português e do mercado internacional”⁴⁴⁰. Logo, neste capítulo, a colônia é posta como totalmente dependente das oscilações econômicas, tanto da metrópole como do mercado externo, sem qualquer espaço para uma dinâmica interna.

Avançaremos para o capítulo ‘A colônia em expansão’⁴⁴¹. Depois de alguns tópicos referentes à União Ibérica e a presença holandesa na colônia portuguesa, se desenha um item referente aos ‘bandeirantes’, estes são definidos como “paulistas. A expressão bandeirante só começou a ser usada mais tarde”⁴⁴². Os autores informam a existência de dois tipos de bandeiras: as de apresamento e as que procuravam ouro e pedras preciosas. Além disso, salienta-se que “os colonos paulistas eram muito pobres”, encontrando a sobrevivência com a venda de escravos. O próximo tópico, ‘A

⁴³⁷ PILETTI; PILETTI; TREMONTE. Op. Cit., 7º ano, p. 171.

⁴³⁸ Ibidem.

⁴³⁹ Ibidem, p. 177.

⁴⁴⁰ Ibidem.

⁴⁴¹ PILETTI; PILETTI; TREMONTE. Op. Cit., 8º ano, p. 10.

⁴⁴² Ibidem, p. 16.

ampliação do território'⁴⁴³, dá seguimento a explanação sobre as bandeiras: “Ao avançar pelos sertões, eles criaram condições para o surgimento de pequenos povoados, que depois deram origem a vilas e cidades”⁴⁴⁴. Aqui, temos a clara associação dos bandeirantes com a ocupação das terras portuguesas, mais adiante, narra-se que “nesse avanço para o interior, os bandeirantes realizaram o maior desejo do governo português: encontrar ouro”⁴⁴⁵. Desta forma, os bandeirantes aparecem como realizadores da expansão do território, além da descoberta do ouro, o que dá início a outra fase econômica na colônia.

Depois de tais argumentações, se encaminha outro capítulo: ‘O ouro das Gerais’⁴⁴⁶. No primeiro tópico, ‘Enfim, ouro!’⁴⁴⁷, explana sobre a transição para a economia aurífera:

Com a decadência dos negócios açucareiros e a diminuição dos lucros na colônia americana, o rei e os comerciantes portugueses precisavam encontrar outras fontes de riqueza. Assim, a descoberta de jazidas de ouro no final do século XVII foi fundamental para o início de novas atividades lucrativas na colônia.⁴⁴⁸

Este excerto é significativo, deixa-se claro que a descoberta de ouro permitiu que uma nova atividade se estabelecesse na colônia, já que o empreendimento açucareiro se encontrava em decadência. Logo, a explanação sobre o movimento bandeirante tem a função de explicar tanto a expansão territorial, como também, o início de uma nova atividade econômica: a extração de ouro. Importa-nos perceber como os autores organizaram a narrativa no que se refere ao período colonial: primeiro, dispõe-se um capítulo sobre a extração do pau-brasil como primeira atividade econômica. Depois se aciona um capítulo sobre a economia açucareira, esta surge pela necessidade de garantir a posse do território e pela falta da descoberta de ouro e pedras preciosas. Em seguida, encaminha-se uma unidade sobre a expansão territorial, na qual os bandeirantes foram os protagonistas, assim como também da descoberta do ouro. Com tais precedentes, se inaugura um capítulo sobre a economia mineradora. Desta forma, toda a narrativa segue um rumo em que os marcos fundamentais são as fases econômicas. Esta narrativa, assim como as outras coleções, segue a interpretação pradiana onde o sentido da colonização estaria em “produzir e oferecer gêneros tropicais complementares à economia europeia”⁴⁴⁹. Neste sentido, as bandeiras exercem um papel fundamental, elas permitem a transição do empreendimento açucareiro para o aurífero.

Iniciaremos agora a análise de outra coleção, esta intitulada de ‘*Estudar história: das origens do homem à era digital*’⁴⁵⁰, de autoria de Patrícia Ramos Braick.

⁴⁴³ PILETTI; PILETTI; TREMONTE. Op. Cit., 8º ano, p. 18.

⁴⁴⁴ Ibidem.

⁴⁴⁵ Ibidem, p. 18.

⁴⁴⁶ Ibidem, p. 22.

⁴⁴⁷ Ibidem, p. 23.

⁴⁴⁸ Ibidem, p. 24.

⁴⁴⁹ BORGES; SANTOS. Op. Cit., p. 144.

⁴⁵⁰ BRAICK. Op. Cit.

O primeiro capítulo, a tratar sobre a colônia, chama-se ‘A conquista e a colonização da América portuguesa’⁴⁵¹, neste, a colonização é apresentada como uma grande façanha portuguesa:

Em 1500, após meses de viagem, navegadores portugueses, exaustos e famintos, aportaram em terras americanas [...] Você consegue imaginar o impacto que essa viagem causou nesses exploradores? [...] Você vai estudar a aventura europeia nas terras que viriam a ser chamadas de Brasil.⁴⁵²

Como visto, a viagem e a chegada dos portugueses às terras americanas são vistas como proezas. A autora parece realizar uma narrativa literária, buscando entreter o leitor, instigando sua imaginação e interesse. Os primeiros três tópicos são destinados a narrar os empreendimentos portugueses em outros continentes, apenas no quarto subtítulo, ‘Encontro com os índios’⁴⁵³, os habitantes ameríndios são mencionados, e ainda assim, tal discussão se dá em relação aos portugueses. Podemos inferir, por essa escolha narrativa a autora busca ressaltar não apenas o protagonismo metropolitano, mas também o caráter global da ação portuguesa.

Em seguida, encaminha-se um item sobre ‘A extração do pau-brasil’⁴⁵⁴, neste se expõe que apesar do pouco interesse nas terras americanas nos primeiros anos de 1500, uma atividade econômica se estabeleceu: a exportação de pau-brasil. Com isto, a autora evidencia a primeira atividade econômica do período colonial. Em um tópico seguinte, ‘O início da colonização’⁴⁵⁵, narra-se que, para a proteção das terras recém conquistadas de ataques estrangeiros, “a Coroa portuguesa decidiu colonizar efetivamente o Brasil”, mais uma vez temos aqui o protagonismo relegado aos portugueses. Depois disso, temos os tradicionais tópicos sobre as medidas administrativas tomadas pela metrópole: ‘As capitânicas hereditárias’, ‘A criação do governo-geral’, ‘As câmaras municipais’...

O próximo capítulo, ‘O Nordeste açucareiro’⁴⁵⁶, remete-se como em outras coleções à economia açucareira e seus desdobramentos. A introdução compara a produção atual de açúcar no Brasil com a colonial, convidando os alunos a conhecerem mais a produção colonial. O primeiro tópico, ‘Açúcar: melhor investimento’⁴⁵⁷, indica as vantagens da escolha da agricultura do açúcar pela coroa portuguesa, pois esta:

Precisava encontrar soluções para proteger o litoral da sua colônia americana e, ao mesmo tempo, iniciar a exploração de um produto que garantisse lucros para a Coroa. Até aquele momento os portugueses ainda não haviam localizado ouro ou pedras preciosas em terras americanas. Diante dessa situação, o governo de Portugal optou pelo cultivo da cana-de-açúcar. Nessa

⁴⁵¹ BRAICK. Op. Cit., 7º ano, p. 228.

⁴⁵² BRAICK. Op. Cit., 7º ano, p. 228.

⁴⁵³ Ibidem, p. 233.

⁴⁵⁴ Ibidem, p. 235.

⁴⁵⁵ Ibidem, p. 236.

⁴⁵⁶ Ibidem, p. 244.

⁴⁵⁷ Ibidem, p. 246.

época, o açúcar era um produto muito valorizado no comércio internacional.⁴⁵⁸

Como podemos perceber, no trecho, a escolha pelo açúcar foi motivada pela falta de descobertas de riquezas minerais, principal objetivo português nas terras americanas. Além disso, a escolha por esta atividade também foi fruto da demanda externa ao produto, logo, a produção colonial se moldava aos interesses europeus. Depois de tais considerações, a autora discutirá as características da sociedade criada pelo açúcar: “A economia açucareira criou no Brasil uma sociedade desigual, violenta e autoritária”⁴⁵⁹. De acordo com tal frase, quem moldou esta sociedade foi a economia do açúcar, logo, era em torno desta esfera que a colônia girava.

No último tópico do capítulo, ‘O Brasil não era apenas um grande canavial’⁴⁶⁰, a autora faz algumas ressalvas em relação à economia açucareira, já que “outros produtos importantes coexistiam com o açúcar. Alguns abasteciam principalmente a população da colônia; outros eram voltados para o exterior”⁴⁶¹. Entre os que eram exportados, cita-se o milho, a mandioca, o tabaco e o algodão. Além disso, também se menciona a pecuária e as drogas do sertão. Apesar de serem importantes contribuições ao tema, tais culturas são mencionadas apenas no final do capítulo, estas não fazem parte da narrativa anterior, que apenas destaca a indústria açucareira.

O próximo capítulo que estudaremos é intitulado de ‘A expansão da América portuguesa’⁴⁶². A introdução discute as diferenças entre o território brasileiro atual e o estabelecido pelo tratado de Tordesilhas. Em seguida, a autora convida os alunos a “estudar os principais acontecimentos e personagens que marcaram a expansão das fronteiras da América portuguesa”⁴⁶³, estes personagens, diferentemente da maioria das coleções, não seriam apenas os bandeirantes, mas também, criadores de gado, padres, colonos, entre outros. No primeiro tópico, ‘A expansão para o interior’⁴⁶⁴, a autora afirma que foram “as atividades econômicas que levaram os colonos ao interior e a ampliar as fronteiras portuguesas”⁴⁶⁵. Ainda segundo esta, cada parte do Brasil foi expandida por um grupo distinto, no Nordeste essa tarefa foi dos criadores de gado, no Centro-Oeste foram os bandeirantes, no Sul quem realizou a expansão foi a Coroa, finalmente, na Amazônia o empreendimento foi realizado pelos jesuítas com a exploração das drogas do sertão.

Em seguida alguns tópicos são destinados a discutir a atividade pecuária e a ação missionária dos jesuítas. Por fim, são dispostos itens sobre o movimento

⁴⁵⁸ BRAICK. Op. Cit., 7º ano, 246.

⁴⁵⁹ Ibidem, p. 249.

⁴⁶⁰ Ibidem, p. 261.

⁴⁶¹ Ibidem.

⁴⁶² BRAICK. Op. Cit., 8º ano, p. 10.

⁴⁶³ Ibidem, p. 11.

⁴⁶⁴ Ibidem, p. 12.

⁴⁶⁵ Ibidem.

bandeirante. O primeiro item, 'As bandeiras paulistas'⁴⁶⁶, explana sobre a incompatibilidade da capitania de São Vicente com o cultivo da cana-de-açúcar. Em busca da sobrevivência, os sertanistas paulistas adentram o interior e se dedicam à agricultura para suprir o mercado interno. Sendo o índio a mão de obra e em constante falta, "levou os paulistas a organizar bandeiras, expedições de apresamento de indígenas no interior [...] além de abastecer as lavouras paulistas, passou a suprir a falta de escravos em outras partes da colônia"⁴⁶⁷.

Estas expedições são divididas entre as que caçavam negros da terra e aquelas que buscavam metais preciosos. Em relação às últimas bandeiras, a autora expõe que "na segunda metade do século XVII se intensificaram as bandeiras que partiam em busca de metais preciosos"⁴⁶⁸. Neste ímpeto "penetrando cada vez mais no interior em busca dessas riquezas, os bandeirantes paulistas chegaram a Minas Gerais e ultrapassando os limites do Tratado de Tordesilhas, atingiram Mato Grosso e Goiás"⁴⁶⁹. Assim, mais uma vez são denotados aos bandeirantes a descoberta das cobiçadas riquezas mineiras, além disso, essa procura resultou também na expansão territorial. No restante da narrativa, cita-se também os feitos dos bandeirantes Antônio Raposo Tavares e Fernão Dias Paes.

No capítulo subsequente, 'A mineração no Brasil'⁴⁷⁰, discute-se a nova economia que se estabelece na colônia depois da descoberta do ouro. No primeiro tópico, 'Ouro: solução para a crise'⁴⁷¹, a narrativa se aprofunda na tensão que a metrópole passava, causada tanto pelas guerras contra a Espanha e Holanda, como pela crise do açúcar. No próximo capítulo, 'A descoberta do ouro'⁴⁷², a autora salienta que "o desejo de encontrar metais preciosos moveu os exploradores ibéricos desde o início da colonização", já que, como vimos no início do capítulo, foi pela frustração desse desejo que a cultura do açúcar se desenvolveu, com o esgotamento dessa a necessidade de encontrar ouro e pedras preciosas se intensificou. A concretização foi feita "por bandeirantes paulistas em fins do século XVII, na região que corresponde hoje ao estado de Minas Gerais"⁴⁷³. O restante dos tópicos discutirá o estabelecimento da estrutura de exploração do ouro e conflitos resultantes desta.

Interessa-nos perceber que, assim como o resto das coleções estudadas, a estrutura desta narrativa colonial segue a mesma lógica: os ciclos econômicos. Já no começo da explanação se sugere a exclusiva motivação econômica da metrópole na colonização das novas terras, esta segue os rumos ditados pelos diferentes tipos de exploração realizados, primeiro, ainda nos primeiros anos, uma ocupação irrisória, pois a extração de pau-brasil não exigia fixação no território. Depois, com a agricultura

⁴⁶⁶ BRAICK. Op. Cit., 8º ano, p. 20.

⁴⁶⁷ Ibidem, p. 20.

⁴⁶⁸ Ibidem.

⁴⁶⁹ Ibidem, p. 22.

⁴⁷⁰ Ibidem, p. 28.

⁴⁷¹ Ibidem, p. 30.

⁴⁷² Ibidem, p. 31.

⁴⁷³ Ibidem.

do açúcar, houve a afetiva povoação das terras portuguesas, pois tal atividade assim exigia. Com o esgotamento desta, outra exploração rentável se fazia necessária e a procura de ouro se intensificou, a descoberta das riquezas foi feita pelos bandeirantes que, no processo, também expandiram o território colonial. São estes personagens que permitem que a narrativa explique a transição de uma atividade econômica para outra, além de explicar a formação do território brasileiro. Seguiu-se a esse processo o estabelecimento de uma economia aurífera que desenvolveria o Centro-Oeste. Percebamos que, segundo a narrativa, todos os processos coloniais são associados à exploração encaminhada pela metrópole, é através dos ciclos econômicos que a trama colonial se desenvolve.

Ao criticarem o modelo explicativo da economia colonial em que os rumos são ditados pelo mercado externo, Fragoso e Florentino⁴⁷⁴, apontam que tal interpretação, concebe a estrutura econômica colonial como um “apêndice de sistemas maiores, ela estaria desprovida de ritmos próprios, com flutuações determinadas pelas do mercado internacional. Sua expansão, pois seria condicionada pela alta dos preços externos”. Depreende-se que a narrativa didática, segue predominantemente tal perspectiva, considerando a dinâmica colonial como dependente das necessidades e estímulos do mercado externo.

Estudaremos daqui em diante outra coleção, *Projeto Teláris*⁴⁷⁵, publicada em 2013, de autoria de Gislane Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi. O primeiro capítulo que analisaremos, ‘Os indígenas e o começo da colonização’⁴⁷⁶, dispõe uma introdução sobre as mudanças que começaram a ocorrer depois da chegada dos europeus. O objetivo desta parte da narrativa é “conhecer alguns aspectos das sociedades indígenas na época da chegada dos europeus. Vamos ver também [...] a incapacidade dos colonizadores de respeitar a cultura dos nativos da América”⁴⁷⁷. Desta forma, percebemos que o objetivo dos autores é dar prioridade para a cultura indígena, embora muito do capítulo se refira aos europeus, percebemos vários tópicos destinados à discussão das sociedades indígenas: ‘A população indígena’, ‘Os indígenas em 1500’ e ‘O pajé e os espíritos da floresta’. Além disso, gostaríamos de destacar o uso de fontes históricas durante o capítulo. Há a discussão e análise detalhada de uma fonte histórica, isto acontece no texto principal em vários tópicos, em que a mesma fonte, um mapa, é utilizada como sustentáculo para o encaminhamento da narrativa. Tal organização chama atenção pois, tal discussão, geralmente, nas coleções analisadas, acontece nos anexos e não há muitos aprofundamentos. Analisaremos mais estes aspectos no próximo tópico deste trabalho.

⁴⁷⁴ FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo. *O arcaísmo como projeto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993, p. 18.

⁴⁷⁵ AZEVEDO; SERIACOPI. Op. Cit.

⁴⁷⁶ AZEVEDO; SERIACOPI. Op. Cit., 7º ano, p. 132.

⁴⁷⁷ Ibidem, p. 133.

Com o fim destes tópicos introdutórios, há a discussão sobre as ações portuguesas nas novas possessões. Neste sentido, o tópico 'Do pau-brasil às capitanias hereditárias'⁴⁷⁸ discute a exploração do pau-brasil e, conseqüentemente, a implantação das capitanias hereditárias. Em seguida, outros itens sobre a administração portuguesa são dispostos, como acontece em todas as coleções estudadas. Assim, um importante aspecto se sobressai, apesar das peculiaridades da coleção em relação às outras, apontadas no parágrafo anterior, há algumas permanências, como a habitual discussão sobre a primeira atividade econômica da colônia e as primeiras medidas metropolitanas na colônia. Desta forma, embora a coleção acresça a discussão sobre os povos indígenas e fontes históricas, esta não subverte a narrativa sobre o passado colonial e o lugar estruturante da economia e da metrópole portuguesa.

Analisaremos a seguir, o capítulo 'A sociedade do açúcar'⁴⁷⁹, mais uma vez a estrutura da narrativa é determinada pela esfera econômica. O primeiro tópico, 'O açúcar'⁴⁸⁰, expõe os motivos que fizeram com que esta agricultura fosse escolhida. O primeiro fator para a escolha do açúcar, se dava porque "era um produto com alto valor comercial na Europa". Desse modo, foi o mercado externo que exerceu grande peso para o empreendimento, além, segundo os autores, da ampla experiência metropolitana com este gênero, já cultivado em outras colônias portuguesas.

Além dos tópicos habituais sobre o funcionamento de um engenho, temos um tópico, 'O centro da vida colonial'⁴⁸¹, sobre a sociedade no período. Segundo os autores, "o engenho era o centro da vida econômica. O senhor da propriedade e sua família, pequenos proprietários, escravos, trabalhadores livres [...], todos enfim estavam ligados de forma direta ou indireta ao engenho"⁴⁸². Neste sentido, era a atividade açucareira que determinava e moldava as relações sociais na colônia.

O capítulo subsequente, 'Expansão territorial no Brasil Colônia'⁴⁸³, em sua introdução realiza uma comparação de São Paulo, "hoje a cidade com a maior população do Brasil" com a capitania de São Vicente "uma acanhada vila do interior". Tal comparação busca ressaltar a migração de pessoas para a colônia de Portugal com diversos objetivos, uns dos principais motivos era a procura de riquezas. O objetivo do capítulo seria "estudar a expansão da colonização portuguesa e a formação de vilas e cidades nas terras da América". No capítulo, vários processos históricos são apontados como geradores da ocupação e expansão colonial, como a pecuária, a colonização do Norte e os bandeirantes.

Os últimos dois tópicos são destinados às expedições bandeirantes: "essas expedições eram conhecidas como bandeiras. As pessoas que participavam delas

⁴⁷⁸ AZEVEDO; SERIACOPI. Op. Cit., 7º ano, p. 145.

⁴⁷⁹ Ibidem, p. 176.

⁴⁸⁰ Ibidem, p. 177.

⁴⁸¹ Ibidem, p. 179.

⁴⁸² Ibidem, p. 179.

⁴⁸³ Ibidem, p. 200.

eram os bandeirantes, também chamados de sertanistas⁴⁸⁴. Segundo a autora, existiam dois tipos de expedição; “as expedições em busca de indígenas sertão a dentro” e, depois do quase extermínio da população indígena, “os bandeirantes passaram, então, a procurar indígenas, ouro e pedras preciosas”⁴⁸⁵. Outro argumento para a disseminação desse tipo de empreitada era o incentivo do governo, que buscava uma solução para a crise econômica. Tais expedições resultaram não apenas na descoberta de riquezas minerais, mas, também, na ampliação das fronteiras territoriais. Percebamos que tal raciocínio foi repetido em todas as outras coleções: as bandeiras de prospecção trazem sempre dois resultados: a expansão do território e a descoberta de outra fonte de exploração, o ouro.

O capítulo posterior, ‘Em busca do ouro’⁴⁸⁶, apresenta o início da nova economia colonial. O primeiro tópico, ‘A corrida do ouro’, narra que a “notícia aguardada há tempos pelo governo português se tornou realidade: havia ouro na América”. A descoberta de metais e pedras era a primeira prioridade desde os primeiros anos da conquista, outras atividades apenas se estabeleceram pela falta de concretização deste desejo. Depois da descoberta do ouro pelos bandeirantes, se inicia um novo ciclo de exploração. Os tópicos posteriores dão conta da administração metropolitana sobre o novo empreendimento e a sociedade moldada pela exploração do ouro.

Resta-nos perceber que nesta narrativa, assim como nas analisadas anteriormente, se estabelece um padrão narrativo definido pelos ciclos econômicos, a exploração do pau-brasil, do açúcar e do ouro se sucedem em capítulos e tópicos, alinhando todos os outros aspectos do período colonial. Tal narrativa se coaduna com a linha interpretativa que concebe “a colônia como uma sociedade cuja estrutura e funcionamento foram determinados pelo comércio externo”⁴⁸⁷, estabelecida por Caio Prado Jr. e seguida por Celso Furtado, que explica que a colônia portuguesa era “parte integrante da economia reprodutiva europeia, cuja técnica e capitais nela se aplicam para criar de forma permanente um fluxo de bens destinados ao mercado europeu”⁴⁸⁸.

Neste sentido, a narrativa bandeirante é essencial na explanação sobre a economia açucareira e aurífera, pois esta acaba explicando o fim de uma fase de exploração e o início de outra, assim como, a expansão territorial. É necessário salientar que nas duas últimas coleções foram apontados outros agentes no processo de ocupação da América Portuguesa, entretanto, é preciso também notar que estes personagens ocupam uma posição secundária em relação aos bandeirantes, são estes que efetivamente, através das empreitadas realizadas, expandem o território,

⁴⁸⁴ AZEVEDO; SERIACOPI. Op. Cit., 7º ano, p. 212.

⁴⁸⁵ Ibidem, p. 212.

⁴⁸⁶ Ibidem, p. 219.

⁴⁸⁷ TEIXEIRA. Op. Cit., p. 540.

⁴⁸⁸ FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. 27 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 2000, p. 5.

ultrapassando os limites estabelecidos pelo tratado de Tordesilhas e fundando cidades.

Passaremos a estudar a coleção *Vontade de saber*⁴⁸⁹, esta, produzida em 2015, foi escrita por Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg. Nesta coleção, temos apenas dois capítulos que tratam sobre o processo de colonização da América Portuguesa, estes são: A colonização na América e a Expansão das fronteiras da Colônia portuguesa. O primeiro capítulo, 'A colonização na América portuguesa'⁴⁹⁰, apresenta como objetivo "estudar como os portugueses exploraram as riquezas do território americano"⁴⁹¹. Assim, a prioridade dos autores é o estudo da história de exploração da colônia.

Depois do primeiro tópico, 'A chegada dos portugueses'⁴⁹², o segundo item, é intitulado 'As primeiras formas de exploração'⁴⁹³. Segundo os autores, "O pau-brasil foi o produto que mais interessou aos europeus no início da exploração do território"⁴⁹⁴, por conta deste tipo de exploração, "os portugueses demonstraram pouco interesse em ocupa-lo"⁴⁹⁵. Assim, segundo a narrativa, a ocupação do território se moldava aos interesses econômicos portugueses. Depois da explanação sobre a exploração de pau-brasil, se insere um tópico sobre 'A colonização', os autores narram que "interessados nas riquezas americanas e preocupados com a presença de outros europeus, os portugueses iniciaram a colonização do território"⁴⁹⁶. Neste tópico são dispostos itens sobre a administração portuguesa, já de praxe em todas as coleções: 'A presença de outros europeus', 'As capitânicas hereditárias' e 'O governo-Geral'.

O próximo tópico 'Os jesuítas e os indígenas'⁴⁹⁷, apresenta uma perspectiva simplista sobre a relação entre indígenas, colonos e religiosos, pois, os autores afirmam que estes últimos lutavam contra a escravidão dos nativos: "Os jesuítas eram contra a escravização de povos nativos, e fizeram forte oposição a todos aqueles que utilizavam a mão de obra indígena escrava"⁴⁹⁸. Tal narrativa, que já se apresentou em outras coleções, pode levar a um entendimento equivocado das relações coloniais, elevando os jesuítas à posição de salvadores das populações nativas, ocultando os interesses e contradições deste grupo.

Outro tópico do capítulo se refere ao 'Engenho de açúcar', nesta parte não há qualquer discussão sobre o início do cultivo do açúcar na Colônia. A frase que introduz o assunto, afirma que "o açúcar era produzido nos engenhos por meio do trabalho,

⁴⁸⁹ PELLEGRINI; MACHADO; GRINBERG. Op. Cit.

⁴⁹⁰ PELLEGRINI; MACHADO; GRINBERG. Op. Cit., 7º ano, p. 230.

⁴⁹¹ Ibidem, p. 231.

⁴⁹² Ibidem, p. 232.

⁴⁹³ Ibidem, p. 234.

⁴⁹⁴ Ibidem.

⁴⁹⁵ Ibidem.

⁴⁹⁶ Ibidem, p. 236.

⁴⁹⁷ Ibidem, p. 238.

⁴⁹⁸ Ibidem.

principalmente, de africanos escravizados⁴⁹⁹. Depois deste trecho, são especificados, através de uma ilustração de um engenho, as diferentes partes e funções de um engenho. Depois desta exposição, se discute sobre a presença holandesa na colônia, não nos deteremos neste ponto. O importante é observar que mesmo sem maiores aprofundamentos, a produção do açúcar ainda é um aspecto importante na narrativa, encaminhado depois da explanação sobre a exploração do pau-brasil, seguindo o mesmo padrão narrativo das outras coleções.

O último capítulo ‘A expansão das fronteiras da Colônia portuguesa’⁵⁰⁰, na introdução narra que: “nos primeiros 200 anos de colonização do Brasil, como vimos, as atividades econômicas ficaram concentradas no litoral. A partir do século XVIII, no entanto, a colonização portuguesa avançou em direção ao interior”⁵⁰¹. Observemos que, segundo a narrativa, a expansão do território colonial ocorreu pelo avanço da colonização e também exploração metropolitanas. Depois de alguns tópicos sobre a União Ibérica e a expulsão dos holandeses, se expõe um tópico sobre ‘O bandeirantismo’, se apresenta a seguinte introdução ao tema: “A partir do final do século, foram organizadas expedições para o interior da Colônia que ficaram conhecidas como bandeiras”⁵⁰².

O movimento sertanista é dividido em bandeiras de preação e bandeiras de prospecção, em relação a estas os autores expõem que:

Desde o início da colonização, a Coroa portuguesa estimulou a procura por minerais preciosos em solo brasileiro. No entanto, a partir do século XVII, o governo português intensificou a busca por ouro, prata e pedras preciosas⁵⁰³

Como os autores narram acima, a coroa portuguesa sempre teve como primeiro objetivo a descoberta de riquezas minerais nas terras coloniais, com a crise do açúcar, esse desejo se tornou urgente. Foram os colonos paulistas que “finalmente, em 1693 [...] encontraram as primeiras minas de ouro”⁵⁰⁴. Além da descoberta de ouro, tão aguardada, os bandeirantes também foram responsáveis, segundo a narrativa, por “tornarem conhecidas para a coroa portuguesa vastas regiões do território brasileiro, localizadas além dos limites do Tratado de Tordesilhas”⁵⁰⁵. O próximo tópico, ‘A mineração’, narra que “A notícia de ouro no interior da colônia se espalhou rapidamente e atraiu muitas pessoas para a região das minas”⁵⁰⁶. Com a grande demanda de exploradores ávidos por encontrar ouro, a coroa portuguesa organizou a administração e controle da exploração das riquezas recém-encontradas. Depois desta exposição, tem lugar a discussão sobre os conflitos e revoltas coloniais.

⁴⁹⁹ PELLEGRINI; MACHADO; GRINBERG. Op. Cit., 7º ano, p. 244.

⁵⁰⁰ Ibidem, p. 256.

⁵⁰¹ Ibidem.

⁵⁰² Ibidem, p. 260.

⁵⁰³ Ibidem, p. 161.

⁵⁰⁴ Ibidem.

⁵⁰⁵ Ibidem.

⁵⁰⁶ Ibidem, p. 262.

Pela análise empreendida, podemos perceber que a estrutura narrativa ainda segue os mesmos padrões narrativos das outras coleções, ou seja, primeiro se encaminha a exploração do pau-brasil, depois o cultivo do açúcar e, finalmente a economia aurífera. Entre o empreendimento açucareiro e aurífero, se explana sobre os bandeirantes, tema que explica a transição entre os dois ciclos, já que são tais personagens que encaminham a descoberta das primeiras minas de ouro, dando início à exploração do ouro e diamantes. Além disso, tais personagens também são apontados como responsáveis pela expansão territorial. Ressalta-se que diferentes das duas últimas coleções, nesta não são apontados outros agentes desta expansão, somente os colonos paulistas são destacados na realização deste feito.

A última coleção que analisaremos é a *Piatã*⁵⁰⁷, também publicada em 2015, foi escrita por Vanise Maria Ribeiro e Carla Maria Junho Anastasia. O primeiro capítulo sobre o período colonial, 'Portugueses no Brasil', introduz que "as nações que empreenderam grandes navegações o século XV buscavam vantagens econômicas [...] Queriam encontrar mercadorias para revender a preços altos na Europa. Sonhavam também em descobrir ouro e pedras preciosas"⁵⁰⁸. Vemos, nesse excerto, o resumo do que irá se desenhar no restante do capítulo, ou seja, que a colonização foi movida e moldada por interesses econômicos. Sendo a procura por grandes riquezas o que impulsionava este movimento, a não imediata descoberta de tais quinhões fez com que, nos primeiros anos, as terras ficassem abandonadas. Nesse período, "praticamente o único produto que despertou o interesse dos portugueses: o pau-brasil"⁵⁰⁹. O tópico, 'A fase de reconhecimento do território', explana que o sucesso da exploração do pau-brasil, se devia à enorme procura do pigmento deste na Europa. Vejamos que na narrativa, mesmo nos primórdios da colonização, quem conduzia o curso das ações nas terras recém descobertas eram os interesses do mercado externo.

Nos próximos tópicos, as autoras irão narrar os motivos que levaram ao início da efetiva colonização brasileira, entre estes estavam a decadência do comércio de especiarias e as constantes invasões estrangeiras que ameaçavam a posse de Portugal sobre o território. Por fim, temos o tópico 'Sistema administrativo colonial'⁵¹⁰, onde itens já conhecidos nesta parte da narrativa são dispostos: 'Capitanias hereditárias', 'O fracasso do sistema de capitanias', 'Governo-Geral' e as 'Câmaras Municipais'.

O próximo capítulo, 'A colônia enriquece a metrópole', explanará sobre a economia açucareira. A introdução desta parte afirma que "as atividades produtivas implantadas pelos portugueses no Brasil no período colonial estavam direta ou indiretamente relacionadas ao mercado externo"⁵¹¹. Aqui, há a clara afirmação de que

⁵⁰⁷ RIBEIRO; ANASTASIA. Op. Cit.

⁵⁰⁸ RIBEIRO; ANASTASIA. Op. Cit. 7º ano, p. 195.

⁵⁰⁹ Ibidem.

⁵¹⁰ Ibidem, p. 199.

⁵¹¹ Ibidem, p. 206.

as atividades realizadas na colônia estavam submetidas ao mercado externo. No primeiro tópico, 'Agroindústria açucareira', se retoma este ponto, com a exposição de que "o açúcar, naquela época, era uma mercadoria cara que encontrava um crescente mercado consumidor na Europa"⁵¹². Assim, se estabelece na narrativa que a economia colonial e seus produtos, nesse caso a atividade açucareira, dependia das condições apresentadas pelo mercado externo.

Outros tópicos são enumerados para a discussão sobre a organização desta atividade e dos engenhos. Já no final do capítulo, é disposto o tópico 'A vida na colônia além da cana', neste as autoras narram que "a produção açucareira não impediu que a Colônia desenvolvesse o cultivo de outros produtos, como arroz, a mandioca, o milho, o tabaco e o algodão"⁵¹³. Encaminha-se que o tabaco foi o segundo produto mais exportado, já que era utilizado como moeda de troca na transação por escravos africanos, se tem o cuidado de se ressaltar que esta produção seguia os mesmos "padrões da produção açucareira"⁵¹⁴.

Também se discute a pecuária, mas esta também estava sujeita à atividade açucareira, já que esta era responsável pelo "fornecimento de alimentos para engenhos e vilas, no transporte de cargas, na força necessária ao funcionamento de engenhos e na matéria-prima (couro) para a confecção de móveis, roupas, utensílios domésticos, etc"⁵¹⁵. Assim a pecuária se estabelecia como atividade auxiliar tanto da produção do açúcar como do cotidiano colonial. Assim, mesmo com um tópico que visa abordar outras produções além do açúcar, a narrativa acaba afirmando a centralidade desta na vida colonial. Na explanação, até mesmo o tabaco é utilizado como pagamento para a obtenção de mão de obra para os engenhos, tal produção assim como a pecuária ocupa papel acessório na produção açucareira. Por fim, analisaremos o capítulo 'Eldorado: opulência e miséria nas minas'⁵¹⁶, na introdução deste se explica que:

Na América colonial portuguesa dos séculos XVI e XVII, a produção do açúcar foi a atividade econômica mais lucrativa [...] se tornou menos lucrativo até entrar em decadência". Com a descoberta das minas de ouro e diamantes, no século XVII, a Coroa portuguesa encontrou outro rentável meio de exploração.⁵¹⁷

Aqui temos a retomada da indústria do açúcar, assim como sua eventual decadência, para depois se anunciar a descoberta das riquezas minerais. Trata-se de uma relação já vista em outras coleções, pois os autores percebem o período colonial como uma sucessão de ciclos econômicos, estes lineares e subsequentes. Depois da introdução, encaminha-se o item 'Entradas e bandeiras'⁵¹⁸, neste se expõe que as

⁵¹² RIBEIRO; ANASTASIA. Op. Cit. 7º ano, p. 207.

⁵¹³ Ibidem, p. 212.

⁵¹⁴ Ibidem.

⁵¹⁵ Ibidem, p. 213.

⁵¹⁶ RIBEIRO; ANASTASIA. Op. Cit. 8º ano, p. 25.

⁵¹⁷ Ibidem.

⁵¹⁸ Ibidem, p. 26.

primeiras expedições eram responsáveis por mapear o território, assim como capturar indígenas. As autoras explanam que “as expedições particulares pelo sertão foram chamadas de bandeiras. Seus integrantes, os bandeirantes, atacavam e destruíam aldeias inteiras para o apresamento dos indígenas. Os alvos preferidos eram as missões jesuítas”⁵¹⁹. Aqui, temos uma descrição nada elogiosa do movimento, em que as bandeiras tem a função de aprisionar indígenas e atacar aldeias jesuítas.

Em seguida, é discutido o ‘Sertanismo de contrato’, depois é disposto um tópico, ‘Em busca de ouro’, aqui as autoras atualizam o que seriam as bandeiras, pois salientam que além da captura de indígenas, “as entradas que partiam da vila de São Paulo também tinham o intuito de descobrir metais e pedras preciosas”⁵²⁰. Depois da tão sonhada descoberta das minas de ouro, uma nova atividade econômica começou, com a chegada de incontáveis exploradores. O capítulo seguirá explorando a extração do ouro e a Guerra dos Emboabas. É importante notar que, nesta coleção, a discussão sobre as Entradas e Bandeiras foi incluída no capítulo sobre a mineração, já que na maioria dos outros títulos um capítulo era destinado a temática.

Entretanto, precisamos também notar as permanências da coleção, que seguiu pelos mesmos caminhos das outras nove coleções analisadas, já que a estrutura da narrativa colonial teve como base os ciclos produtivos do período colonial, assim como foram tais marcos que serviram como pano de fundo para o trato de outros temas, como sociedade e cultura. A narrativa seguiu uma lógica periódica e linear que teve como eixos estruturantes os ciclos econômicos.

Através da análise realizada de dez coleções didáticas, de diversos anos de publicação, estes entre 1997 e 2015, pudemos observar diversas permanências nas narrativas coloniais encaminhas por estes livros. Apesar dos anos que separam tais produções, percebemos que tais narrativas são estruturadas pela esfera econômica, especificamente pelos ciclos de exploração realizados pela metrópole portuguesa. Em todos os títulos, as narrativas fizeram a discussão, e usaram como eixos para a exposição do período colonial, a exploração do pau-brasil, a indústria do açúcar e a exploração do ouro. Ressalta-se que entre estes dois últimos processos, o movimento bandeirante é responsável por justificar a transição de um ciclo para outro, além de também explicar a expansão territorial. É essencial termos em vista que esta é uma perspectiva que não se alterou através de mais de dez anos, ao contrário, é perceptível desde a primeira até a última coleção explorada que essa estrutura de narrativa permaneceu inalterada, mesmo com os diversos objetivos ou abordagens adotadas pelas coleções didáticas.

3.2. O bandeirante no livro didático: entre diversas narrativas

⁵¹⁹ RIBEIRO; ANASTASIA. Op. Cit. 8º ano, p. 26

⁵²⁰ Idem, p. 27.

No último tópico deste trabalho, pretendemos aprofundar e expandir a discussão realizado no segundo capítulo, por considerarmos que as conclusões apresentadas neste apresentam relevância não apenas para a reflexão sobre o bandeirante no livro didático, mas também na discussão sobre a literatura didática como um todo. A tese levantada diz respeito à presença de duas narrativas distintas nos livros didáticos, uma presente no texto principal, onde uma perspectiva atrelada a memória é utilizada, e outra, exposta nas caixas de texto e seções não integrantes do texto principal, que se dedica a uma abordagem crítica e historiográfica da temática exposta.

Nosso objetivo é expandir a análise já realizada no segundo capítulo com três reedições da mesma coleção didática. Neste sentido, empreenderemos o estudo de seis coleções didáticas, já apresentadas no tópico anterior, em relação a este aspecto. Selecionaremos então entre o corpo documental do tópico anterior, as três coleções mais antigas e as três coleções mais recentes. Tal abordagem é produtiva pela oportunidade de perceber a estrutura da narrativa em um número razoável de títulos didáticos, além de perceber as possíveis diferenças através do tempo.

Começaremos nossa análise pela coleção *História*, escrita por José Roberto Martins em 1997⁵²¹. Como já mencionado no tópico anterior, a explanação sobre a temática bandeirante tem lugar no capítulo sobre a economia aurífera. O aspecto que se sobressai na estrutura geral da narrativa é a ausência de anexos ou caixas de texto, não apenas neste capítulo, mas em toda a coleção. Essencialmente os elementos que constituem o capítulo são; o texto principal, as imagens e por fim o exercício. Sendo assim, analisaremos estes elementos e a relação entre eles.

O tópico que dá início à discussão sobre o bandeirantismo é intitulado de ‘Quem eram os bandeirantes’⁵²². A definição do autor destes personagens é a seguinte:

Eram bandos de homens armados que entravam pelas matas em busca de produtos que lhes pudessem render algum dinheiro. Eram aventureiros em busca de riquezas. A maior parte dos bandeirantes morava na região hoje ocupada pelo estado de São Paulo.⁵²³

Neste excerto, os moradores de São Paulo recebem diversas características, entre estas, são considerados aventureiros que buscam ‘produtos’ que dessem lucro, percebemos então que na narrativa índios e riquezas minerais fazem parte da mesma categoria, os dois são mercadorias a serem obtidas. Outra característica que se destaca na definição fornecida pelo autor é a afirmação de que a maioria dos bandeirantes seria pertencente a São Paulo. A causa para isto foi o fracasso da economia açucareira na região, que teve que encontrar outra atividade lucrativa.

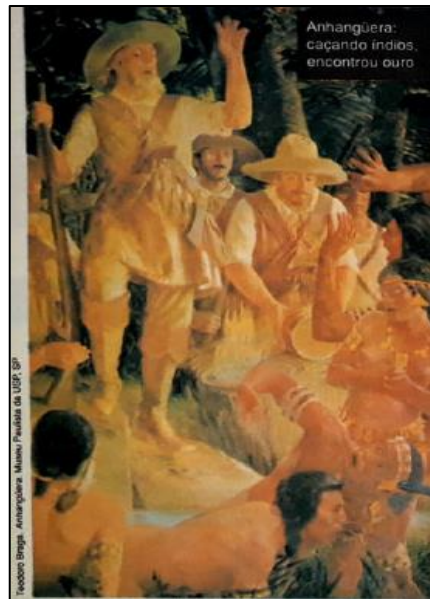
⁵²¹ FERREIRA. Op. Cit.

⁵²² FERREIRA. Op. Cit., 6º série, p. 174.

⁵²³ Ibidem.

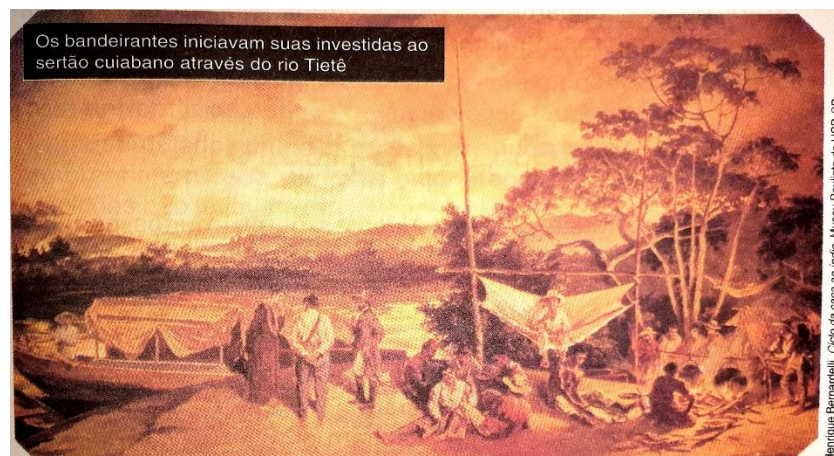
Em seguida, o autor menciona o aprisionamento de índios realizado pelos bandeirantes, tal atividade é descrita sem aprofundamento e ocupa dois parágrafos, que na maior parte são usados para descrever uma expedição sertanista e o funcionamento desta. Logo percebemos que a ação de escravização de índios não é problematizada pelo autor, esta era apenas outra atividade econômica, assim como a procura por ouro e pedras preciosas. Duas imagens são dispostas nesta parte⁵²⁴:

Imagem 9 - Anhanguera: caçando índios



Fonte: FERREIRA, 1997, 6ª série, p. 174.

Imagem 10 - Os bandeirantes iniciavam suas investidas no sertão cuiabano através do rio Tietê



Fonte: FERREIRA, 1997, 6ª série, p. 174.

Como se pode ver, duas legendas são incorporadas às figuras: 'Anhanguera: caçando índios' / 'Os bandeirantes iniciavam suas investidas no sertão cuiabano através do rio Tietê'. É a ausência de informações básicas para a identificação da imagem, como autor, nome e ano da pintura o que se sobressai. Percebe-se também

⁵²⁴ FERREIRA. Op. Cit., 6ª série, p. 174-175.

que as imagens não são incorporadas de forma efetiva à discussão do tema, não são referidas na narrativa e muito menos problematizadas, o que as tornam meros ornamentos ao longo da narrativa. O guia do PNLD de 2002, em relação a este aspecto, afirma que “as ilustrações estão integradas aos assuntos tratados, não havendo, entretanto, referências explícitas a elas no texto principal”⁵²⁵. Desta forma, há a ausência da análise efetiva dos recursos visuais elencados ao longo do texto.

É importante ressaltar que não há qualquer referência à historiografia durante a temática bandeirante. Este aspecto também foi percebido pela análise do PNLD: “Ao longo dos livros, os textos não estão articulados ao trabalho com fontes históricas e nem há textos complementares de outros autores a fim de discutir diferentes interpretação historiográficas”⁵²⁶. Como percebe-se, a narrativa não recorre a qualquer referência à historiografia, as únicas fontes históricas inseridas são as pinturas que nem são referidas como tais, passando mais como acessórios visuais do que como documentos históricos, além de se apresentar uma única perspectiva interpretativa dos acontecimentos “por meio de uma descrição linear, evolutiva e cronológica”⁵²⁷.

O segundo tópico ‘Bandeirantes contra jesuítas’⁵²⁸ narra os conflitos entre colonos e padres pela tutela indígena. Tal conflito fez com que os bandeirantes invadissem as missões jesuítas: “As próprias autoridades fizeram vista grossa, pois sabiam que sem os índios a economia pararia. Foi um verdadeiro massacre. Muitas missões foram destruídas e mais de 200.000 índios foram aprisionados pelas diversas expedições bandeirantes”⁵²⁹. Tal narrativa apresenta os grupos indígenas como um elemento secundário na querela entre paulistas e religiosos, até quando se narra que os índios reagiram aos ataques sertanistas, se acrescenta que somente fizeram isso “porque os jesuítas começaram a armar os índios e a ensinar-lhes táticas de guerra”⁵³⁰. Assim, a narrativa apresenta que os índios além de serem mão de obra a ser disputada, também eram massa de manobra nas desavenças entre os agentes coloniais.

Por fim, depois de alguns tópicos sobre a descoberta do ouro pelos bandeirantes, já discutida no tópico anterior, os autores enumeram os diversos feitos dos bandeirantes, já que “na busca do ouro, os sertões seriam desbravados. Antes com o açúcar, a população da colônia se concentrava no litoral. Agora com o ouro, a população se deslocou para o interior”⁵³¹. Assim, não apenas a descoberta do ouro é atribuída aos bandeirantes, mas também a expansão territorial e ocupação do interior,

⁵²⁵ BRASIL. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2002 – História. Brasília: Ministério da Educação e do desporto, 2010. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/centraisdeconteudos/publicacoes/category/125guias?download10202:pnld-2002-5-a-8-serie>>. Acesso em: 08 out. 2018.

⁵²⁶ Guia do PNLD, 2002, p. 335.

⁵²⁷ Ibidem.

⁵²⁸ FERREIRA. Op. Cit., 6º série, p. 176.

⁵²⁹ Ibidem.

⁵³⁰ Ibidem, p. 176.

⁵³¹ Ibidem, p. 180.

pois “pela coragem e ambição de bandeirantes e mineradores, as fronteiras do Brasil foram se alargando”⁵³².

Na página reservada a atividades, temos quatro sessões que se repetirão em todos os capítulos: ‘Assimilando conceitos’, ‘Trabalhando o processo histórico’, ‘Opinando e Criando’ e ‘Pesquisando’⁵³³. A primeira questão pertencente à seção ‘Assimilando conceitos’, traz o seguinte enunciado: “Separe as frases abaixo em duas colunas. Na primeira, as ligadas à expansão territorial brasileira; na segunda, as referentes à formação de uma mercado interno na colônia”. Depois disso várias frases utilizadas no texto são enumeradas para que se realize a atividade. As próximas três questões fazem parte da sessão ‘Trabalhando o processo histórico’. Na questão 2, solicita-se que “copie uma frase do texto da lição para cada um dos fatores [...] que estimularam a descoberta de ouro e pedras preciosas”, para isso o enunciado enumera vários fatores para que a associação seja realizada. Já no exercício 3, encaminha-se algumas perguntas sobre a economia mineradora. Na questão 4, pede-se que o aluno “descreva uma bandeira”.

Na sessão ‘Opinando e criando’, a atividade 5 requer que se “desenhe uma bandeira pronta para partir de São Vicente em busca de Ouro”. Finalmente, no item ‘Pesquisando’, se requer a pesquisa da exploração atual do ouro no país. É necessário salientar que o Guia do PNLD afirma que tais sessões “possibilitam a compreensão dos eventos descritos e permitem o desenvolvimento de várias habilidades cognitivas básicas”, assim como “o grau de complexidade dos conteúdos está adequado às capacidades cognitivas dos alunos”⁵³⁴. Apesar da avaliação que considera tais exercícios satisfatórios, alguns problemas se apresentam, entre estes, a falta de qualquer problematização nestas atividades que não exigem do aluno análise crítica do tema, além disso, apesar dos pareceristas do MEC avaliarem que tais atividades estão de acordo com o nível intelectual dos alunos, causa estranheza que a criação proposta seja o desenho de uma bandeira, ao invés, de uma reflexão crítica do conteúdo.

Analisaremos de agora em diante, a *Coleção Para compreender a história*⁵³⁵, de Renato Mocellin, publicada em 1997. Esta coleção apresenta algumas diferenças em relação à anterior, já que se apresentam alguns excertos dispostos ao longo do texto principal, tais sessões não seriam necessariamente caixas de texto semelhantes às dos livros mais atuais, seriam antes pequenos textos dispostos ao lado do texto principal:

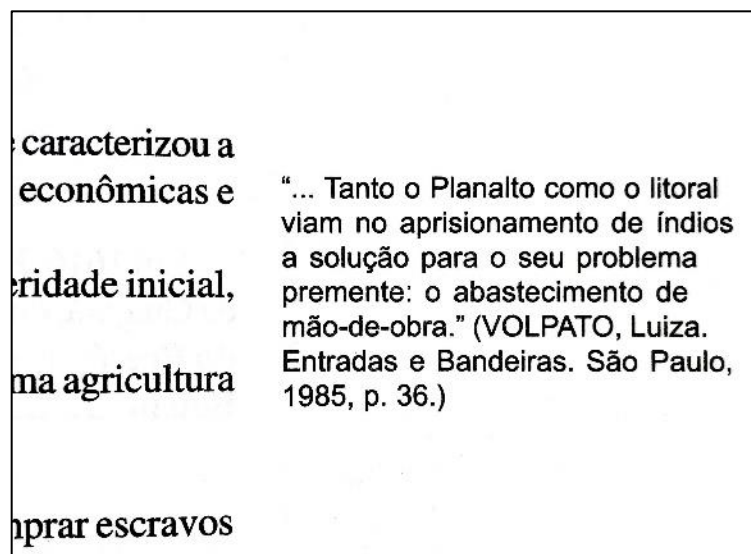
⁵³² FERREIRA. Op. Cit., 6º série, p. 180.

⁵³³ Ibidem, p. 181.

⁵³⁴ Guia do PNLD, 2002, p. 334.

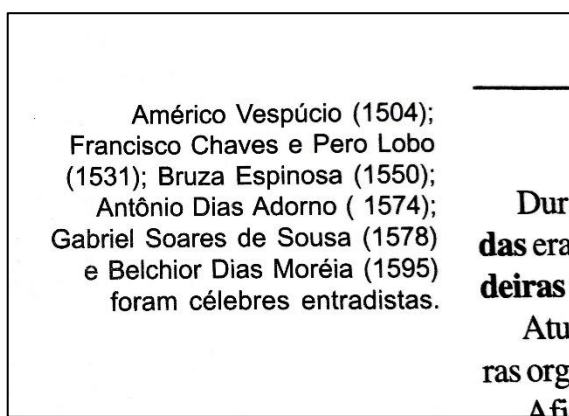
⁵³⁵ MOCELLIN. Op. Cit.

Imagem 11 – Excerto de texto



Fonte: MOCELLIN, 1997, 5º série, p. 76.

Imagem 12: Excerto de texto



Fonte: MOCELLIN, 1997, 5º série, p. 73.

Como se vê acima, tais excertos pouco se parecem com as caixas de texto de livros recentes, mas também não podem ser confundidos com uma parte integrante do texto principal. Como relata o Guia do PNLD, nestes fragmentos são utilizados dois recursos, quando não citam a historiografia, como na imagem 11, se realiza algum esclarecimento ou acréscimo de informação em relação ao texto principal, como na imagem 12. Neste sentido, percebemos que tais sessões se relacionam, em certa medida, a narrativa principal e, provavelmente, são escritas pelo mesmo autor. Percebemos também que este título didático faz referência à historiografia, mesmo que não a problematize, como ocorre na imagem 3, onde a citação apenas é disposta ao lado texto, sem qualquer discussão. Tal conjuntura é salientada pela avaliação do PNLD que afirma que “nos quatro volumes encontram-se textos de outros autores que trazem termos, expressões e conceitos complexos, sem que sejam explicados”⁵³⁶.

⁵³⁶ Guia do PNLD, 2002, p. 354.

Desta forma, analisaremos como se organizam e se relacionam estes aspectos da narrativa: texto principal, trechos dispostos ao longo da narrativa e exercícios.

A unidade ‘A expansão territorial’ se inicia com um pequeno texto, chamam atenção algumas frases, como: “A história é longa e nem sempre muito clara. Quantos heróis anônimos? Quantos sacrifícios? Quantas ilusões perdidas? [...] Nossos bandeirantes superaram em muito, em termos de aventura, as façanhas dos cowboys norte-americanos”⁵³⁷. Nesses trechos, podemos perceber que os bandeirantes são delineados como heróis e aventureiros, superando até os pioneiros americanos.

O texto segue com o tópico ‘As entradas e bandeiras’⁵³⁸ com a definição e a diferença entre entradas e bandeiras, aqui o autor faz uma divisão entre as funções de uma entrada e uma bandeira. As primeiras expedições “serviam como meio de entrada de defesa do território, a busca de riquezas lendárias e combate aos índios rebeldes”. Já as expedições bandeirantes “surgiram em decorrência das dificuldades econômicas da capitania de São Vicente [...] Outra diferença que pode ser apontada é que as entradas não ultrapassavam o meridiano de Tordesilhas; as bandeiras, sim.”⁵³⁹. Há, também, um trecho ao lado do texto (imagem 4) que enumera os ‘célebres’ expedicionários das entradas. Percebamos que o bandeirantismo é definido pelas conjunturas da capitania de São Vicente, além da realização da expansão territorial. É importante perceber, também, entre diversos apontamentos que poderia ter feito, o texto em anexo, destaca justamente os “grandes entradistas”. Para ilustrar esta primeira parte da narrativa se utilizam duas imagens:

Imagem 13: Batalha dos Guararapes



Fonte: MOCELLIN, 1997, 5ª série, p. 73.

⁵³⁷ MOCELLIN. Op. Cit., 5ª série, p. 72.

⁵³⁸ Ibidem, p. 73.

⁵³⁹ Ibidem.

Imagem 14: Floresta do Brasil

Fonte: MOCELLIN, 1997, 5ª série, p. 73.

Podemos perceber que as ilustrações inseridas, estas sem relação ou discussão com o texto esboçado, tem uma visão mitificada das expedições bandeirantes. A imagem 13 representa um sertanista muito bem vestido, armado e em posição de combate, refletindo muito bem o adjetivo de aventureiros denotados a estes personagens no início do capítulo. A imagem 14 denota a mesma ideia, a legenda “penetrar pelo sertão era tarefa perigosa”⁵⁴⁰ reforça a ideia da necessidade de coragem e espírito aventureiro para tais empreitadas.

O capítulo segue adiante com um tópico sobre a ‘Pecuária nordestina’⁵⁴¹, descrita como atividade auxiliar da indústria açucareira. Se enumeram tópicos também sobre as conquistas do Nordeste e de Belém. Neste último tópico, se descreve a ocupação da Amazônia por Francisco Caldeira Castelo Branco e Pedro Teixeira. Destacamos a presença deste tópico, que inclui os processos históricos ocorridos no Norte do país, que na maior parte dos livros didáticos que dão conta da história nacional não são incluídos. Apesar da narrativa que busca datar e enumerar as diversas expedições, conquistas e personagens, sem muita problematização, é importante destacar que a temática também inclui os acontecimentos amazônicos.

No tópico ‘O bandeirantismo’⁵⁴², o autor explana que este foi um movimento característico da vila de São Vicente, que por não possuir vocação para a agricultura do açúcar, teve que adotar uma economia de subsistência e a escravização. Para apoiar tais afirmações, Mocellin cita Luiza Volpato (Imagem 11) e sua discussão sobre o abastecimento de mão de obra no planalto e litoral. Apesar de incorporar na narrativa tal autora, que apresenta uma perspectiva que problematiza a escravização dos indígenas e a mitificação do bandeirante, o autor deste livro também escolhe inserir

⁵⁴⁰ MOCELLIN. Op. Cit., 5ª série, p. 73.

⁵⁴¹ Ibidem.

⁵⁴² Ibidem, p. 76.

na narrativa, no tópico ‘A bandeira’⁵⁴³, Alcântara Machado, que como já discutimos no primeiro capítulo, se constitui em um dos pilares da mitologia bandeirante. É utilizando a obra de Machado, que Mocellin descreve o sertanista: “O bandeirante trajava um gibão acolchoado de algodão, chamado escupil. Era na verdade uma carapaça de couro recheada de algodão. Seu preço era elevado [...] ia armado com um escudo, adagas e armas de fogo (chamadas de arcabuz)”. Tal caracterização não reflete a realidade de penúria vivida na vila vicentina, como indica Luiza Volpato⁵⁴⁴, também citada na narrativa:

A indumentária ou farda do bandeirante constituía-se simplesmente de chapéu pardo roçado ou carapuça, ou lenço e pano de cabeça; meias de cabrestilho ou cabresto: sapatos de vaca, veado, carneiro, cordovão ou vaqueta; ceroulas e camisa de algodão, roupeta e calções de baeta ou picote.⁵⁴⁵

Como se percebe pela descrição da autora, as vestimentas dos sertanistas não eram requintadas ou sofisticadas, antes eram simples e práticas. Percebemos então a diferença das perspectivas dos dois autores utilizados na narrativa, desta forma é interessante notar, que é a perspectiva de Alcântara Machado⁵⁴⁶ que é inserida no texto principal para caracterizar o bandeirante, enquanto a citação de Luiza Volpato é disposta ao lado do texto, sem qualquer interferência no texto principal. Depois desta explanação, se insere um tópico sobre ‘A caça ao índio’, nesta parte o autor enumera as diversas expedições de caça aos índios, assim como os bandeirantes que eram responsáveis por esta. Em nenhum momento há a problematização do aprisionamento e escravização indígena, ao contrário, se discorre sobre as diversas facilidades sobre a captura de índios das missões religiosas. Ao lado deste texto, há um pequeno comentário, afirmando que “Não devemos julgar os bandeirantes de acordo com a mentalidade atual. A violência bandeirista estava de acordo com a mentalidade da época”⁵⁴⁷. De fato, o anacronismo deve ser evitado no trato com o passado, entretanto, o autor para evitar este equivoco se furta de realizar a problematização, ou até a menção, das ações questionáveis dos bandeirantes.

O próximo tópico ‘Os ataques às missões’, relatam o ataque à missão de Guairá por Antônio Raposo Tavares e Manuel Preto, onde “milhares de índios foram levados cativos para São Paulo”⁵⁴⁸. No corpo do texto principal, se dispõe um enorme trecho de um livro de religiosos espanhóis, Simon Maceta e Justo Mancília, de 1613; apesar de tal excerto narrar a crueldade bandeirante nestes ataques, não há qualquer problematização ou mesmo referência a este documento, simplesmente há a inserção da fonte para depois o autor continuar a narrativa. Os últimos tópicos são dedicados

⁵⁴³ MOCELLIN. Op. Cit., 5ª série, p. 76.

⁵⁴⁴ VOLPATO, Luíza. *Entradas e Bandeiras*. São Paulo: Global, 1985, p. 71.

⁵⁴⁵ Ibidem.

⁵⁴⁶ MACHADO, Alcântara. *Vida e morte do bandeirante*. São Paulo: Edusp, 1980.

⁵⁴⁷ MOCELLIN. Op. Cit., 5ª série, p. 79.

⁵⁴⁸ Ibidem.

a narrar a expedição de Raposo Tavares a Belém. Ao lado deste tópico, se apresenta um pequeno comentário sobre a religiosidade bandeirante.

Ao longo do capítulo, o autor enumera outros aspectos do sertanismo, ao falar sobre 'O sertanismo de contrato'⁵⁴⁹, se destaca o extermínio do quilombo de palmares por Domingos Jorge Velho, assim como um trecho de uma carta de D. Francisco Lima, condenando o movimento, ao lado do texto principal, é exposto um trecho do livro '*Bandeirantismo: verso e reverso*' de Carlos Davidoff⁵⁵⁰. No último tópico 'Monções'⁵⁵¹, há a incorporação de um trecho do livro 'Monções' de Sergio Buarque de Holanda, novamente tal fonte não é referida na discussão e muito menos problematizada. Ao concluir o capítulo, o autor faz algumas considerações:

Tradicionalmente, o bandeirante tem sido apresentado como o responsável pelas dimensões continentais do Brasil. Portanto, como herói e desbravador. Na verdade, não foi nem uma coisa nem outra. Que heroísmo existe em matar e escravizar índios? Quanto à ocupação territorial, foi obra de vaqueiros, lavradores e garimpeiros e muito pouco dos bandeirantes.⁵⁵²

Tais palavras conclusivas não se coadunam com toda a narrativa realizada, já que o texto aborda em muitas páginas o assunto, caracterizando o bandeirante e suas expedições de acordo com a mitologia bandeirante, mais que isso, enumerando as conquistas e grandes nomes do movimento. Desta forma, a narrativa em si e sua conclusão não se constituem um todo coerente. Já no final do capítulo temos a sessão 'Textos complementares'⁵⁵³, nesta se apresentam dois textos. O primeiro texto chama-se 'As missões', e parece ter sido escrito pelo autor, o segundo texto intitula-se 'Nem República nem Estado teocrático', é um trecho do livro *Colonialismo e missões jesuítas*, de Moacy Flores. Os dois textos são expostos sem qualquer comentário, problematização ou direcionamento de leitura. Os exercícios estão na sessão 'Atividades propostas', estas se restringem a perguntas sobre o texto, como por exemplo, "Os bandeirantes foram heróis? Justifique. Ou "Por que o Brasil passou a ter o tamanho que tem nos dias de hoje?"⁵⁵⁴. Apesar de serem perguntas pertinentes, talvez diversificar com outras atividades pudesse alargar melhor o aproveitamento do estudo.

Percebemos durante a análise, que a coleção esboça dois métodos narrativos, o primeiro concretizado pelo texto principal e o segundo por comentários dispostos em paralelo ao conteúdo basilar. Os trechos dispersos abordam e aprofundam aspectos tratados no texto principal, além de apresentar citações historiográficas. Em relação aos excertos historiográficos, percebemos algumas controvérsias, quanto ao uso de autores com perspectivas opostas em relação ao mesmo aspecto. Na caracterização do bandeirante utilizou-se Alcântara Machado, como uma visão mítica

⁵⁴⁹ MOCELLIN. Op. Cit., 5ª série, p. 80.

⁵⁵⁰ DAVIDOFF, Carlos. *Bandeirantismo: verso e reverso*. São Paulo, 1982.

⁵⁵¹ MOCELLIN. Op. Cit., 5ª série, p. 81.

⁵⁵² Ibidem.

⁵⁵³ Ibidem, p. 84.

⁵⁵⁴ Ibidem.

do bandeirante, no texto principal e, ao lado, uma citação de Luiza Volpato, com uma perspectiva crítica da mitologia bandeirante. Havendo assim uma contradição entre as duas narrativas.

A terceira coleção a ser analisada será *Nova história crítica*⁵⁵⁵ de Mario Furley Schmidt publicada em 2001. Percebemos que, nesta coleção, a intensa presença de ilustrações, mapas e caixas de texto, já se configuram em contornos mais atuais:

Imagem 15: Caixa de texto – O Brasil barroco



Boa enviou centenas de casais das ilhas dos Açores para viver onde hoje está o Rio Grande do Sul. Eles chegaram em 1742 e fundaram a cidade de **Porto dos Casais**, que hoje é chamada de Porto Alegre.

istas destruíram inúmeras missões e capturaram 300 mil índios como escravos. Em resposta, os jesuítas armaram os guaranis. Na grande batalha de M'Bororé (1640), os paulistas foram surpreendidos e massacrados.

O Brasil barroco

Nos séculos XVI e XVII, a cultura brasileira colonial ainda estava se formando. Isso significa que os artistas e escritores estavam mais preocupados em imitar o que se fazia na Europa do que em criar um "modo brasileiro" de se expressar. Mesmo assim, os habitantes da Colônia foram bastante criativos.

No século XVII, o estilo barroco consagrou Gregório de Matos (1623–1696). Suas poesias falavam de fé religiosa, de seu amor pelas mulheres e faziam uma sátira dos governantes coloniais (daí seu apelido de "Boca do Inferno"). O padre Antônio Vieira (1608–1697) escreveu seus famosos *Sermões* recheados com raciocínios entrelaçados como um labirinto.

Existem poucos exemplares de pintura, escultura e arquitetura barrocas do Brasil do século XVII. Muitas igrejas de Minas Gerais, do século XVIII, são erradamente classificadas como barrocas. Na verdade, elas seguem um estilo mais leve e gracioso chamado **rococó** (que estudaremos em detalhes na 7ª série).

Escultura brasileira do século XVII. Note um tema típico do barroco: a caveira humana lembrando que a vida é breve e que nada é permanente.

Fonte: SCHIMDT, Nova história crítica, 5ª série, p. 264.

Imagem 16: Caixa de texto – Aventura bonita, atitudes horrorosas.

Aventura bonita, atitudes horrorosas

Imagine a incrível aventura bandeirante: 1.200 homens partiram de São Paulo em 1648, rumo ao desconhecido. Atravessaram a pé milhares de quilômetros de selva fechada, correndo o risco dos ataques de bichos ou de índios. Alcançaram o Paraguai. De lá, ainda a pé ou de canoa, foram ao Peru e ao começo do rio Amazonas, que atravessaram até alcançar o oceano. Caramba, que viagem! Quando voltaram, três anos depois, não passavam de um punhado de 58 homens esfarrapados.



O soldado à direita capturou uma ave. Do mesmo jeito, tinham caçado as mulheres e crianças indígenas.

O comandante dessa expedição foi o célebre Raposo Tavares. Esse herói foi também um terrível caçador de índios. Era dono de uma fazenda em Quitaúna (SP), verdadeiro curral de escravos índios à venda. Foi ele quem comandou a destruição de diversas missões jesuíticas com os índios guaranis no Sul do Brasil.

Fonte: SCHIMDT, Nova história crítica, 5ª série, p. 267.

⁵⁵⁵ SCHIMDT. Op. Cit.

Os anexos acima se estabelecem como uma narrativa paralela ao texto principal, nesta coleção, percebemos que as perspectivas não diferem radicalmente, antes estes anexos são utilizados para aprofundar o texto principal. Na primeira imagem, a narrativa se aprofunda na esfera cultural e artística da vida colonial, enquanto na segunda, narra-se a expedição de Raposo Tavares, em termos nada elogiosos. É importante salientar que esta explanação aponta o fracasso da empreitada de Raposo Tavares, enquanto que em outros exemplares didáticos, geralmente, se aponta tal empresa como um exemplo das proezas bandeirantes.

O capítulo que dá conta da temática bandeirante intitula-se ‘Expandindo o Brasil’⁵⁵⁶, na introdução, o fundo da página é uma ilustração de um sertanista característico da mitologia bandeirante, nesta se aponta um breve resumo do que será estudado:

Aos poucos, o território brasileiro ficou maior que o estabelecido pela linha de Tordesilhas. Missões religiosas junto aos índios espalharam-se pela Amazônia e pelo Sul do Brasil. Na Amazônia, colhiam drogas do sertão. No Sul, criavam gado e extraíam erva-mate. Os bandeirantes que escravizavam índios, destruíam quilombos e buscavam jazidas de ouro, contribuíram para a ocupação do interior. Graças às suas descobertas, o Brasil se tornou o maior produtor de ouro do século XVIII.⁵⁵⁷

Percebemos que neste trecho, além dos bandeirantes e suas expedições, são citados outros personagens e atividades que contribuíram para o alargamento do território brasileiro. É interessante notar também que o autor ao falar sobre os sertanistas aborda suas ações reprováveis, como escravizar índios e destruir quilombos, por outro lado, também aponta que estes contribuíram para o desbravamento dos sertões e também para a descoberta de ouro.

No primeiro tópico ‘Um mapa que muda’⁵⁵⁸, o autor aponta a grande diferença entre a conformação territorial brasileira estabelecida pelo tratado de Tordesilhas e o atual mapa brasileiro. No próximo tópico, ‘Chegando à Amazônia’, a narrativa encaminha a ocupação portuguesa da Amazônia, primeiro com a construção de fortalezas militares e depois com a ação dos missionários, estes “tão corajosos quanto os militares”⁵⁵⁹. As missões fundadas utilizavam o trabalho indígena para o cultivo da terra e a coleta de drogas do sertão. Entre os tópicos da segunda página do tema, insere-se um mapa apontando as penetrações pelo interior das missões e bandeiras. Na legenda, se afirma que “Nos séculos XVII e XVIII, os colonos ampliaram o domínio da Igreja”⁵⁶⁰. Destacamos aqui dois pontos, primeiro a inclusão da região amazônica na narrativa sobre a expansão do território, já que esta é normalmente ignorada na literatura didática, e em segundo, os exploradores que conquistam este território não

⁵⁵⁶ SCHMIDT. Op. Cit., 6º série, p. 262.

⁵⁵⁷ Ibidem.

⁵⁵⁸ Ibidem, p. 263.

⁵⁵⁹ Ibidem.

⁵⁶⁰ Ibidem.

são bandeirantes e sim militares e missionários, ambos caracterizados como corajosos.

Nos próximos tópicos, ao detalhar o funcionamento das reduções religiosas, a narrativa salienta o ambiente hostil as populações indígenas, com disciplina rígida e imposições que feriam a cultura destes grupos. Apesar de tal ressalva, Schimdt assegura que “os missionários se preocupavam com os índios e tentavam protegê-los de caçadores de escravos”⁵⁶¹. Tais caçadores seriam os bandeirantes que “destruíram inúmeras missões e capturaram 300 mil índios como escravos. Em resposta, os jesuítas armaram os guaranis. Na grande batalha de M’Bororé (1640), os paulistas foram surpreendidos e massacrados”⁵⁶². Acreditamos que a narrativa segue o caminho oposto a maior parte dos livros didáticos, normalmente na literatura didática se aponta o bandeirante como herói, nesta coleção ele adquire o papel de vilão. O mocinho agora é o missionário jesuíta, que protege os índios e enfrenta a ameaça sertanista. Percebemos assim, uma intensa polarização, já que se aponta a bondade jesuíta de um lado e a crueldade bandeirante de outro. Tal aspecto também é ressaltado no Guia do PNL, este aponta que “a abordagem da história se caracteriza pelo maniqueísmo (polarização entre ricos e pobres, classe dominante e classe dominada), apresentando também simplificações de conteúdo ou na formulação de conceitos”⁵⁶³.

Corroborando tais afirmações, o próximo tópico se chama ‘Os bandeirantes: caçadores de escravos’⁵⁶⁴. A explanação presente nesta parte, apesar de não fazer nenhuma referência a historiografia, discute no texto principal aspectos da mitologia bandeirante apontados pela literatura de referência recente. O autor aponta, por exemplo, a construção da memória bandeirante por governos e empresários paulistas, salienta também que São Vicente era uma capitania pobre, que sem outra atividade possível investiu nas expedições bandeirantes para sobreviver, indica que estes sertanistas absorveram os conhecimentos indígenas para se adaptar às matas. A narrativa chega a apontar os diversos perigos enfrentados pelos paulistas, mas adverte que “os objetivos deles não eram nada heroicos: eles eram caçadores de índios”⁵⁶⁵. É produtivo perceber que apesar da perspectiva nada positiva dos bandeirantes, estes assim como nas outras narrativas, continua a ser associados a capitania de São Vicente. É tal pertencimento que enseja as condições necessárias para que as expedições aconteçam. Junto a tal explanação expõe-se também a seguinte ilustração:

⁵⁶¹ SCHMIDT. Op. Cit., 6º série, p. 264.

⁵⁶² Ibidem.

⁵⁶³ Guia do PNL, 2002, p. 349.

⁵⁶⁴ SCHMIDT. Op. Cit., 6º série, p. 265.

⁵⁶⁵ Ibidem, p. 266.

Imagem 17: O bandeirante na pintura do séc. XIX



Fonte: SCHIMDT, Nova história crítica, 5ª série, p. 265.

A pintura sem indicação de autoria, nome ou ano, traz a seguinte legenda “O bandeirante na pintura do século XIX parece um herói. Precisamos questionar esse tipo de imagem”⁵⁶⁶. Aqui, o autor faz referência à representação apologética e a necessidade de problematização desta, entretanto, tal encaminhamento apenas aparece na imagem, tal discussão não se estende ao texto principal, e por tanto a ideia não é desenvolvida o suficiente para que os alunos e professores realizem a desconstrução apontada.

O próximo tópico se chama ‘Destruindo e matando’, é nesta parte que o autor explana sobre a destruição de vários quilombos feita pelos sertanistas: “Toda vez que surgia um quilombo, as autoridades e fazendeiros ficavam apavorados. Queriam logo a destruição dele. E quem poderia fazer o serviço sujo? Você já sacou: os bandeirantes”⁵⁶⁷. Percebemos novamente como a narrativa é direcionada para indicar o bandeirante como vilão da trama colonial.

Ao final do capítulo, temos três páginas de exercício e anexos. A sessão ‘Texto complementar’⁵⁶⁸ apresenta um trecho do livro *Bandeirantismo: verso e reverso*, de Carlos Davidoff, pedindo para que os alunos respondam cinco perguntas sobre tal texto. O segundo anexo, ‘Exercícios de revisão’, realiza perguntas sobre o conteúdo do capítulo estudado anteriormente, por fim em ‘Reflexões críticas’, a primeira questão encaminha o seguinte enunciado: “Imagine que na sua cidade haja uma praça ou escola homenageando um bandeirante que foi assassino de índios e de escravos africanos. O que você pensaria a respeito? A homenagem deveria permanecer?”. Os dois exercícios seguintes demandam que os alunos realizem entrevistas sobre o tema. Nesta última sessão, a iniciativa do autor de incentivar o questionamento dos alunos sobre a heroicização dos bandeirantes é produtiva, é a parcialidade da perspectiva

⁵⁶⁶ SCHMIDT. Op. Cit., 6ª série, p. 265.

⁵⁶⁷ Ibidem, p. 266.

⁵⁶⁸ Ibidem, p. 268.

que já aponta os sertanistas como ‘assassinos’ que pode prejudicar o aproveitamento do exercício pelo alunado. Percebemos, nesta coleção, a presença de dois recursos de exposição, o texto principal, e as caixas de textos e imagens, embora tais narrativas não se oponham, realizam encaminhamentos paralelos do mesmo assunto. Enquanto o texto principal apresenta uma explanação que dá conta dos principais aspectos da temática, são as caixas de texto que expandem e aprofundam a ala principal. Deste modo, apresentam-se duas narrativas e perspectivas sobre o mesmo tema.

Avançaremos para a coleção *Teláris*⁵⁶⁹, escrita por de Gislane Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi, e publicada em 2013. Nesta coleção a temática bandeirante é um tópico no capítulo ‘Expansão territorial no Brasil Colônia’⁵⁷⁰, os autores concebem que a expansão territorial foi realizada por diversos processo e agentes, sendo o bandeirante apenas mais um personagem envolvido nesta marcha rumo ao interior do sertão.

O tópico ‘A colonização do litoral nordestino’⁵⁷¹ narra que a interiorização da colonização aconteceu depois de 1580, antes esta era restrita ao litoral. Tal interiorização abarcou diversos processos: no norte e nordeste foram construídos fortes, também no Nordeste houve o desenvolvimento da pecuária, “enquanto isso, expedições partiam da vila de São Paulo em busca de ouro e de indígenas para escravizar. Essas expedições eram chamadas de bandeiras e seus integrantes eram os bandeirantes”⁵⁷². Segundo a narrativa, a expansão do território ocorreu através diversos processos, as bandeiras são enumeradas como mais um desses empreendimentos. Mesmo assim, há o destaque para esse movimento, já que, com a União Ibérica, os “bandeirantes originários de São Paulo começaram a entrar nas terras que ficavam a oeste da linha de Tordesilhas, ou seja, terras antes pertencentes à Espanha”⁵⁷³. Assim grande parte da expansão das fronteiras acaba sendo atribuída aos bandeirantes. Ao lado deste tópico, há um anexo chamado ‘A-Z’ explicando o que foi a união ibérica, assim como, indicando como sugestão de leitura o livro ‘*Memórias de uma bandeirante*’ de Sonia Sant’Anna. Este tipo de anexo será comum durante toda narrativa, com a explicação de um termo ou um aprofundamento de determinado aspecto citado no texto principal.

O tópico seguinte, ‘O papel dos fortes’⁵⁷⁴, enumera os diversos fortes construídos em diversas regiões do Brasil. Nesta parte, há a descrição do processo de construção dessas fortificações em regiões como Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte. No item posterior, ‘O gado avança para o interior’⁵⁷⁵, nos primeiros parágrafos há menção à agricultura de subsistência e a criações de animais caseiros. É interessante que tal exposição seja feita neste momento e não no capítulo anterior ao

⁵⁶⁹ AZEVEDO; SERIACOPI. Op. Cit.

⁵⁷⁰ AZEVEDO; SERIACOPI. Op. Cit., 7º ano, p. 200.

⁵⁷¹ Ibidem, p. 201.

⁵⁷² Ibidem.

⁵⁷³ Ibidem.

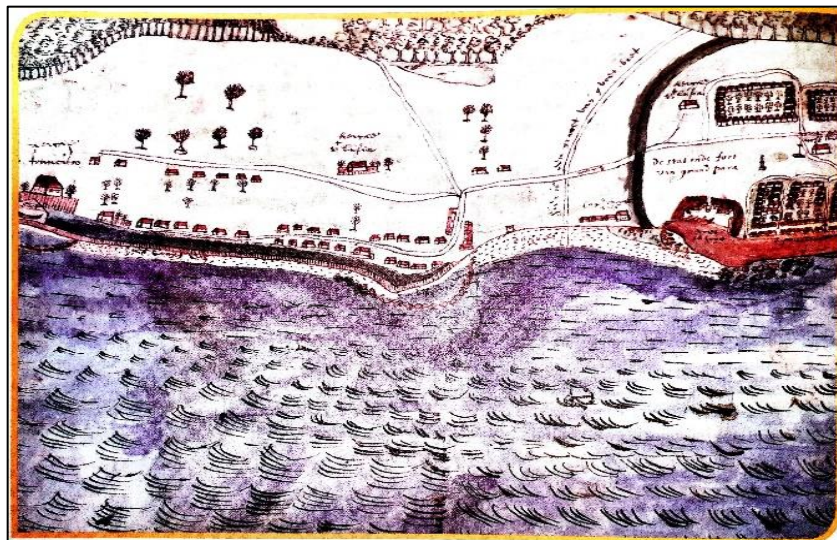
⁵⁷⁴ Ibidem.

⁵⁷⁵ Ibidem, p. 203.

falar sobre a agricultura colonial. Entre as criações de animais, se destaca a bovina, que em sua marcha para o interior, promoveu a interiorização da colonização. Nesta parte da narrativa, é disposto um mapa com as vilas do nordeste no século XVIII, retirado do *Atlas História do Brasil*. Também é inserida uma caixa de texto, com o título ‘Você sabia?’, o texto se aprofunda sobre o forte de São Sebastião em Fortaleza⁵⁷⁶.

É importante destacar que os cinco tópicos seguintes, realizam a discussão sobre a colonização do Norte, entre os temas destacados são abordados: ‘As primeiras fortificações’, ‘A vila como lugar de proteção’, ‘A vila como lugar de cristianização’ e as ‘Missões e a colonização do norte’. Desta forma, temos uma ampla discussão sobre o processo de colonização regional, abrangendo processos históricos nortistas. Durante essa exposição, apresenta-se um mapa das primeiras fortificações no Norte e Nordeste do Brasil, este também pertence ao Atlas história do Brasil publicado em 1993. É necessário salientar também que durante a exposição deste tópico insere-se outro mapa com a legenda: “Este mapa de 1640, conhecido como De Stat Ende Fort, de autoria desconhecida é a mais antiga representação existente da atual cidade de Belém (PA)”⁵⁷⁷. A discussão sobre tal fonte, além de se estender ao texto principal, também vai ser cuidadosamente analisado com a dissecação deste mapa em várias partes, estas irão conduzir a discussão sobre a colonização de Belém:

Imagem 18: Mapa ‘De Stat Ende Fort van Grand Para’.

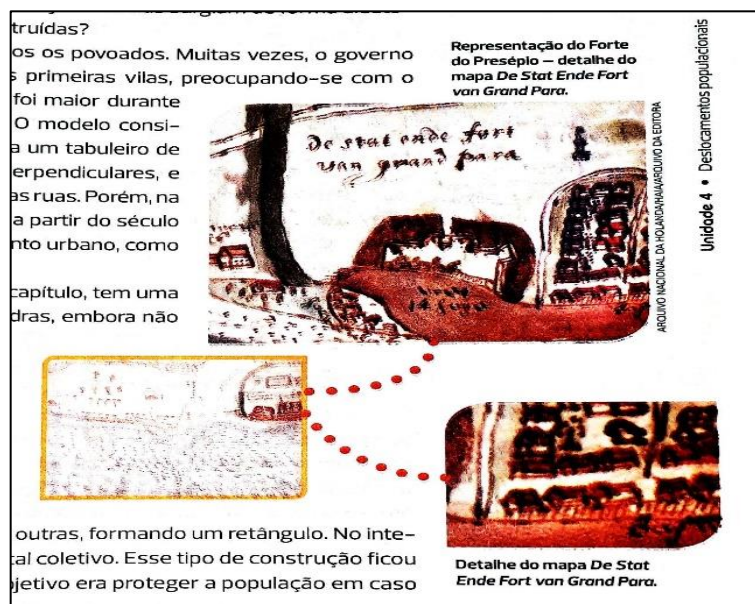


Fonte: AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, 7º ano, 208.

⁵⁷⁶ AZEVEDO; SERIACOPI. Op. Cit., 7º ano, p. 203.

⁵⁷⁷ Ibidem.

Imagem 19: Representação do Forte do Presépio.



Fonte: AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, 7º ano, 208.

Este detalhamento será feito em todos os itens sobre a colonização do norte, utilizando o mesmo mapa, que também será discutido no texto principal. Neste sentido, segundo o Guia do PNLD “evidencia-se ainda a atualização pedagógicas quanto às orientações para o desenvolvimento das aulas com a utilização e análise de imagens”⁵⁷⁸.

Os dois últimos itens do capítulo são destinados a discutir a temática bandeirante. O primeiro parágrafo é dedicado a expor a economia da capitania Vicentina: já que as terras desta não eram adequadas à plantação de açúcar, se dedicou ao cultivo de produtos de subsistência como trigo e mandioca. “Com o aumento do comércio e da produção, os paulistas começaram a escravizar indígenas. Quando os nativos das proximidades escassearam, os paulistas começaram a escravizar indígenas sertão a dentro”⁵⁷⁹. Ao lado do texto principal, há um anexo intitulado ‘Você sabia?’, esclarecendo que “Bandeira é como são conhecidas as expedições organizadas pelos paulistas. As demais são conhecidas como entradas”⁵⁸⁰. Percebamos, então, que tanto no texto principal quanto no anexo, as bandeiras são descritas como atividade dos paulistas. Sendo que no anexo, este seria o traço de distinção entre bandeiras e entradas.

Nos próximos parágrafos, há a descrição das bandeiras, chama atenção que neste contexto os índios possuem dois papéis, ou são integrantes dessas expedições e as auxiliam com o conhecimento nativo das matas, ou eram o alvo a ser capturado, escravizado e vendido. Desta forma, os indígenas se tornam o elemento que se molda

⁵⁷⁸ Guia do PNLD, 2014, p. 116.

⁵⁷⁹ AZEVEDO; SERIACOPI. Op. Cit., 7º ano, p. 212.

⁵⁸⁰ Ibidem.

à conveniência portuguesa, quando não colabora efetivamente para a concretização do projeto colonizador, se torna mão de obra a ser capturada. O Guia do PNLD afirma que a coleção articula “formas convencionais e alternativas de visibilidade e ação positivas desses povos”⁵⁸¹, entretanto o que percebemos no decorrer da narrativa não é protagonismo ou que tais personagens históricos sejam destacados como sujeitos ativos, mas sim o já usual protagonismo branco, neste sentido, o índio se apresenta como coadjuvante na trama colonial.

A narrativa segue afirmando que “em suas expedições ao sul, os bandeirantes fundaram alguns povoados. Cidades como São Francisco do Sul, Nossa Senhora do Desterro e Laguna nasceram da ação de bandeirantes”⁵⁸². Ao lado do texto se apresenta um mapa apontando as principais bandeiras, retirado do Atlas histórico escolar de 1996; tal mapa não é discutido, se constituindo mais como ilustração do que como fonte histórica. Nesta parte da narrativa, há a clara associação do movimento bandeirante com a expansão e ocupação território. No último parágrafo do tópico, os autores afirmam que:

Na segunda metade do século XVII, boa parte dos indígenas do Sul da colônia portuguesa havia sido exterminada ou transferida para São Paulo como escravizados. Os bandeirantes passaram, então, a procurar indígenas, ouro e pedras preciosas em regiões hoje situadas nos estados de Minas Gerais, Mato grosso e Goiás. Parte dessas regiões situadas nos estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás.⁵⁸³

Como se percebe, um dos fatores para que as bandeiras adentrassem ainda mais o interior colonial, foi a escassez de mão de obra indígena no Sul. No próximo tópico ‘A colonização do interior’, a narrativa se debruça sobre as expedições realizadas no centro-oeste, que não apenas descobriram ouro, mas, também, “ampliaram ainda mais as fronteiras da colônia portuguesa e seriam responsáveis pelo nascimento de vilas e povoados em seu interior”⁵⁸⁴. Assim, as bandeiras são destacadas não pelo apresamento e escravização de índios, mas sim, pela expansão do território brasileiro e descoberta das minas de ouro. Ao fim deste capítulo, há a inserção de uma caixa de texto intitulada de “Enquanto isso... Os holandeses chegam à nova Zelândia”⁵⁸⁵, aqui se realiza um paralelo entre os acontecimentos coloniais e o que estava em curso na Europa, realizando uma relação entre a história brasileira e a do mundo. É necessário perceber que tal perspectiva, tão pertinente, apenas se concretiza em uma caixa de texto.

Ao término do capítulo, há um anexo que se estende por duas páginas, com o título ‘Olho vivo: Domingos Jorge Velho’⁵⁸⁶, em tal sessão se realiza a exposição de um texto e de uma pintura representando ‘Domingos Velho e seu assistente Antônio

⁵⁸¹ Guia do PNLD, 2014, p. 115.

⁵⁸² AZEVEDO; SERIACOPI. Op. Cit., 7º ano, p. 212.

⁵⁸³ Ibidem, p. 213.

⁵⁸⁴ Ibidem.

⁵⁸⁵ Ibidem.

⁵⁸⁶ Ibidem, p. 214.

Fernandes de Abreu' da autoria de Domingos Calixto. O texto exposto se refere à representação e trajetória deste personagem. Os autores afirmam que “o bandeirante contribuiu para a expansão territorial da colônia portuguesa na América. Entretanto, essas conquistas tiveram um alto preço para os indígenas. Ao resistir a invasão dos sertanistas, milhares deles foram exterminados”. A narrativa ainda se refere à pintura reproduzida na seção, expondo que “interessava a elite de São Paulo mostrar um passado glorioso representado pela figura do bandeirante”. Abaixo do texto se apresenta a pintura feita por Calixto e uma análise desta:

Imagem 20: Domingos Jorge Velho e seu assistente Antônio Fernandes de Abreu.



Fonte: AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, 7º ano, 214-215.

Como se pode ver, a análise que toma duas páginas, faz diversas observações sobre a pintura exposta. Algumas destacam-se, como a afirmação de que “nesta representação, Domingos velho parece um europeu de pele branca, mas na verdade era filho de português com indígena”, acrescenta-se também que “A representação dos bandeirantes como pessoas brancas fazia parte do ideário racista de alguns membros da elite da época”. Outras observações são feitas sobre as roupas, acessórios e postura dos personagens representados. O exercício por sua vez, apresenta apenas uma questão sobre a temática bandeirante, esta se refere a “Sessão olho vivo [...] e nas informações apresentadas no capítulo desenvolva as atividades propostas”⁵⁸⁷. Das cinco atividades propostas, as duas primeiras requerem que aspectos apresentados no capítulo, e as três últimas pedem a interpretação da pintura anteriormente apresentada. É imperativo salientar a pertinência da discussão que não apenas faz referência à mitologia bandeirante, mas também empreende a análise de uma fonte histórica, contudo, também é necessário perceber que tal exposição acontece em uma caixa de texto ao final do capítulo, e que tal discussão não interfere nem é mencionada no texto principal.

⁵⁸⁷ AZEVEDO; SERIACOPI. Op. Cit., 7º ano, 214-215.

Percebemos durante a análise que a coleção ganha profundidade nas caixas de texto e anexo, enquanto o texto principal se ocupa em realizar uma exposição factual e descritiva, os anexos e imagens realizam o trabalho com fontes históricas e discussões que abarcam a história geral e a mitologia bandeirante.

Passaremos a analisar a coleção *Vontade de saber*⁵⁸⁸ de autoria de Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg, publicada em 2015. Neste título didático, a temática bandeirante é incluída no capítulo ‘A expansão das fronteiras da Colônia portuguesa’⁵⁸⁹. Com o título ‘O bandeirantismo’, o primeiro tópico referente ao tema é inaugurado com afirmação de que “a partir do final do século XVI, foram organizadas expedições para o interior da Colônia que ficaram conhecidas como bandeiras”⁵⁹⁰. No primeiro item, ‘Os bandeirantes’, se expõe o insucesso da capitania de São Vicente como produtora de açúcar, tal conjuntura estimulou a agricultura de “trigo, algodão, mandioca e a criação de gado tanto para a sua subsistência quanto para o abastecimento das cidades do litoral”⁵⁹¹. Assim, os autores informam o contexto que deu origem às expedições bandeirantes, além de em seguida caracterizar o movimento:

Os colonos da vila de São Paulo organizavam expedições que percorriam o interior do território brasileiro em busca de indígenas para escravizar e, também, de minerais preciosos. Essas expedições eram chamadas de bandeiras e seus membros ficaram conhecidos como bandeirantes.⁵⁹²

Como se pode perceber, as bandeiras são diretamente ligadas à vila de São Paulo, sendo esta uma atividade desenvolvida por paulistas, sendo este um traço de distinção do movimento. Os autores também dividem as expedições bandeirantes em ‘bandeiras de preação’ e ‘bandeiras de prospecção’. Para o primeiro tipo, se narra a necessidade mão de obra, que foi buscada nos sertões “por meio da captura de indígenas. Além disso, a venda de indígenas era um negócio lucrativo”⁵⁹³. Percebemos que tal exposição considera o índio um simples produto a ser explorado e comercializado pelo colonizador. Entretanto, o Guia do PNLD afirma que “imagens e textos são utilizados visando positivar a imagem tanto do afro-brasileiro quanto do indígena na História do Brasil, auxiliando também, na problematização da questão étnica racial”⁵⁹⁴. Neste sentido, há incongruência entre a avaliação do PNLD e o conteúdo presente na narrativa.

A imagem apresentada nesta parte é uma “gravura representando indígenas aprisionados de Jean-Baptiste Debret”⁵⁹⁵. Salienta-se que tal imagem é anexada sem qualquer discussão ou problematização. Ao lado da discussão sobre as bandeiras de

⁵⁸⁸ PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG. Op. Cit.

⁵⁸⁹ PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG. Op. Cit., 7º ano, p. 256.

⁵⁹⁰ Ibidem, p. 260.

⁵⁹¹ Ibidem.

⁵⁹² Ibidem.

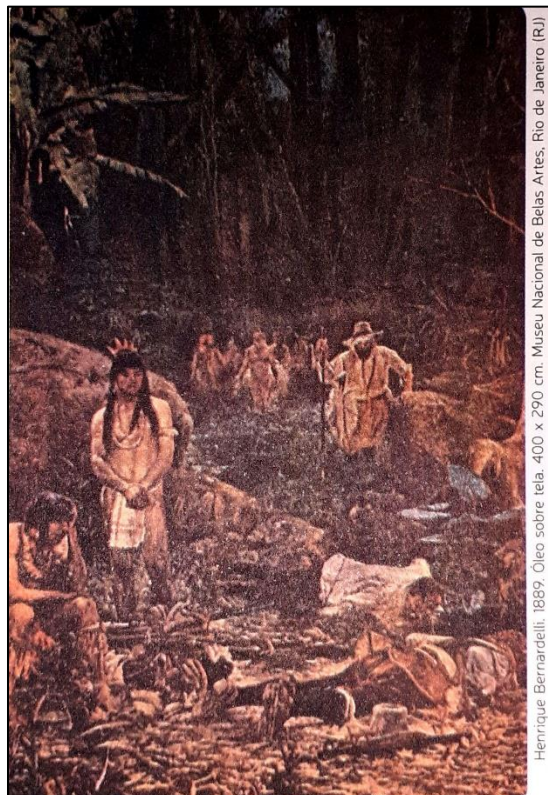
⁵⁹³ Ibidem.

⁵⁹⁴ Guia do PNLD, 2017, p. 55.

⁵⁹⁵ PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG. Op. Cit., 7º ano, p. 260.

prospecção, se apresenta outra pintura com o título “Bandeirantes procurando minerais preciosos. Pintura de Henrique Bernardelli, cerca de 1889”⁵⁹⁶:

Imagem 21: bandeirantes procurando minerais preciosos.



Fonte: PELLEGRINI; DIAS; GRNBERG, 2015, 7º ano, p. 261.

Esta imagem, ao contrário da anterior, é comentada. Ao lado da imagem há um pequeno texto, expondo que “nas bandeiras de prospecção, os bandeirantes viajavam a pé ou com um número reduzido de animais de carga. Os caminhos eram difíceis de atravessar e, para sobreviver, eles tinham de caçar, pescar, coletar frutos e encontrar água potável”. Assim, há uma breve discussão sobre as condições de vida dos sertanistas durante as expedições, é necessário ressaltar que tal reflexão não se encontra no texto principal, sendo referida apenas na descrição de uma imagem. Em relação, ao trato das imagens, o guia do PNLND afirma que a coleção “problematiza tais imagens de modo pertinente e coerente com os pressupostos da área”⁵⁹⁷.

No último item, ‘A exploração do interior’, os autores ressaltam que “as expedições promovidas pelos bandeirantes tornaram conhecidas para a Coroa portuguesa vastas regiões do interior [...] ampliando consideravelmente os domínios portugueses”⁵⁹⁸. Aqui, vemos mais uma vez as conquistas sertanistas sendo evidenciadas, já que foi através das expedições sertanistas que o território se expandiu. Entretanto, é importante destacar que se os feitos são destacados, as ações

⁵⁹⁶ PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG. Op. Cit., 7º ano, p. 261.

⁵⁹⁷ Guia do PLND, 2017, p. 54.

⁵⁹⁸ PELLEGRINI; DIAS; GRNBERG. Op. Cit., 7º ano, p. 261.

questionáveis, como o aprisionamento e escravização indígena, não são questionadas ou problematizadas. Por fim, se apresenta uma caixa de texto intitulada 'A representação dos bandeirantes'⁵⁹⁹, em que se apresenta a pintura de Benedito Calixto, já tradicional nas narrativas didáticas:

Nas gravuras tradicionais, os bandeirantes são representados como homens brancos imponentes e bem equipados, usando longas botas e largos chapéus. Estudos recentes mostram que a realidade era diferente: além de bandeirantes brancos, havia muitos mestiços. Eles costumavam andar descalços, possuíam poucos equipamentos, preferindo usar, na maioria das vezes, facões, espadas, arcos e flechas.⁶⁰⁰

Como se pode perceber, os autores realizam uma discussão sobre a representação bandeirante consolidada na memória e uma perspectiva mais recente, que problematiza a imagem mitificada, assim como já discutimos no 1º primeiro capítulo. Neste sentido, percebemos mais uma vez que a problematização de um aspecto tão importante fica restrito a uma caixa de texto. Os avaliadores do PNLND também constataam “investimento no trabalho, com noções estruturantes da área, tais como historiografia, memória e história [...] especialmente em atividades e seções específicas”⁶⁰¹. A constatação não é apontada como um problema, mas sim um ponto positivo da coleção, entretanto, é importante perceber que tal narrativa possui perspectivas e espaços distintos. Enquanto, o texto principal se encarrega de uma narrativa factual e descritiva, são as caixas de texto e imagens que realizam a problematização e investimento no trato de fontes históricas.

Tal aspecto se confirma nas atividades, no único exercício que corresponde ao tema das Entradas e Bandeiras⁶⁰², se apresenta um longo trecho do *Dicionário do Brasil Colonial* de Ronaldo Vainfas, em que se expõe a interpretação de vários autores em relação aos bandeirantes, estes são: Saint-Hilaire, Taunay, Alfredo Elis Jr., Oliveira Viana, Capistrano de Abreu, Viana Moog e Alcântara Machado. Como já salientado no primeiro capítulo deste trabalho, Vainfas também aponta as diferentes interpretações do bandeirante. Neste sentido, as questões propostas requisitam a interpretação da obra e a percepção dos diferentes pontos de vista historiográficos. Aqui, confirmamos o que já foi visto em outros pontos dessa narrativa e de outras, ou seja, que cabe às caixas de texto, anexos e atividades a problematização e aprofundamento da temática bandeirante, além da exposição de fontes históricas e obras historiográficas.

Por fim, analisaremos a coleção *Piatã*⁶⁰³ escrita por Vanise Maria Ribeiro e Carla Maria Junho Anastasia, publicada em 2015. A discussão sobre a temática bandeirante é incluída no capítulo 'Eldorado: opulência e miséria nas minas'⁶⁰⁴, este

⁵⁹⁹ PELLEGRINI; DIAS; GRNBERG. Op. Cit., 7º ano, p. 261.

⁶⁰⁰ Ibidem.

⁶⁰¹ Guia do PLND, 2017, p. 53.

⁶⁰² PELLEGRINI; DIAS; GRNBERG. Op. Cit., 7º ano, p. 284.

⁶⁰³ RIBEIRO; ANASTASIA. Op. Cit.

⁶⁰⁴ RIBEIRO; ANASTASIA. Op. Cit., 8º ano, p. 25.

tratará sobre a exploração do ouro e pedras preciosas. No tópico ‘Entradas e bandeiras’⁶⁰⁵, os autores introduzem a narrativa expondo que as primeiras incursões no interior colonial tinham a intenção de reconhecer o território, além de capturar indígenas como escravos, estas “eram chamadas de entradas e ocorreram, em maior ou menor intensidade, em várias capitânicas”.

Seguindo esta linha cronológica, a narrativa segue afirmando a situação precária da vila de São Paulo no século XVI, dependendo quase que exclusivamente da agricultura de subsistência. Com o crescimento desta atividade, tornou-se necessária mão de obra, “isto estimulou os exploradores paulistas a organizar expedições particulares pelo sertão para aprisionar indígenas”. Essas “expedições particulares forma chamadas de bandeiras. Seus integrantes atacavam e destruíam aldeias inteiras para o apresamento dos indígenas. Os alvos preferidos eram a missões jesuítas”.⁶⁰⁶ Aqui, mais uma vez, vemos as expedições bandeirantes associadas à vila de São Paulo, sendo as condições econômicas desta propiciadoras do movimento. Percebemos também que a narrativa segue uma lógica cronológica, aspecto também notado pelo Guia do PNLD, que afirma que “os conteúdos estão organizados a partir de uma perspectiva cronológica linear”.

Ao lado do texto anterior, temos um anexo que esclarece aos alunos os conceitos de sertão, este eram “as terras mais afastadas da costa litorânea”, e missão, esta se constituía por um “aldeamento indígena administrado por religiosos católicos”⁶⁰⁷. Em relação a este aspecto, a avaliação do PNLD afiança que “apresentam-se recursos que auxiliam os estudantes a ampliarem seus vocabulários e a compreenderem os textos didáticos e historiográficos”⁶⁰⁸. Assim, com tais elucidações, podemos entender tais anexos como ferramentas de aprofundamento no que diz respeito à narrativa e conceitos históricos. Também se apresenta, abaixo do texto, um mapa das ‘Bandeiras e entradas (séculos XVII e XVIII)’⁶⁰⁹, este novamente foi retirado do *Atlas histórico escolar* publicado em 1997:

⁶⁰⁵ RIBEIRO; ANASTASIA. Op. Cit., 8º ano, p. 26.

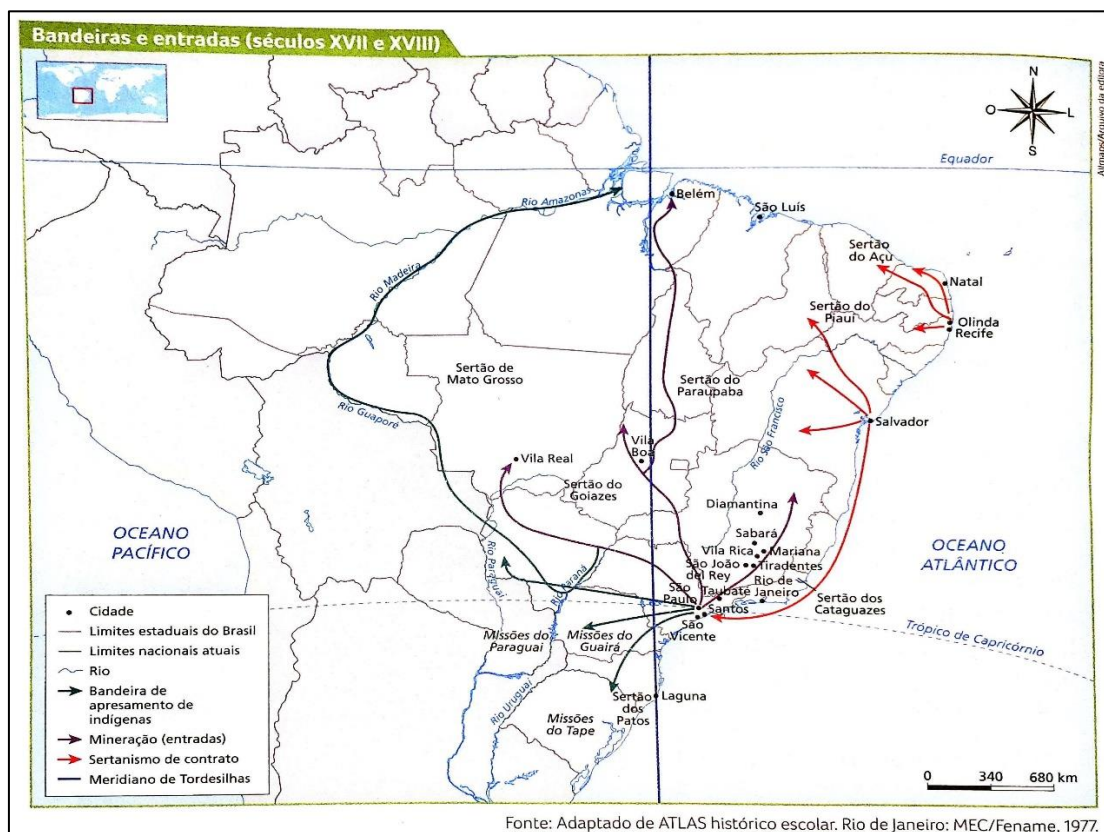
⁶⁰⁶ Ibidem.

⁶⁰⁷ Ibidem.

⁶⁰⁸ Guia do PLND, 2017, p. 102.

⁶⁰⁹ RIBEIRO; ANASTASIA. Op. Cit., 8º ano, p. 26.

Imagem 22: Bandeiras e entradas (séculos XVII e XVIII)



Fonte: Adaptado de ATLAS histórico escolar. Rio de Janeiro: MEC/Fename, 1977.

Fonte: RIBEIRO; JUNHO, 2015, 8º ano, p. 26.

Numa seção chamada ‘Desenvolvendo habilidades’, apresentam-se algumas indagações sobre a fonte apresentada: “observe com atenção o mapa da página ao lado e depois responda às questões no caderno”⁶¹⁰. Tais questões são referentes à interpretação das rotas apontadas no mapa exposto, assim como a expansão do território causada pelas incursões sertanistas. Neste sentido o Guia do PNL D, explicita que:

A obra é rica em propostas de atividades, destacando-se a quantidade de uso de imagens. Apresenta atividades e exercícios de comparações, de análises e sínteses, organizados de forma clara, exercitando pedagogicamente a elaboração do saber científico mediado por fontes.⁶¹¹

Desta forma, percebemos que a ilustração, juntamente com o exercício encaminhado, promove a análise efetiva de uma fonte histórica. Logo em seguida, é apresentada outra caixa de texto nomeada de ‘Zoom: sertanismo de contrato’⁶¹², expondo que “o sertanismo de contrato eram expedições bandeiristas financiadas por autoridades coloniais, fazendeiros ou senhores de escravos, para encontrar quilombos e capturar escravizados foragidos”. Aqui, percebemos um aprofundamento sobre as expedições bandeirantes, delineando um tipo específico de incursão

⁶¹⁰ RIBEIRO; ANASTASIA. Op. Cit., 8º ano, p. 27.

⁶¹¹ Guia do PNL D, 2017, p. 103.

⁶¹² RIBEIRO; ANASTASIA. Op. Cit., 8º ano, p. 27.

sertanista. Assim, as caixas de texto, imagens e anexos propõem-se a esquadriñar o que foi apresentado pelo texto principal.

O último item referente à temática bandeirante chama-se 'Em busca do ouro'⁶¹³, expõe as iniciativas que resultaram na descoberta de ouro. A narrativa segue uma lógica linear e cronológica, afirmando que “as entradas que partiam da Vila de São Paulo também tinham o intuito de descobrir metais e pedras preciosas [...] Os bandeirantes paulistas também se especializaram na atividade”. Desta forma, os colonos paulistas também são associados à procura por ouro e pedras preciosas, e também pela descoberta destas ainda na primeira metade do século XVIII. Assim, os bandeirantes são apontados não apenas como responsáveis pela expansão territorial, mas também pelo descobrimento das minas.

Como pudemos perceber nesta narrativa, o texto principal apresenta uma perspectiva cronológica e descritiva, esta dá conta dos principais eventos e datas referentes à temática bandeirante. São os anexos, caixas de texto e atividades responsáveis pelo aprofundamento do tema, além da possibilidade de análise de fontes históricas. Com tais constatações, encerramos o estudo do corpo documental proposto para esta seção.

Durante a análise de seis coleções didáticas, três mais antigas, publicadas respectivamente em 1997 e 2001, e três mais recentes, publicadas em 2013 e 2015, pudemos notar algumas mudanças em relação aos diversos espaços presentes nesse título. Na primeira coleção analisada, *História* de 1997, não existia qualquer anexo a não ser as imagens, estas sem legendas ou descrição. A narrativa era constituída basicamente pelo texto principal e as atividades, sendo que as imagens constavam antes como ilustração do que como fontes históricas. A segunda coleção, *Para compreender a história*, já apresenta alguns trechos de texto alheios ao texto principal, estes ainda não se constituíam como caixas de texto, e tem a função de esclarecer algum ponto da narrativa principal ou expor trechos de obras historiográficas.

A terceira coleção, *Nova história crítica*, publicada em 2001, já apresenta mudanças significativas: a narrativa apresenta caixas de texto, muitas ilustrações e recursos visuais. As caixas de texto já apresentam o formato semelhante à dos livros mais recentes, e aprofundam ou expandem a narrativa encaminhada pelo texto principal. Na quarta coleção, *Projeto Teláris* de 2013, percebe-se que a narrativa é constituída, além do texto principal, por uma grande variedade de caixas de texto, imagens e atividades. Ressaltamos aqui a forma como os autores utilizam a imagem na narrativa, com a análise crítica de pinturas e mapas ao longo da narrativa, entretanto a maior parte desta discussão é restrita a anexos e caixas de texto, já o texto principal se constitui como uma descrição de acontecimentos e feitos bandeirantes.

⁶¹³ RIBEIRO; ANASTASIA. Op. Cit., 8º ano, p. 27.

A quinta coleção, *vontade de saber* de 2015, apresenta juntamente com a narrativa principal, caixa de texto e imagens, além das atividades. O texto principal realiza uma narrativa descritiva que enumera as principais características do movimento, enquanto as imagens e caixas texto problematizam pontos, como o cotidiano sertanista e a representação heroicizada deste, já a atividade proposta remete às interpretações de diversos historiadores sobre o movimento. Assim, a problematização e aprofundamento do tema se apresentam nos anexos da narrativa. A última coleção, *Piatã* de 2015, apresenta além do texto principal, mapa, caixas de texto e atividades. O texto principal se limita a narrar factualmente o movimento bandeirante, destacando acontecimentos e datas, de forma linear e cronológica. Na caixa de texto, mapa e atividade, há um aprofundamento do tema com o trato do sertanismo de contrato e análise das rotas bandeirantes.

Como pudemos perceber, os textos didáticos, com exceção dos dois primeiros títulos que não tinham a conformação atual, apresentam perspectivas diferentes em relação à mesma temática. Enquanto o texto principal se limita a uma narrativa genérica e descritiva do tema, são as caixas de texto e anexos que se propõem a abordar a criticidade e a historiografia na narrativa. Inferimos assim, a presença de duas narrativas distintas, uma presente no texto principal, que se adequa a memória, e outra existente em seções alheias ao texto principal, esta referente a criticidade e historiografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso principal objeto de estudo nesta pesquisa foi o livro didático, este apresenta diversas particularidades: se constitui como um dos principais materiais utilizados por professores e alunos na sala de aula, é também um produto mercadológico que envolve vultosas cifras na indústria editorial, este ainda se constitui como um gênero que conjuga em si diversos saberes, estes derivados do conhecimento de referência, pedagogia, tradição etc. Por tantas facetas presentes e complexidade envoltas em um mesmo objeto, nos dedicamos neste trabalho a estudar o livro didático, tendo como recorte temático as Entradas e Bandeiras.

Em relação à complexidade do material em questão, a professora Circe Bittencourt afirma que:

trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo[...] É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências.⁶¹⁴

De acordo com o que expõe Bittencourt, inferimos que o livro didático, longe de ser uma vulgarização do saber, se constitui como um objeto de alta complexidade e diversidade. Sendo este nosso ponto de partida, durante os capítulos da dissertação, procuramos entender como o saber didático no que se refere à temática bandeirante se constitui nos livros didáticos. O principal questionamento feito a esta literatura foi sobre a permanência de uma perspectiva que reforça uma memória, há muito abandonada pela historiografia, visão esta que valoriza a história dos grandes homens, neste caso, dos bandeirantes. É necessário frisar que, como já discutimos, toda essa literatura é avaliada e submetida a critérios de qualidade, sendo assim, esta perspectiva ligada à memória é normatizada e retificada pelas aprovações das coleções didáticas.

Em relação a esta conjuntura, Flávia Caimi também constata a presença desta tradição nos manuais:

Parece-nos que a justificativa para a manutenção de determinada abordagem canônica dos conteúdos que envolve títulos, sujeitos, desenvolvimento das narrativas e seu encadeamento nas coleções, está na consolidação como tradição de uma grande variedade de temas, presentes nos conteúdos escolares, que não são do domínio específico dos agentes que tratam do conjunto de conteúdos que compõem a disciplina: o PNLD com política pública, os professores que realizam o ensino, os autores.⁶¹⁵

⁶¹⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 299.

⁶¹⁵ CAIMI, Flávia Eloísa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *Livros Didáticos De História - Entre Políticas e Narrativas*. 1ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, v. 1, p. 23.

Assim sendo, a memória encontra-se consolidada nas narrativas didáticas, fruto de uma tradição oitocentista que não se esmaeceu completamente. Esta tradição, presente em todo o livro didático, é mais perceptível quando a narrativa se debruça sobre alguns nomes já cristalizados em uma perspectiva mitificada da história, entre estes nomes, estão os bandeirantes.

Percebemos nas análises realizadas durante o trabalho que nas narrativas escolares o bandeirante assume um papel central nas narrativas didáticas que tratam sobre o desbravamento e colonização das terras brasileiras. A narrativa sertanista ocupa um papel fundamental na cadeia de eventos dispostos no período colonial, já que as expedições permitem não apenas explicar a expansão territorial, mas também o surgimento da economia aurífera. Desta forma, acreditamos que o tema cumpre duas funções na literatura didática. A primeira se refere a um papel explicativo sobre a expansão do território português e transição do ciclo açucareiro para o aurífero, embora este enredo contenha citações da literatura especializada atual, tais reflexões não são incorporadas de maneira significativa, prevalecendo ainda uma perspectiva marcada pela tradição.

A segunda finalidade seria cognitiva, já que a temática colabora com a formação de valores, entre eles, a noção de cidadania. Os currículos e livros escolares deixam claro essa associação, esclarecendo que a história deve auxiliar a compreensão da diferença através da agência dos diversos sujeitos históricos através do tempo. Embora, esse seja o objetivo traçado pelas diretrizes curriculares, a formação cidadã e para a diferença não é concretizada na narrativa didática, já que esta ainda elege 'grandes homens' para conduzir o processo histórico, transformado índios e negros em uma massa indissociável.

Tais percepções foram elaboradas ao longo de três capítulos de análises. No primeiro capítulo '*Bandeirantismo na produção historiográfica brasileira*', delineamos as duas principais vertentes da historiografia presentes no livro didático em relação à temática bandeirante: a perspectiva 'clássica' e a revisionista.

No primeiro tópico, '*Produção historiográfica clássica*', analisamos autores que delinearam o campo temático sobre as Entradas e Bandeiras, tais estudos se firmaram como ponto de partida para todos que viessem a refletir sobre o assunto. Apontamos como representativos desta categoria Capistrano e Varnhagen, os primeiros a marcar significativamente o campo, embora não tenham se dedicado especialmente ao estudo do bandeirantismo, perceberam o bandeirante como um agente fundamental para a formação do Brasil. Em seguida, ressaltamos três pensadores, pertencentes à elite regional paulista, que se dedicaram a promover a valorização do bandeirante: Afonso Taunay, Alfredo Ellis e Alcântara Machado. Tais intelectuais esboçaram estudos imprescindíveis para o campo de estudo das bandeiras, sendo referências para os que vieram depois. Analisamos também a obra de Cassiano Ricardo, um dos últimos autores que se destacou inserindo-se na escrita laudatória do movimento bandeirante. Ricardo destacava a bandeira como movimento formador não apenas de

São Paulo, mas de todo o Brasil. Estas obras clássicas se disseminaram por diversos outros trabalhos, em que foram retificadas ou contestadas.

No segundo tópico do primeiro capítulo, nos ocupamos da *'Produção historiográfica revisionista'*, procuramos delinear os estudos que se destacaram criticando a perspectiva mitificada do bandeirante. Entre estes destacamos a obra de John Monteiro, *Negros da terra*, esta significa uma inflexão tanto no estudo da temática bandeirante quanto na indígena. Monteiro vai de encontro à heroização do bandeirante, afirmando que toda a economia paulista esteve embasada no aprisionamento e escravização indígena. Destacamos também o trabalho de Kátia Abud, que realiza um estudo do processo de construção da mitologia bandeirante, destacando os motivadores sociais e políticos, além dos autores paulistas que concretizaram essa mitificação. Apontamos também como representante da vertente revisionista a obra de Antônio Celso Ferreira, esta reflete como a mitologia bandeirante se irradiou em diversas esferas do saber, além da história, enfatizando o caráter interdisciplinar da criação do mito sertanista. Por último, nos detemos no trabalho de Danilo Ferretti que analisa a história regional paulista durante o Império, concluindo que a mitologia foi continuamente reformulada até o seu ápice no início do século XX. Tais trabalhos se destacam na crítica da mitologia bandeirante e na abordagem de aspectos que até então eram ignorados por esta, assim os autores citados se estabelecem como referência para os estudiosos do tema.

Concluimos neste capítulo a ampla interdependência entre os estudos situados, todos partiram de seus antecessores para realizar suas contribuições, tal correlação foi estabelecida tanto para retificar a visão mitificada do bandeirante, como no caso da produção clássica sobre o assunto, como para criticar esta glorificação na produção revisionista do tema. Assim, tal campo se desenhou em uma rede de encadeamentos entre um estudo e outro.

No segundo capítulo, *'Livro didático: produto da articulação entre saber acadêmico e escolar'*, procuramos entender como o saber escolar e o acadêmico se articulam na narrativa didática. Para isso analisamos três reedições de uma mesma coleção didática, nosso objetivo foi determinar se e como tais obras incorporavam a historiografia, além de analisar as mudanças ocorridas de uma edição para outra. Nesta análise, percebemos algumas discrepâncias entre os espaços que compõem a narrativa didática: o texto principal, as caixas de texto e anexos. Em cada um destes componentes, percebemos se desenhar uma percepção diferente de um mesmo processo histórico.

No texto principal, constatamos que a narrativa preponderante é ligada à memória. Neste espaço, uma explanação descritiva, cronológica e factual se fez presente, abordando as conquistas bandeirantes, os nomes sertanistas que se destacaram no movimento, as cidades e povoados que foram fundadas graças a coragem destes exploradores. Destarte, esta é uma perspectiva que em muito se coaduna com a mitologia bandeirante produzida pelos autores clássicos.

Nas caixas de texto e anexos, inferimos que a narrativa toma profundidade, é neste espaço que são situadas as obras historiográficas, as problematizações destas e de outros aspectos do assunto, assim como atividades de análise e que estimulam a reflexão do aluno. Desta forma, a criticidade, praticamente ausente no texto principal, assume papel de relevo nestes anexos, que estão alheios ao texto principal e que não interferem efetivamente neste. Assim, as caixas de texto e anexos abrigam uma narrativa que problematiza a temática em questão e critica a memória, esta presente no texto principal.

Nesse sentido, afirmamos que dentro do livro didático se estabelecem pelo menos duas narrativas, uma ligada a tradição presente no texto principal e outra que desconstrói esta mesma tradição. Logo, mais que se sobreporem, estas também se contradizem. Propomos como hipótese para tal conjuntura a tentativa editorial de buscar agradar dois públicos: os avaliadores do PNLD que se pautam por critérios cada vez mais rigorosos de avaliação, estes dizem respeito à coadunação dos livros com a historiografia recente e com as prescrições presentes nos documentos educacionais, e os professores, ainda predominantemente adeptos de narrativas e métodos já tradicionais na sala de aula. Para garantir aceitação e principalmente lucro, as editoras se utilizam de uma abordagem que tenta conciliar, sem sucesso, duas perspectivas distintas.

No terceiro capítulo, '*O bandeirante na literatura didática*', buscamos entender que função o bandeirante ocupa nas narrativas coloniais didáticas. Neste sentido, realizamos duas reflexões: a primeira foi a análise do papel do bandeirante no processo colonial, a segunda se constituiu em aprofundar os resultados obtidos no segundo capítulo.

No primeiro tópico, '*O lugar do bandeirante na narrativa colonial*', analisamos 10 coleções didáticas publicadas entre 1997 e 2015. Percebemos, ao analisar a temática bandeirante em relação à narrativa colonial, que esta ocupa um papel indispensável, é este assunto que permite que a narrativa transite da economia açucareira para a aurífera, já que o entendimento unânime nas narrativas é que a descoberta das minas de ouro e pedras preciosas, tornou possível que a metrópole saísse da crise açucareira e inaugurasse uma nova fase econômica. Percebemos também que na maioria das coleções é denotado ao movimento bandeirante a expansão e ocupação territorial brasileira, processo apontado como essencial na formação do Brasil. Não menos importante, foi a constatação de que o período colonial é explanado através das fases econômicas brasileiras, esboçando um entendimento já abandonado pela historiografia. Assim, a literatura didática narra os processos coloniais tendo como eixo a vida econômica, é esta esfera que determina todos os níveis da vida social. Estes ciclos econômicos, segundo as coleções, são determinados pelas carências do mercado externo, ou seja, é a Europa que dita os rumos da economia, não restando espaço para uma dinâmica interna colonial.

No segundo tópico, ‘*O bandeirante no livro didático: entre diversas narrativas*’, nossa intenção foi aprofundar os entendimentos obtidos no segundo capítulo. Para isso analisamos seis coleções, três mais antigas datadas de 1997 e 2001, e três mais recentes dos anos de 2013 e 2015. Analisamos nestas coleções a relação entre o texto principal e os anexos, e como estes constituem a narrativa didática. Neste sentido, retificamos as conclusões já realizadas, percebemos nas coleções a presença de duas narrativas distintas, uma que privilegia a memória presente no texto principal e outra que problematiza e critica essa mesma memória, assim tais narrativas acabam apresentando perspectivas opostas referentes ao mesmo tema. Com a oportunidade de estudar coleções de anos diversos, podemos observar também mudanças no uso das caixas de textos e anexos através dos anos, nas coleções mais antigas estudadas, esses espaços ou não existiam ou eram apenas excertos dispostos ao longo do texto principal, a partir da coleção *Nova história crítica*, tais espaços já se formatam com as características presentes nos livros mais recentes, ou seja, em caixas de texto que podem conter imagens, trechos de livros ou atividades.

Ao longo do estudo, percebemos que a literatura didática abriga diversas interpretações do passado, vertentes historiográficas e configurações pedagógicas. Tal conjuntura transforma o livro didático em um compilado de saberes e perspectivas. No entanto, percebemos também o predomínio de abordagens que valorizam interpretações devedoras da tradição historiográfica ou da memória. Sendo com a estruturação do período colonial em ciclos econômicos, entendimento há muito abandonado pela historiografia, ou com a exposição do bandeirante com contornos herdados da mitologia bandeirante, a narrativa didática adere a tradição em detrimento de perspectivas baseadas na historiografia recente. Como discutimos, mesmo que existam duas narrativas didáticas distintas, uma representante da memória disposta no texto principal, e a outra relativa a crítica desta memória, ainda o que se sobrepõe no texto é a primeira narrativa, já que esta é destacada como principal pelo espaço que ocupa, além de preencher a maior parte do espaço do livro didático. Desta forma, afirmamos que o livro didático embora um receptáculo de inúmeras vertentes e abordagens, escolhe a tradição e a memória como principal sustentáculo para delinear variados processos históricos.

FONTES

98% dos professores de escolas públicas usam livros didáticos. São Paulo, 27 fev. 2013. Disponível em: < <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-02-27/98-dos-professores-de-escolas-publicas-usam-livros-didaticos.html>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

Almanach Litterario de São Paulo. Publicado por José Maria Lisboa. Anos de 1875, 1876, 1877, 1878, 1879, 1880, 1881, 1884, 1885. São Paulo: Typografia da Provincia de São Paulo. Edição fac-similar do IHGSP e da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 1982.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 29 ago. 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2018-disponivel-download>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

APOLINÁRIO, Maria Raquel. *Projeto Araribá: história (6º ao 9º ano)*. 2. ed. Editora Moderna. São Paulo, 2007.

APOLINÁRIO, Maria Raquel. *Projeto Araribá: história (6º ao 9º ano)*. 3 ed. Editora Moderna. São Paulo, 2010.

APOLINÁRIO, Maria Raquel. *Projeto Araribá: história (6º ao 9º ano)*. 4. ed. Editora Moderna. São Paulo, 2014.

AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. *Coleção Projeto Teláris*. 1 ed. São Paulo: Ática. 2012.

BRAICK, Patrícia Ramos. *Coleção Estudar história: das origens do homem à era digital*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2011.

BRASIL. MEC-FNDE. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2011*. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2008. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/Edital%20PNLD%202011.pdf>>. Acesso em: 06 out.2018.

BRASIL. MEC-FNDE. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2014*. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2011. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/Edital%20PNLD%202011.pdf>>. Acesso em: 06 out.2018.

BRASIL. MEC-FNDE. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD*

2017. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2016. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/Edital%20PNLD%202011.pdf>>. Acesso em: 06 out.2018.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938*. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático, 5 jan. 1939. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966*. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66, 5 out. 1966. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>> . Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Institui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nas redes de ensino, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 28 Fev. 2020.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2002 – História*. Brasília: Ministério da Educação e do esporte, 2010. Disponível em:<<https://www.fnde.gov.br/index.php/centraisdeconteudos/publicacoes/category/125guias?download%2010202:pnld-2002-5-a-8-serie>> . Acesso em: 08 out. 2018.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011 – História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 08 out. 2018.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014 – História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 08 out. 2018.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2017 – História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 08 out. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966*. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66, 5 out. 1966. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>> . Acesso em: 28 fev. 2020.

CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre José Roberto Martins. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1739391156210316>>. Acesso em: 21 Fev. 2020.

CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre Renato Mocellin. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8099987578048958>>. Acesso em: 21 Fev. 2020.

CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre Conceição Cabrini. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/0192481599356813> >. Acesso em: 21 Fev. 2020.

CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre Roberto Catelli Junior. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0192481599356813>>. Acesso em: 21 Fev. 2020

CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre Thiago Tremonte. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/6002593404153040> >. Acesso em: 21 Fev. 2020.

CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre Marco César Pellegrini. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/8825144072881727> >. Acesso em: 21 Fev. 2020.

CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre Adriana Machado Dias. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/5212705677912110> >. Acesso em: 21 Fev. 2020.

CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre Keila Grinberg. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/9043294734454422> >. Acesso em: 21 Fev. 2020.

CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre Carla Maria Junho Anastasia. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7026650227514377>>. Acesso em: 21 Fev. 2020.

Dados Estatísticos: PNLD 2019. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

ESCAVADOR. Informações sobre Claudino Piletti. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/3289535/claudio-piletti>>. Acesso em: 21 Fev. 2020.

ESCAVADOR. Informações sobre Patrícia Braick. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/11491491/patricia-do-carmo-ramos-braick>>.

Acesso em: 21 Fev. 2020.

FERNANDES, Nelito. O mistério do professor Schimidt. *Época*, n. 490, 5 out. 2007. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG79463-6014-490,00-O+MISTERIO+DO+PROFESSOR+SCHIMIDT.html>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

FERREIRA, José Roberto Martins. *Coleção História*. São Paulo: FTD, 1997.

FREIRE, Laudelino. *Grande e novíssimo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora A Noite. 1938.

LINKEDIN. Informações sobre Reinaldo Seriacopi. Disponível em: <<https://www.linkedin.com/in/reinaldo-seriacopi-637aab19/?originalSubdomain=br>>.

Acesso em: 21 Fev. 2020.

LINKEDIN. Informações sobre Vanise Ribeiro. Disponível em: <<https://www.linkedin.com/in/vanisemariaribeioribeiro155ba54a/?originalSubdomain=br>>. Acesso em: 21 Fev. 2020.

MEC/SEF. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília, 2001.

MELLO, Leonel Itaussu; COSTA, Luís César Amad. *Coleção Construindo Consciências*. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2006.

MOCELLIN, Renato. *Coleção Para Compreender a história*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

MONTELLATO, Andrea; CABRINI, Conceição; CATELLI, Roberto. *Coleção História temática: diversidade cultural e conflitos*. 3 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

OLIVEIRA, José Joaquim Machado de. *Quadro histórico da província de São Paulo*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1978.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. *Coleção História e vida integrada*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2009.

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. *Coleção Vontade de Saber*. 3 ed. São Paulo: FTD, 2015.

RIBEIRO, Vanise Maria; ANASTASIA, Carla Maria Junho. *Coleção Piatã*. Curitiba: Positivo, 2015.

SCHMIDT, Mario Furley. *Coleção Nova história crítica*. São Paulo: Nova Geração, 1999.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, João Capistrano de. *Capítulos de História Colonial (1500-1800)*. 1ª. ed. Brasília: UnB, 1963.
- ABREU, João Capistrano de. *Sobre o Visconde de Porto Seguro*. Ensaios e Estudos (Crítica e História). 1a série, 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- ALMEIDA, Emiliano Cesar. Retrato Paulista do Brasil: Paulo Prado, o Modernismo e a Semana de Arte Moderna de 1922. *Letras Escreve*, v. 5, p. 127-137, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/1893>>. Acesso em: 17 Ago. 2018.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Os Índios na História: avanços e desafios das abordagens interdisciplinares - a contribuição de John Monteiro. *Revista História Social*, v. 25, p. 19-42, 2013. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/1834>>. Acesso em: 02 Jul. 2019.
- ANHEZINI, Karina. Como se escreveu a história do Brasil nas primeiras décadas do século XX. *Varia História* (UFMG. Impresso), v. 34, p. 474-483, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752005000200012>. Acesso em: 02 Dez. 2018.
- ANHEZINI, Karina. *Um metódico à brasileira: a História da historiografia de Afonso de Taunay*. São Paulo: UNESP, 2011.
- ABUD, Kátia Maria. *O sangue intemorato e as nobilíssimas tradições*. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1985.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Rússia: HUCITEC, 2006.
- BATISTA, Amanda Penalva. *Uma análise da relação professor e o livro didático*. Monografia, Educação, Departamento em educação, Universidade do Estado da Bahia, 2011.
- BERRIEL, Carlos Eduardo. *Tietê, Tejo, Sena*. A obra de Paulo Prado. Tese (Doutorado em Ciências) – Departamento de teoria literária, Universidade Estadual de Campinas. 1994.
- BERRIEL, Carlos Eduardo. *Tietê, Tejo, Sena*. 2ª ed. v. 1. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BLAJ, Ilana. "Mentalidade e Sociedade: revisitando a historiografia sobre São Paulo colonial". *Revista História*. São Paulo. n. 142-143, p. 239-259, 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18901>>. Acesso em: 23 Ago. 2019.

BENTO, Maria Aparecida da Silva; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar; FERNANDES, Daniela Martins Pereira. A Educação na Região Norte: apontamentos iniciais. *Amazônica: Revista de Antropologia (Online)*, v. 5, p. 140-175, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/1302>>. Acesso em: 28 Jan. 2020.

CAIMI, Flávia Eloísa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *Livros Didáticos De História - Entre Políticas e Narrativas*. 1ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, v. 1, p. 23-45.

CAIMI, Flávia Eloísa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar. *Anos 90 (UFRGS. Impresso)*, v. 15, p. 129-150, 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7963>>. Acesso em: 15 Mai. 2018.

CANABRAVA, Alice. Roteiro Sucinto do Desenvolvimento da Historiografia Brasileira. In: I SEMINÁRIO DE ESTUDOS BRASILEIROS, Anais do I seminário de estudos brasileiros, vol. 2, São Paulo: IEB/USP, 1972.

CAVALCANTE, Paulo. *Afonso d'E. Taunay e a construção da memória bandeirante*. Dissertação (Mestrado em historiografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1994.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária. 1982.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. *La transposicion didáctica*. Del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor., 2005, p.15.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v.3 n.2, p. 1-14, 2013. Disponível em:

<<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338>>. Acesso em: 18 Jan. 2020.

COELHO, George Leonardo Seabra. *Marcha para o Oeste: entre a teoria e a prática*. Dissertação (Mestrado em história) – Faculdade de história, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

COELHO, Mauro Cezar. A Civilização da Amazônia - Alexandre Rodrigues Ferreira e o Diretório dos Índios: a educação de indígenas e luso-brasileiros pela ótica do trabalho. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 5, n.2, p. 149-175, 2000. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2110>>.

Acesso em: 01 Mar. 2020. COELHO, Mauro Cezar. Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de história. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2017, p. 185-202.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 21, p. 358-379, 2014. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4306>>. Acesso em: 05 Ago. 2019.

COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico metodológicas: Críticas e Proposições. *Revista HISTEDBR Online*, v. 11, p. 187-202, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43e/art10_43e.pdf>. Acesso em: 31 Jan 2020.

DA MATTA, R. O ofício de etnólogo ou como ter Anthropological Blues. *Boletim do Museu Nacional*. Nova Série: Rio de Janeiro, nº 27, p. 1-12, 1978.

DAVIDOFF, Carlos. *Bandeirantismo: verso e reverso*. São Paulo, 1982.

DEVELAY, Michel. *De l'Apprentissage à l'enseignement*. Pour une épistémologie scolaire. Paris, ESF Éditeur, 1992.

ELLIS JUNIOR, Alfredo. *Os Primeiros Troncos Paulistas e o cruzamento euro-americano*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

ELLIS, Myriam. *Alfredo Ellis Júnior (1896-1974)*. São Paulo: Bentivigna Editora, 1997.

FAGUNDES, Augusto; BORGES, Eduardo Jose Santos. Considerações sobre um campo disciplinar: os principais modelos explicativos da economia colonial. *CADERNOS DE HISTÓRIA*, v. 19, p. 142-168, 2018. Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/15616>>.

Acesso em: 29 Fev. 2020.

FARIA, Sheila Siqueira Castro; FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo. *A Economia Colonial Brasileira* (séculos XVI-XIX). v. 1. São Paulo: Atual, 1998.

FERRAZ, Ana Paula Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para a definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 17, n.2, p. 421-431, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-530X2010000200015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 24 Ago. 2018.

FERREIRA, Antônio celso. *A epopeia bandeirante: letrados, instituições, invenção histórica* (1870-1940). São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de História. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 21, p. 79-93, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100005>.

Acesso em: 06 Ago. 2019.

FERRETTI, Danilo José Zioni. *A construção da paulistanidade. Identidade, historiografia e política em São Paulo (1856-1930)*. Tese (Doutorado em história social) – Departamento de história, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

FERRETTI, Danilo José Zioni. Capistrano de Abreu e as bandeiras: entre a condenação indianista e a historiografia laudatória paulista.. In: Diogo da Silva Roiz; Suzana Arakaki; Tânia Regina Zimmermann. (Org.). *Os Bandeirantes e a Historiografia brasileira: questões e debates contemporâneos*. 1ed.Serra-ES: Milfontes, 2018, p. 115-146.

FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo. *O arcaísmo como projeto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993, p. 18.

FRANK, André Gunter. “Desenvolvimento do subdesenvolvimento latinoamericano”. In: PEREIRA, Luiz (org.). *Urbanização e subdesenvolvimento*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a COLTED e a FENAME. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 12, n. 45, jan./abr. 2015, p. 90. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592015000100085&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 26 Jan. 2020.

FURTADO, Celso. *A Economia Brasileira*. Rio de Janeiro: A Noite, 1954.

- FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. 27 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 2000, p. 5.
- GASPAR, Madre de Deus. *Memórias para a História da Capitania de São Vicente*, prefácio de Mário Guimarães Ferti. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, São Paulo. Ed. da USP, 1975.
- GUIMARÃES DE CASTRO, Maria Helena. As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. In: Ricardo Henriques. (Org.). *Desigualdade e Pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 1999, p. 425-458.
- GOMES, Ângela Maria de Castro. *História e Historiadores*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.
- GONÇALVES, Andressa da Silva. As narrativas didáticas sobre as Entradas e Bandeiras, no passado colonial nos livros didáticos consumidos na região norte (1995-2016). 2018. Monografia (Licenciatura em história). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 2, p. 230-254, 1990.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *O extremo Oeste*. São Paulo: Brasiliense/Secretaria de Estado da Cultura, 1986.
- HÖFLING, Eloísa. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n.70, p. 159-170, 2000. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100009>. Acesso em: 27 Jan. 2020.
- JARDIM, Fernanda Maciel. *O Design(er) na produção editorial do livro didático: funções, contribuições e limites*. Dissertação (Mestrado em Design) –Programa de pós-graduação em designer. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.
- LE GOFF, Jacques. *A mentalidade histórica: os homens e o passado*. História e Memória. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.
- LEME, Pedro Taques de Almeida Paes - *Notícias das Minas de São Paulo e dos Sertões da mesma capitania*. Introdução e notas de Afonso de E.Taunay, Belo Horizonte. Ed.Itatiaia,São Paulo, 1980.
- MACHADO, Alcântara. *Vida e morte do bandeirante*. São Paulo: Edusp, 1980.

MARTINS, Marcos Lobato. *História Regional*. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). *Novos temas nas aulas de História*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MELO, Demian Bezerra. Revisão e revisionismo historiográfico: os embates sobre o passado e as disputas políticas contemporâneas. *Marx e Marxismo*, v. 1, p. 49-74, 2013. Disponível em:

<<http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/11>>. Acesso em: 23 Ago. 2019.

MENEZES NETO, Geraldo Magella. Preenchendo a lacuna da história regional: propagandas de livros didáticos de História da Amazônia (Belém-PA, início do século XXI). In: XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - Contra os Preconceitos: História e Democracia, 2017, Brasília-DF. Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia. Brasília-DF: ANPUH, 2017. p. 1-12.

MACHADO, Alcântara. *Vida e morte do bandeirante*. São Paulo: Edusp, 1980.

MARX, Karl. *O capital*. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIRANDA, Sonia Regina; DE LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006>. Acesso em: 22 Jan. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *HISTÓRIA & ENSINO*, Londrina, v. 9, p. 37-62, 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12075>>. Acesso em: 03 Mar. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, v. 36, p. 191-211, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15080>>. Acesso em: 03 Mar. 2020.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MONTEIRO, John Manuel. *Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo*. Tese (Livre docência) – Departamento de antropologia, Universidade estadual de Campinas. Campinas, 2001.

MOOG, Vianna. *Bandeirantes e Pioneiros*. São Paulo: Editora civilização brasileira, 1985.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938-2012). *Territórios e Fronteiras* (Online). v.6, 2013, p. 10. Disponível em: <<http://www.pppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/242>>.

Acesso em: 25 Jan. 2020.

ORIGUELA, Gisele. A Nova História Crítica de Mario Schmidt: um diálogo entre imprensa, academia e público consumidor sobre o livro didático e o ensino. *TRILHAS DA HISTÓRIA*, v. 7, p. 23-43, 2017. Disponível em: <<https://idoc.pub/documents/a-nova-historia-critica-de-mario-schmidt-um-dialogo-entre-imprensa-academia-e-publico-consumidor-sobre-o-livro-didatico-e-o-ensino-qn85d5jk08n1>>. Acesso em: 21 Fev. 2020.

PAULA, João Antônio de. Caio Prado Júnior e o desenvolvimento econômico brasileiro. *Pesquisa & Debate*, v. 17, p. 1-19, 2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/rpe/article/view/11869>>. Acesso em: 25 Fev. 2020.

PACHECO, Manuel. *O bandeirante como tema da educação brasileira: um estudo dos livros didáticos publicados entre 1894 e 2006*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. 2007.

PACHECO, Manuel. *Heróis nos livros didáticos: bandeirantes paulistas*. 1. ed. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

PRADO, Paulo. *Paulística: história de São Paulo*. São Paulo: Monteiro Lobato, 1925.

PRADO, Paulo. *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*. São Paulo: Duprat-Mayença, 1928.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Diretrizes para uma Política Econômica Brasileira*. São Paulo, Urupês, 1954.

Prado Júnior, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

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

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na Escola*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005

REIS, José Carlos. Capistrano de Abreu (1907). O surgimento de um povo novo: o povo brasileiro. *Revista de História*. N. 138, p. 63-83, 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18843>>. Acesso em: 07 Set. 2018.

REZENDE, Tadeu Valdir Freitas. *A conquista e a ocupação da Amazônia brasileira no período colonial: a definição das fronteiras*. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006.

RICARDO, Cassiano. *Marcha para Oeste*. 3ªed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

SAES, Flávio Azevedo Marques de. A historiografia econômica brasileira: dos pioneiros às tendências recentes da pesquisa em história econômica do Brasil. *Revista Territórios e Fronteiras*, v. 2, n. 1, p. 182-203, 2009. Disponível em: <<http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/37>>.

Acesso em: 25 Fev. 2020.

SALIBA, Elias Thomé. Histórias, memórias, tramas e dramas da identidade paulistana. In: PORTA, P. (Org.). *História da cidade de São Paulo*. A cidade na primeira metade do século XX, v.3. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

SANTOS, Evandro. A História geral do Brasil, de Francisco Adolfo de Varnhagen: apontamentos sobre o gênero biográfico na escrita da história Oitocentista. *História da historiografia*, v. 1, p. 88-105, 2012, p. 91

SOUZA, Deusa Maria. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, v.37, n.3, p.803-821, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362012000300006&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 22 Mar. 2015.

SILVA, Vitor Soares. *O modelo de economia pré-capitalista no Brasil segundo Celso Furtado*. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia em Economia) – Instituto de economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, João Paulo. Entre o Sentido da Colonização e o Arcaísmo como Projeto: a Superação de um dilema através do conceito de capital escravista-mercantil. *Estudos econômicos*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 173-203, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ee/article/view/35945>>. Acesso em: 29 Fev. 2020.

SOUZA, Laura Mello e Souza. Introdução. In: MACHADO, Alcântara. *Vida e morte do bandeirante*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

SOUZA, Ricardo Luiz. A mitologia bandeirante: construções e sentidos. *Revista História Social*, Campinas: Unicamp, v. 1 n.º 13, p. 151-171, 2007. Disponível:

<<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/215>>. Acesso em: 15 Out. 2018.

TAUNAY, Afonso d'Escragolle. *História Geral das Bandeiras*. Volume I. São Paulo: Tipografia Ideal, 1924.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves. Capital e Colonização: a constituição da periferia do sistema capitalista mundial. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 539-591, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612006000300005>. Acesso em: 24 Fev. 2020

TELO, Ricardo Motta; SCHUBRING, Gert. A Comissão Nacional do Livro Didático e a avaliação dos livros de matemática entre 1938 e 1969. *Revista Brasileira De História Da Educação*. v. 18, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S223800942018000100212&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 24 Jan. 2020.

VAINFAS, Ronaldo. História cultural e historiografia brasileira. *Questões e Debates*, v. 5, p. 217-238, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/15676>>. Acesso 25 Fev. 2020.

VALLE, Franco Della. *Vida e morte do bandeirante*: Alcântara Machado e a produção da história paulista. Dissertação (Mestrado em história social) – Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. *História geral Brazil*, tomo I. Madrid: Imprensa da V. de Dominguez, 1854.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. *História geral Brazil*, tomo II. Madrid: Imprensa da V. de Dominguez, 1877.

VIANNA, Arthur. Esboço retrospectivo da instrução publica no Pará. In: *A educação no Pará*. Documentário. Belém/PA: Governo do Estado do Pará: Secretaria de Estado de Educação, 1987.

VOLPATO, Luíza. *Entradas e Bandeiras*. São Paulo: Global, 1985,.

WALDMAN, Thaís Chang. *Moderno bandeirante*: Paulo Prado entre espaços e tradições. Dissertação (Mestrado em antropologia social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, 2010.

WALDMAN, Thais Chang. A presença bandeirante na São Paulo dos anos 1920. REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, XI, 2015, Montevideu. Anais da XI Reunião de Antropologia do Mercosul. Montevideu: Universidad de la Republica, 2015.

WALDMAN, Thaís Chang. *Entre batismos e degolas: (des)caminhos bandeirantes em São Paulo*. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2018.

WEHLING, Arno. *Estado, História, Memória*. Varnhagen e a construção da identidade nacional. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira - UNIRIO, 1999.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Amazônia, 4, 15, 17, 18, 76, 77, 108, 110, 116, 132, 136, 162, 165, 167, 169.

B

Bandeirantismo, 19, 21, 22, 29, 37, 42, 43, 44, 45, 49, 78, 83, 111, 122, 126, 131, 132, 134, 138, 144, 152, 162.

C

Cultura Histórica, 51, 64, 90.

Ciclos Econômicos, 91, 92, 94, 99, 107, 111, 117, 118, 120, 124, 125, 154, 155.

Currículo, 95, 96, 97, 152, 158, 169.

D

Diversidade, 15, 18, 19, 85, 93, 99, 102, 108, 151, 159.

E

Entradas e Bandeiras, 1, 10, 14, 15, 19, 20, 21, 23, 27, 29, 34, 40, 43, 46, 47, 65, 74, 82, 124, 125, 131, 133, 146, 147, 151, 152, 164, 168.

Ensino Fundamental, 13, 16, 64, 65, 66.

H

Historiografia Clássica, 21, 22, 23.

Livro Didático de História, 89, 98, 151, 161, 165.

M

Memória histórica, 71, 78.

N

Narrativa Bandeirante, 42, 74, 120.

P

Programa Nacional do Livro didático (PNLD), 68, 156, 164.

Período Colonial, 20, 31, 43, 72, 76, 85, 91, 92, 93, 94, 99, 100, 102, 103, 108, 111, 114, 115, 120, 123, 124, 125, 152, 154, 155, 167.

R

Região Norte, 1, 14, 15, 16, 17, 84, 161, 164.

Representação, 15, 22, 51, 71, 80, 82, 83, 87, 138, 140, 141, 143, 146, 150.

S

Saber histórico, 13, 58, 59, 60, 63, 86, 90, 162.

T

Tradição, 1, 10, 15, 19, 20, 49, 50, 79, 88, 90, 135, 151, 152, 154, 155.

Este livro é fruto de minha dissertação de mestrado que se debruçou sobre as coleções didáticas aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) entre os anos de 1996 e 2016, tendo como objeto de estudo as narrativas sobre as Entradas e Bandeiras na literatura didática. Realizamos o esquadrinhamento de diversas coleções didáticas para determinar como a narrativa didática bandeirante se constitui na literatura escolar. Inferimos a presença de diversos saberes e perspectivas no livro didático, estas ligadas à tradição, à historiografia e as abordagens pedagógicas. Neste sentido, pudemos comprovar que, embora o livro didático se constitua em uma mescla dos mais variados saberes, um especificamente se impõe: a tradição. A narrativa sobre as Entradas e Bandeiras é exposta destacando aspectos cristalizados por uma tradição e historiografia concebida entre o final do século XIX e começo do século XX. Tal perspectiva é delineada preponderantemente no texto principal do livro didático, sendo ainda presente na exposição da mesma temática outra perspectiva que critica esta tradição, exposta nas caixas de texto, periféricas em relação ao texto principal. Assim, detectamos duas narrativas opostas usadas para explanar o mesmo tema. Contudo, pelo espaço e destaque dedicado a narrativa presente no texto principal, afirmamos que é preponderantemente a tradição que conduz a exposição sobre as Entradas e bandeiras.

Sobre a autora:

Andressa da Silva Gonçalves, é professora da educação básica de história, com graduação em Licenciatura em história pela Universidade Federal do Pará, mestrado em História Social pela mesma instituição e concluindo o doutorado em Educação na Amazônia na mesma Universidade. A autora pesquisa sobre Livro Didático, Currículo e Ensino de história.



Home Editora
CNPJ: 39.242.488/0002-80
www.homeeditora.com
contato@homeeditora.com
91984735110
Belém-PA, R. João de Deus, 63, 66075000

