

O LUGAR DO BANDEIRANTE NO CURRÍCULO ESCOLAR

Andressa da Silva Gonçalves

Mestranda do PPHIST /UFPA (CAPES)

Andressa_g.m@hotmail.com

O currículo escolar hoje em vigor, pode em muitas ocasiões parecer naturalizado e livre de interferências de interesses específicos, mas, sempre é necessário colocar em pauta que tais prescrições estatais são resultados de demandas e lutas sociais que aconteceram ao longo do tempo e que ainda hoje acontecem (NOVOA, 1997, p.10). Assim, nossa análise não pretende determinar a formula dos currículos no passado e sim como alguns momentos históricos foram importantes para que a temática bandeirante ainda permaneça no ensino escolar, já que o currículo não é neutro e é influenciado como por um ‘jogo dos objetivos’ de grupos sociais que buscam seus interesses sejam preservados e também sustentados pela prática escolar. A manutenção de uma sociedade de exclusão está na base da construção dos currículos tradicionais. (GOODSON, 2007, p 242). Ivor Goodson (1997, p. 78), reflete que apenas podemos entender a constituição de um currículo escolar, quando entendemos esse documento como uma pequena parte de um quadro social que demorou séculos para ser construído.

Todas as influências internas e externas que formam a prescrição escolar buscam legitimar um discurso de poder. O ensino, neste caso, se torna instrumento das elites para promover a estabilidade de uma ordem social, que se sustenta pela reprodução da perspectiva de mundo veiculada pela escola. Tal sistema é tão bem construído e enraizado na sociedade que todas as tentativas de mudança apenas aranharam a superfície desse aparelho, tais mudanças são sufocadas pela ampla estrutura desse modelo de ensino, onde a ‘conservação e estabilidade’ sempre impera. Para Goodson, tal retorno acontece, pois, tentativas de mudanças não levam em conta a origem e longa construção do currículo, sem tais apreciações, uma inflexão que de fato seja eficaz é impossível. (GOODSON, 1997)

Neste trabalho, pretendemos ressaltar momentos em que a temática bandeirante foi colocada em relevo nos discursos políticos, fossem eles oficiais ou contestadores, nossa intenção é verificar se a temática ainda está presente nos currículos atuais e se a

tradição formada desde a República ainda se faz presente nesses documentos. A proclamação da República foi fruto de interesses específicos de elites regionais. As principais eram provenientes de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Como destaca Murilo de Carvalho (1990, p.24), um dos interesses que se colocava em primeira pauta era a dos cafeicultores paulistas. Estes encontravam dificuldades em prosperar política e economicamente dentro do sistema monárquico, logo a aspiração a uma república federativa em que a autonomia da região fosse resguardada se fazia presente, contando com o apoio da nata paulista. Tal conjuntura, como afirma Luiza Volpato (1985, p. 19), foi fundamental para que o setor cafeicultor paulista subisse ao poder. A autora explica que tal grupo não apenas adquiriu protagonismo no novo regime, mas também, procurou justificar tal posição e para isso era preciso que “o interesse de alguns se confundisse com os interesses de todos”.

Nessa tarefa, a figura bandeirante foi fundamental, já que incluía heróis paulistas no panteão nacional e como ressalta Carvalho (1990, p. 55) no início do sistema republicano se encontrou dificuldades em eleger heróis para o novo regime. Ao contrário dos que se estabelecem na memória popular por meio das lutas sociais, os mitos intencionalmente construídos exigem empenho das elites dominantes e letradas para o estabelecimento significativo de determinada imagem para a totalidade social. Com a imagem bandeirante o processo intencional de mistificação não foi diferente, de acordo com Vianna Moog (1985, p. 236), já que para valorizar o símbolo sertanista a elite paulista teve que ignorar que a riqueza do estado vinha do café e da ascendente indústria e atribuí-la as bandeiras:

Se, para valorizar o símbolo que lhe é caro, fôr preciso atribuir ao bandeirante atributos orgânicos, êle o atribuirá ; se para magnificá-lo fôr preciso torcer a história, êle a torcerá. Embora tomando de empréstimo ao pioneiro, para dar ao bandeirante, qualidades, intenções e preocupações que nunca êle teve, ainda é a imagem idealizada do bandeirante a que paradoxalmente mais cultua o Estado mais pioneiro do Brasil.

Como o autor aponta, há um esforço para que os contornos do personagem se adequem aos anseios contemporâneos, sejam eles de São Paulo ou do resto do país. Destaca-se também que há certa perversão do sujeito, já que se atribuiu a ele motivações políticas e morais que não faziam parte do seu tempo e sim da necessidade de se criar uma imagem que servisse aos propósitos do presente. Podemos então

afirmar que o bandeirante fez parte uma tradição inventada, que segundo Eric Hobsbawm (1997, p.9), é:

um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado.

Como salienta o autor, a invenção de uma tradição deve além de imbuir no coletivo práticas simbólicas por meio da repetição, deve também estabelecer relação com o passado. Essas semelhanças são ‘artificiais’, já que são repostas a mudanças sociais e políticas, que para serem legitimadas buscam referência no passado. Tal processo aconteceu no estado de São Paulo, que para sustentar o poder adquirido na República pelo grupo oligárquico cafeicultor, precisou voltar ao passado colonial, e transformar a figura bandeirante num símbolo paulista. A necessidade da elaboração de uma identidade regional paulista, como aponta Danilo Ferreti (2004, p. 145), vinha da profunda insatisfação do grupo paulista com o governo monárquico, daí o forte apelo e adesão do movimento republicano na região que tinha como principal reivindicação as vantagens econômicas que a província dava a coroa que por sua vez pouco investia no polo cafeeiro. Segundo Ferreti (2004, p. 146), foram os produtores do café que deram a força necessária à contestação movida por São Paulo contra a monarquia.

A emergência de São Paulo nesse novo contexto também incutiu a necessidade de legitimar, por meio do campo letrado e cultural, a posição que o Estado ocupava. A primeira grande iniciativa foi a criação em 1894 do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP). Tal instituição teve forte incentivo governamental tanto para sua criação quanto nas primeiras décadas de funcionamento, sendo o núcleo de produção da história regional, esta assumindo um papel de relevo em relação à história nacional.

A elite letrada e política ambicionava transformar o estado em um referencial de saber. O objetivo, como indica Antônio Celso Ferreira (2003, p. 109), superava o desejo ter mais peso intelectual que outros estados, como o Rio de Janeiro que sediava o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), o grupo de intelectuais do estado também aspirava ‘abalar a história da nacionalidade, até então construída pelo IHGB, ambicionando reescrevê-la de ponta a ponta’. Durante as três décadas que se seguiram

à produção intelectual e cultural foi vertiginosa. Para os fins pensados aqui, precisaremos avançar para 1932, ano que acontece a revolução constitucionalista, e com esta também a ressignificação de São Paulo e da memória bandeirante.

Luis Fernando Cerri (1996, p. 64), aponta que a produção do discurso oficial é diretamente ligada a máquina institucional no poder, já a história tradicional é proveniente da produção das elites intelectuais, também provenientes das natas sociais e econômicas. Nas duas décadas que antecederam a revolução constitucionalista o discurso estatal é ‘praticamente idêntico a história tradicional’, ou seja, os interesses estatais se baseavam e eram legitimados pelos estudos da classe letrada, esta também ocupante de cargos públicos. Segundo Cerri (1996, p. 25), os estudos históricos tinham uma função política: justificar e reafirmar a posição de poder ocupada pela elite cafeeira. O ano de 1932, segundo o autor, é quando essa produção teórica e cultural vai atingir o ápice, é também no mesmo período que a nata paulista vai se deparar com a primeira crise no seu projeto ideológico republicano.

Com a Revolução de 1930, São Paulo perderá o poder que possuía desde o início da República. Até aquele ano quem ocupava a presidência do país era Washington Luís que, além do lugar político e social de destaque, também foi um importante historiador paulista. Com a tomada de poder por Getúlio Vargas, o pacto político dos governadores tem fim e as oligarquias paulista e mineira perdem a centralidade no cenário brasileiro. (FERREIRA-PINTO, 2006, p. 19). O governo provisório instalado negou a nomeação de um interventor paulista para o Estado de São Paulo, ao invés disso fora investido no cargo um militar pernambucano, João Alberto, o que desagradou até mesmo os aliados paulistas do novo presidente. (CAPELATO, p. 14, 1981).

Maria Helena Capelato (1981, p. 26-48) ressalta que o movimento de 1932 reuniu diversos seguimentos da sociedade: burguesia, conservadores, estudantes e até estrangeiros, aqueles não se engajaram na luta eram ‘considerados inimigos de São Paulo’. Os detalhes do movimento que tinha como principal pauta o restabelecimento da constituição não é o que nos interessa no momento, mas, sim, como os discursos oficiais, um vindo do governo provisório e outro do estado de São Paulo, usam a memória bandeirante na defesa dos seus interesses.

Os paulistas usam a memória construída nas décadas anteriores para dar força ao movimento, inclusive associando os conceitos de civilização e constituição,

propagandeando que a civilidade somente retornaria com a reconstitucionalização do país, tal tarefa seria responsabilidade do ‘povo bandeirante’ assim como os seus antepassados fizeram séculos antes. Do outro lado do conflito, Getúlio Vargas também usava a memória construída pelos paulistas, este pedia que o povo paulista desse fim ao movimento e enfrentasse os líderes dos levantes, estes os verdadeiros culpados pela situação, somente assim se evitaria que as atuais gerações de bandeirantes fossem aleijadas. Assim, a retórica de Vargas apelava para o peso da memória bandeirante que a cidade e seus habitantes tinham, para argumentar a favor do fim do conflito. (CERRI, 1996, p. 74-78).

É oportuno observar que a tradição bandeirante foi tão bem construída e difundida nas décadas anteriores que não é apenas usada pelos paulistas, mas também pelo governo central para fomentar seus discursos. Mesmo que os dois lados do conflito utilizem tal memória com objetivos diferentes, os dois a reconhecem e a legitimam, aderindo-a como subsídio retórico.

Depois da revolução constitucionalista, o governo de Vargas ainda sofreu forte abalo com o movimento armado liderado por Luís Carlos Prestes em 1935. A partir do incidente, o executivo procurou se fortalecer, culminando no Estado Novo em 1937. (AMORIM, BILHÃO, 2010, P. 1023-1024). Como afirma Tiago Losso (2008, p. 96), houve também nesse contexto uma produção intelectual que visava contemplar as mudanças políticas do período. Com a aprovação e incentivo do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), representado por Lourival Fontes, eruditos como Cassiano Ricardo, Menotti del Pícha e Cândido Motta Filho, se fizeram presentes para a construção de uma memória que pudesse ser apropriada ideologicamente pelo projeto de poder vigente. A maior parte da produção desses intelectuais girava em torno da publicidade positiva do projeto de expansão para o oeste promovido pelo Estado Novo. (CARVALHO, 2018, p. 6)

George Seabra (2015, p. 2) afirma que esse grupo intelectual tão atuante no Estado Novo apenas amadureceu teses tecidas desde 1930 dentro do Movimento Bandeira, agrupamento formado depois da derrota paulista na revolução de 30. E este tinha como base a memória bandeirante. Os heróis paulistas do passado eram convidados a defender a nação das “ideologias forasteiras”. (SEABRA, 2014, p. 7). Segundo o autor, a derrota em 1930 e 1932 não significou o fim dos ideários paulistas,

já que estes tiveram efetiva participação na construção da constituição de 1934. Aconteceu entre o início da década e o Estado Novo uma ressignificação.

A memória bandeirante, longe de ser refutada pelo novo regime, foi utilizada em favor deste. Para isso, contou com a ação de intelectuais que já vinham elaborando narrativas que exaltavam a paulistanidade e o bandeirantismo. Tais eruditos apenas se adaptaram à lógica de poder vigente. Foi o caso de Cassiano Ricardo, um dos intelectuais de destaque no Estado Novo, sua obra ‘Marcha para o oeste’ é vista como legitimadora intelectual da conquista de regiões que iam do centro oeste até a Amazônia. O livro associa as primeiras bandeiras ao projeto civilizador de Vargas. (CARVALHO, 2018).

Outro momento em que a imagem bandeirante foi excessivamente utilizada pelo estado foi durante a construção de Brasília. O atual Distrito Federal foi fruto de diversas idealizações que vinham desde século XVII, com a inconfidência mineira e a revolução pernambucana. (ALMINO, 2007, p. 300-301). Assim, Brasília não teve como único idealizador Juscelino Kubitscheck, antes foi resultado de infindáveis divagações. Entretanto, o presidente da República entre 1956 e 1961 foi responsável por tirar tal projeto do plano das ideias. Mais do que isso também deu ao plano viabilidade pública através da instrumentalização da história e extensa propaganda.

Diversos recursos imagéticos e verbais foram utilizados para não apenas justificar a construção de uma nova capital, mas, principalmente, transformar essa ideia em uma aspiração nacional (VIDESOTT, 2009, p. 18). Antes mesmo de sua eleição, constata Georgete Rodrigues (1990, p. 1), Kubitscheck já apresentava a intenção de realizar a ocupação do Oeste. Para o então candidato, a crise brasileira estava na ocupação parcial do território, este ainda era em sua maior parte inexplorado:

Somos realmente um País a conquistar ainda. Basta olhar do alto de um avião, como o fiz tantas e tantas vezes (...) O Brasil ainda está por fazer e que possuímos apenas uma pequena fatia deste imenso império que recebemos de nossos fundadores maiores. Quero ser presidente da República para iniciar a marcha para o Centro do Brasil, para ir ao encontro de nosso País... (Apud RODRIGUES, 1990, p. 1)

Percebamos na retórica do futuro presidente que a solução para o problema brasileiro estava na falta de exploração e ocupação da totalidade do território, este

também cita os fundadores maiores, rol em que os bandeirantes fazem parte, segundo referências futuras do próprio Juscelino. Em síntese, o carro chefe do candidato era o desbravamento do Oeste, tarefa que ele daria curso nos anos seguintes. É interessante notar que tanto Getúlio Vargas quanto Juscelino Kubitschek usam como argumento para a expansão do oeste a mitologia bandeirante.

Em relação ao uso da imagem bandeirante pelo estado para objetivos específicos, precisamos também falar sobre a ditadura militar que também teve a memória sertanista em seu aparato ideológico. Anna Maria Rahme afirma que “o mito Bandeirante reaparece no fim dos anos 1960 e é trazido numa reatualização inglória, destinada a centralizar as investigações e o desmantelamento das organizações de esquerda foi criada a Operação Bandeirante (Oban), em julho de 1968”. (RAHME, 2018, p.103). A operação bandeirante teve como sede a cidade de São Paulo, assim como também foi apoiada financeiramente por empresários do estado. Tal fato nos diz que não apenas que o nome do mito paulista foi emprestado a uma operação de caráter duramente repressivo, mas que, também, a elite do estado participava e se beneficiava com o regime militar.

Rahme afirma que, durante a ditadura, São Paulo teve papel ativo e não titubeou em liderar a ação repressiva que seria o ‘braço da tortura na ditadura’. A operação bandeirante criada em São Paulo, serviria como modelo para que ações semelhantes fossem instauradas no resto do país¹. A autora constata que a ação da nata paulista na época deixou de se relacionar com a representação literária, historiográfica e simbólica do bandeirante como tinha acontecido nas décadas anteriores. Na ditadura militar a cidade paulista associou a mitologia bandeirante com a ação repressiva característica do período:

A ação da polícia política, abalizada pelo poder nacional, estadual e municipal, e financiada pelo empresariado brasileiro e internacional, pode ser comparada ao movimento das bandeiras, seja porque formada por algozes, seja pelo poder de espriar-se Brasil afora. Antes, os indesejados foram as populações indígenas, na ditadura, foram os subversivos, e sempre, será todo aquele que se opuser à escravização proposta. (RAHME, 2018, p. 104)

¹ Nasce a oban, braço da tortura em SP. Memorial da democracia. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/nasce-a-oban-braco-da-tortura-em-sp>. Acesso em: 24 de jul. de 2019.

É interessante notar aqui que a autora relaciona a Operação Bandeirante (Oban) e o bandeirantismo não apenas pela violência que os dois movimentos apresentaram, mas, também pela característica de se espalhar pelo território brasileiro a partir de São Paulo. Outro aspecto em que o regime militar se associou à saga bandeirante foi na ‘ideologia desenvolvimentista’ adotada pelo governo. (Souza,2007, p.163). Uma das regiões mais afetadas por esse ímpeto desenvolvimentista foi a Amazônia. Durante todo o governo militar, se pensou em ações que pudessem ocupar e desenvolver o espaço amazônico. (BOMFIM,2010). Na cruzada para integração dessa parte do país ao todo nacional, a ideologia bandeirante se fez presente.

Aparecida (2007, p.109) destaca que ‘os militares brasileiros consideram-se os sucessores dos colonizadores portugueses’, vários meios são utilizados pelo grupo para se aproximar dos antigos desbravadores, como nas canções militares em que são recorrentes as referências ao legado bandeirante, outro aspecto na cultura militar que remete aos sertanistas é uma parte da vestimenta chamado de ‘chapéu bandeirante’ que lembra os chapéus usados pelos primeiros paulistas. Como se pode perceber, a simbologia militar está impregnada de referências à memória bandeirante, associação ligada ao desbravamento e ocupação da Amazônia.

Nossa intenção até o momento foi discorrer sobre os diversos momentos desde a República, em que a memória bandeirante se fez presente em movimentos que a usaram para legitimar ideais e principalmente emprestar a essas intenções valores associados aos sertanistas paulistas, entre estes se destaca a vocação desbravadora e civilizadora. Agora será interessante discutir se a temática continua presente nos currículos escolares estaduais.

Na primeira parte deste trabalho, destacamos momentos históricos em que o a mitologia bandeirante esteve presente de maneira substancial nos discursos e representações de movimentos políticos e sociais. Nossa tarefa agora passa a identificar a relevância da temática sertanista no presente, mais especificamente nos currículos escolares estaduais. O objetivo é perceber se a memória bandeirante tão presente no decorrer do século XX em momentos históricos específicos se faz presente nos currículos atuais. Antes de tudo, algumas considerações são importantes, os documentos

curriculares que serão esboçados foram coletados² em plataformas online, logo os currículos de alguns estados não estavam disponíveis para consulta e por isso não serão analisados. Ao todo, trabalharemos com vinte currículos, estes provenientes dos estados de: Amapá, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Tocantins.

Este corpo documental nos dará uma boa percepção quanto a presença ou não da temática bandeirista nos currículos, e de outros pontos que nos pareceu interessante trazer para a discussão. Fizemos alguns questionamentos para os currículos analisados, não apenas sobre a temática bandeirante, mas sobre a concepção de história adotada, sobre a educação étnico-racial e também sobre a percepção desses documentos sobre os livros didáticos. Acreditamos que tais perguntas nos darão uma visão abrangente sobre os currículos estaduais.

O primeiro ponto a ser discutido é sobre o entendimento esboçado sobre a disciplina de história nesses documentos. Percebe-se que poucos estados tem como objetivo o simples entendimento do conhecimento histórico, apenas Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina tem como principal objetivo a formação do raciocínio histórico, todos os outros estados analisados tem como objetivo do ensino de história a formação do cidadão ou a formação de valores que poderão ser aplicados na realidade vivida. É interessante perceber que a história para a maioria dos currículos é como uma ferramenta cuja função é despertar através do passado ensinamentos para o presente, estes são referentes a formação da cidadania, criticidade, tolerância etc.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à incorporação ou não da educação étnico-racial nos currículos. Em todos os documentos analisados se citou a temática, embora em alguns poucos, como Goiás, Paraná e Rio de Janeiro não haja uma discussão aprofundada quanto o tema e seus objetivos para o ensino. O restante dos estados coloca como objetivo do tema, o estudo e reflexão sobre assuntos que digam respeito aos povos indígenas e africanos e/ou a formação de valores para o respeito e valorização das minorias étnicas. Acreditamos ser significativo que a maioria dos currículos realizem a reflexão sobre as demandas de uma educação voltada para a diversidade, mesmo se

2 Acervo do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA)

tratando de documentos cujas as prescrições podem ou não ser adotadas pelas escolas, é de suma importância que tais documentos se adequem e incorporem a legislação vigente.

Outro ponto que achei oportuno ressaltar diz respeito à visão que esses currículos têm do livro didático. A maioria desses documentos expressam uma visão negativa do livro didático, visto como portador de um discurso a ser superado. O programa referente ao Mato Grosso do Sul, por exemplo, explana que a literatura didática é portadora de um padrão “masculino, branco e heterossexual e todas as pessoas que não se encaixam nele são o Outro” (MS, p. 38). Outros currículos também expressam a consideração de que o livro didático não contempla a temática étnica-racial. Muitos dos documentos expressam a ideia de que o material didático é apenas mais uma das ferramentas disponíveis aos professores, incentivando o docente a utilizar diversos instrumentos para as aulas. O objetivo aqui não analisar de forma pormenorizada das propostas curriculares, mas pela leitura feita, apesar da visão negativa da literatura didática, não se indica de forma sistemática alternativas ao livro didático, o que há são menções a ‘outros recursos didáticos’ e aos materiais produzidos em alguns estados. Poucos currículos expressam uma visão positiva dessas obras, as exceções são os documentos produzidos por Pernambuco e São Paulo, o primeiro expõe que o PNLD e a distribuição de livros na educação básica foi um avanço para a história ensinada e o segundo pede aos docente que não abandonem o livro didático, mesmo com os cadernos disponibilizados pelo Estado, já que mesmo essas produções são baseadas nos livros didáticos. Se a perspectiva negativa esboçada pela maioria dos currículos está certa, aqui isso não nos interessa, o importante é notar como um estigma negativo desses materiais está presente na concepção de um grande número de estados.

Outro questionamento feito aos currículos, foi como estes abordavam a colonização brasileira, já que é neste tópico que normalmente é inserido a temática bandeirante. É importante destacar que em seis desses documentos não estavam dispostos os conteúdos específicos a serem trabalhados em sala de aula, nesses casos o que está disposto são as competências, habilidades, expectativas de aprendizagem etc. No restante, a maioria foca ao tratar da colonização, os povos indígenas, em currículos como do Amapá e Espírito Santo se recomenda um paralelo entre aspectos da cultura europeia e a indígena, em outros documentos como da Bahia, Pará, Rondônia, São Paulo e Tocantins se fala especificamente sobre as sociedades indígenas. Em poucos

programas se dispõem tópicos mais genéricos, como Goiás e Mato Grosso do Sul, que falam sobre a administração colonial. É interessante ressaltar que em dois dos currículos, Espírito Santo, Distrito Federal e Rondônia introduzem o tema abordando a questão ambiental, tema explorado na maioria dos currículos analisados.

O último ponto a ser discutido aqui, é a inserção da temática bandeirante nesses currículos. Como pode ser observado na tabela disposta anteriormente, apenas quatro estados apresentam nominalmente em seus programas a temática bandeirante e somente dois explicam a função do assunto no aprendizado histórico. Nesse sentido, há uma observação importante a ser feita, apesar de apenas alguns estados citarem diretamente a temática bandeirante, isso não quer dizer que o restante não indiquem indiretamente o assunto, já que outros tópicos podem também incluir o elemento sertanista, é o caso da expansão territorial colonial e a guerra dos emboabas. Assim, embora a maioria dos estados não cite propriamente as Entradas e Bandeiras, ao longo da trama colonial o assunto será elencado.

Os currículos que citam diretamente a temática são quatro: Amapá, Distrito Federal, Goiás e Minas Gerais. O estado do Amapá em seu programa apresenta vários tópicos sobre o tema bandeirista, embora não explique sobre o objetivo da temática. O Distrito Federal também enumera a matéria em seus conteúdos, colocando como objetivo do tema o entendimento da expansão do território brasileiro. O programa de Goiás também acrescenta o sertanismo nos tópicos de conteúdos básicos, mas não explica o objetivo deste. O último estado a elencar o tema é Minas Gerais e coloca como função das Entradas e Bandeiras ressaltar a importância dos bandeirantes para a expansão do território. Percebemos então que dentre os vinte currículos, quatro trabalham diretamente com a temática.

Como dito anteriormente há currículos que trabalham de forma indireta com a questão bandeirante, enumerando assuntos que se relacionam com esta temática. Entre os vinte currículos analisados, dez citam assuntos que em que os bandeirantes certamente serão citados, estes estados são: Bahia, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Rio de Janeiro, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins. Entre os assuntos que provavelmente farão referência o bandeirante e foram sugeridos nos currículos; temos: formação e expansão territorial, identidade nacional, mineração, missões jesuíticas, construção de heróis brasileiros e guerra dos emboabas. É importante

destacar que mesmo que tais documentos não abordem diretamente a temática das Entradas e Bandeiras, se relacionam diretamente com esta e ao ser trabalhado o bandeirante também vai ser um elemento importante da discussão. Portanto, consideramos que tais currículos também disseminem a memória bandeirante.

Alguns currículos analisados não elencaram os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, dispuseram apenas eixos, habilidades e competências. Os estados que escolheram tal formato, foram seis: Mato Grosso, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Já que os conteúdos não foram detalhados nesses programas, não temos como analisar se a temática bandeirante vai ou não ser ministrada nas escolas. Podemos afirmar, que dos vinte currículos analisados, 16 direta ou indiretamente se remetem ao tema das Entradas e Bandeiras. Portanto há uma considerável inserção destes conteúdos nas escolas, fazendo eco a enorme adesão da temática na literatura didática. Tal temática, como se pode perceber, pode ser encontrada em pontos-chaves do período colonial, sendo um tópico que muito dificilmente não será trabalho em algum momento da vida escolar dos estudantes, constatando a persistência de uma memória que ascende ainda no século XIX.

Através destas constatações, inferimos que a temática bandeirante persiste nas prescrições escolares, trazendo para o presente, discursos há muito produzidos e propagandeados, longe de ser fruto apenas das demandas do presente, os currículos também são fruto de interesses e objetivos desenhados ao longo de dois séculos, esta memória se mantém, mesmo com as diversas reformas curriculares, que nada fazem além de arañhar esta estrutura que se mantém através de ‘mecanismos de estabilidade e persistência’ (GOODSON, 2007, p. 30).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes primárias

Plano curricular da educação básica do Estado do Amapá. 2009. (Amapá)

Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos. 2013. (Bahia)

Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Finais. 2013. (Distrito Federal)

Currículo Básico Escola Estadual. 2009. (Espírito Santo)

- Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. 2012. (Goiás)
- Diretrizes Curriculares/Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. 2014. (Maranhão)
- Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas: Educação Básica. 2012. (Mato Grosso)
- Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais. 2012. (Mato Grosso)
- Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino fundamental. 2012. (Mato Grosso do Sul)
- Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental: História. 2014. (Minas Gerais)
- Documento curricular do Estado do Pará. Educação infantil e ensino fundamental. 2018. (Pará)
- Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História. 2008. (Paraná)
- Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de História – Ensino Fundamental e Médio. 2013. (Pernambuco)
- Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, Ensino Fundamental e Ensino Médio. 2013. (Piauí)
- Reorientação curricular – Livro III – Ciências Humanas. 2005. (Rio de Janeiro)
- Referencial Curricular – Lições do Rio Grande – Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2009. (Rio Grande do Sul)
- Reestruturação curricular Ensino Fundamental e Médio: Documento Orientador. 2016.
- Referencial Curricular de Rondônia – Ensino Fundamental. 2013. (Rondônia)
- Proposta curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos. 2005. (Santa Catarina)
- Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. 2014. (Santa Catarina)
- Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias. 2012. (São Paulo)
- Referencial Curricular: Rede Estadual de Ensino de Sergipe. 2011. (Sergipe)
- Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 2009. (Tocantins)

Fontes secundárias

- ALMINO, João. O mito de Brasília e a literatura. *Estudos Avançados*, v. 21, n. 59, p. 299-308, 2007.

AMORIM, JEOVANE; BILHÃO, Isabel. O governo Vargas, uma breve contextualização bibliográfica (1930-1945). In: VIII SEPECH - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 2010, Londrina. Anais do VIII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. Londrina: Eduel, 2010. v. 8. p. 1021-1039.

BOMFIM, Paulo Roberto de Albuquerque. Fronteira amazônica e planejamento na época da ditadura militar no Brasil: inundar a hileia de civilização. *Boletim Goiano de Geografia*, v. 30, n. 1, p. 13-33, 2010.

CAPELATO, Maria Helena. *O movimento de 1932*. 1ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. As bandeiras no Estado Novo: o conceito de biodemocracia em a marcha para oeste de Cassiano Ricardo. *Revista Espacialidades*, v. 13, p. 237-249, 2018.

CERRI, Luis Fernando. *NON DUCOR, DUCO – A ideologia da paulistanidade e a escola*. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1996.

COELHO, George Leonardo Seabra. O bandeirante que caminha no tempo: apontamentos sobre o "espírito bandeirante" ricardiano. In: VI SEMINÁRIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA. 2013, Goiás. Anais do VI Seminário de Pesquisa e Pós-graduação em História, Goiás, p. 1-11, 2013.

COELHO, George Leonardo Seabra. Das três opções nenhuma: os “novos bandeirantes” contra a “democracia liberal”, o “comunismo desagregador” e o “integralismo internacionalista”. *Revista Contemporânea*, v. 2, p. 1-2, 2015.

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

FERREIRA, Marieta de Moraes; PINTO, Surama Conde Sá. A Crise dos anos 20 e a Revolução de Trinta. *Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil*, Rio de Janeiro: CPDOC, p. 1-26, 2006.

FERRETI, 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.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LOSSO, Tiago Bahia. Estado e democracia no discurso oficial do Estado Novo. *Política & Sociedade*, v. 7, p. 95-117, 2008.

MARQUES, Adriana Aparecida. *Amazônia: pensamento e presença militar*. Tese (Doutorado em ciência política) – Faculdade de Filosofia, letras e ciências humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

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

NOVOA, Antônio. Nota de apresentação. In: GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

RAHME, Ana Maria. Configurações Paulistas: operando a saga bandeirante. *Revista ARA*, v. 5, n. 5, p. 77-108, 2018.

RODRIGUES, Georgete Medleg. *Ideologia, propaganda e imaginário social na construção de Brasília (1956-1960)*. Dissertação (Mestrado em história) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília. Brasília, 1990.

SOUZA, Ricardo Luiz. A mitologia bandeirante: construções e sentidos. *Revista História Social*, Campinas: Unicamp, v. 1 n.º 13, 2007, p. 151-171.

VIDESOTT, Luisa. *Narrativas da construção de Brasília: mídia, fotografias, projetos e história*. Tese (Doutorado em arquitetura e urbanismo) – Escola de engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo. 2009.

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