

# **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

## **OS INDÍGENAS E O BANDEIRANTISMO NAS REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS: ANÁLISE DE TRÊS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Aurélio Inácio Faria  
ProfHistória – UFG  
[inacioiub@gmail.com](mailto:inacioiub@gmail.com)

### **1. O LIVRO DIDÁTICO ENQUANTO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

O livro didático é um dos materiais mais utilizados na escola desde os anos iniciais até o ensino médio, na maioria das vezes é a principal ou única fonte de saber utilizada pelos professores em suas aulas. Mesmo com o avanço das tecnologias e diversificação de metodologias de ensino, essa realidade se dá em todas as disciplinas, sendo observado o fato de haver precariedade de outros recursos para uso dos professores nas escolas públicas. Sua escolha e seu uso nem sempre se dão de forma correta pois nem sempre se vincula às particularidades da disciplina em questão ou mesmo com a realidade dos discentes.

Tendo o livro didático tal supremacia no ensinar e aprender na maioria das escolas brasileiras torna-se imprescindível a sua compreensão enquanto instrumento didático que não só determina conteúdos mas também aspectos teórico-metodológicos que perpassam questões políticas, ideológicas e culturais. Estes aspectos estão presentes desde seu processo de produção até seu consumo sendo necessária a avaliação de questões que envolvam sua relação com a educação, a popularização do saber, bem como os critérios que envolvem a análise e escolha desses livros e sua utilização na sala de aula (SCHIMDT; CAINELLI, 2004).

Além de ser na maioria das vezes o único material utilizado pelos professores o livro didático também é acolhido por alguns professores como uma verdade incontestável, tendo-se a preocupação de utilizá-lo em sua totalidade “de capa a capa” com a ideia de esgotar todos os conteúdos ali previstos e cumprir aquilo que o aluno “precisa aprender”. Os conteúdos apresentados, as narrativas e, inclusive, as imagens não são problematizados nem contrastados com outras fontes, que no caso do ensino de história

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

seria imprescindível para a construção do conhecimento histórico tendo o aluno como sujeito nesse processo. Isso não significa que o livro didático não possa ser utilizado no ensino de história, pelo contrário, sua validade enquanto instrumento didático depende da forma como o professor o utiliza no processo de construção do conhecimento na relação ensino-aprendizagem. Tanto pode ser algo sem sentido para o aluno como também possa ser vinculado às suas experiências e realidade como instrumento de uma formação crítica e de consciência histórica (SCHIMDT; CAINELLI, 2004).

Bittencourt (2018) destaca a polêmica que envolve os livros didáticos sendo muitas vezes identificados como transmissores de ideologias dominantes do ensino visto como tradicional, no entanto, percebe que a variedade de sua produção levou a mudanças significativas que resultaram em diversas possibilidades de uso para os professores. A autora ressalta que como qualquer outro material didático, aqueles possuem vantagens e desvantagens, sendo sua análise complexa e passível a várias dimensões. Entende-os como um produto cultural mercadológico, que movimenta um mercado bastante lucrativo para as editoras. Além disso, também busca atender às demandas dos currículos educacionais, fato que veicula sua produção à interferência do Estado, que inclusive tem um mecanismo para de avaliação para esses materiais (PNLD). Ao buscar atender os currículos os textos didáticos presentes nos livros tornam-se de grande relevância na construção dos saberes escolares. O saber escolar não está expresso apenas nos conteúdos presentes nos livros didáticos, mas também nos métodos de ensino que se apresentam nas atividades, propostas de trabalhos e indicações existentes, inclusive, nos manuais pedagógicos para os professores.

Como se observa a partir das contribuições de Bittencourt (2018), várias dimensões envolvem a análise do livro didático, partindo desde sua produção, divulgação e recepção pelos professores e alunos. Para além de todas as questões já mencionadas, cabe ressaltar que os livros didáticos de história não restringem-se apenas a textos, sendo parte deles os manuais didáticos, as atividades, os documentos complementares como gravuras, imagens, trechos de músicas, mapas, ilustrações, dentre outros. Assim, a narrativa histórica presente nos conteúdos apresentados não se restringe apenas ao texto, mas a todo esse conjunto que o livro didático compreende.

# **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

Nesta breve análise voltamos nossa atenção para o uso das imagens nos livros didáticos de história indicados para o 7º ano do Ensino Fundamental. Propondo como recorte de análise o período colonial brasileiro com enfoque no conteúdo do bandeirantismo e as representações imagéticas dos indígenas em três coleções didáticas aprovados pelo PNLD 2020, sendo: História: escola e democracia (CAMPOS, F. de; CLARO, R.; DOLHNIKOFF, M., 2018), História sociedade & cidadania (BOULOS JÚNIOR, A., 2018) e Vontade de saber história (DIAS, A. M.; GRINBERG, K.; PELLEGRINI, M. C., 2018).

A escolha da temática indígena está associada a uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento que busca propor outras possibilidades de ensino a partir da temática em questão em diálogo com as discussões do decolonialismo. A fim de possibilitar um maior conhecimento dessa cultura pelos alunos, valorizando-a e colaborando para a desconstrução de estereótipos construídos ao longo dos anos sobre esses povos no ensino de história. A emergência dessa proposta se dá em atendimento às prerrogativas estabelecidas na Lei 11.645/08 que prevê a inserção nos currículos da Educação Básica do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Entendendo que a simples inserção dos conteúdos não significa que estes sejam tratados de forma adequada. A questão do uso de imagens nos livros didáticos é de fundamental importância para se refletir, propondo também reflexões aos professores como mediar o processo de interpretação e análise das mesmas pelos alunos na construção do conhecimento histórico.

## **2. AS IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO**

Vivemos numa realidade cercada de várias possibilidades de informação, onde algumas informações se sobressaem pela forma como são apresentadas e apropriadas. Ao pensarmos os livros didáticos e todos os recursos utilizados em sua confecção merecem destaque, nesse sentido, as imagens. Estas são importantes mecanismos de comunicação por despertarem, geralmente, maior interesse por parte dos discentes. Entretanto, nem sempre são devidamente trabalhadas e exploradas nos livros didáticos. Além disso, inúmeras possibilidades metodológicas que poderiam ser lançadas pelos professores quanto à análise desses documentos deixam a desejar. Logo, acabam se tornando meras ilustrações referentes às abordagens dos textos didáticos tornando os livros mais

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

atraentes, fato que desvaloriza sua potencialidade enquanto fonte visual (STRÖHER, 2012).

Bueno (2012) evidencia que as imagens desempenham um papel hierarquicamente secundário em relação ao texto verbal em nosso país desde os primeiros impressos didáticos no século XIX. No entanto, percebe que a partir das influências do meio acadêmico e escolar essa concepção foi problematizada refletindo em mudanças significativas para o ensino de história. Tal mudança reforça a importância que as imagens ocupam nos livros didáticos, tendo em vista que:

Imagens são a primeira coisa que vemos numa página. São rápidas, emocionais, instintivas e despertam curiosidade. Elas introduzem o observador na informação. Devem ser usadas com um propósito estratégico, não apenas para dividir o texto ou deixar a página menos sem graça. Não são elementos subordinados, portanto não devem ser tratadas como tal. Publicações são uma mescla - uma parceria - entre o visual e o verbal. (WHITE, 2006, p. 143)

Enquanto documentos históricos os recursos imagéticos possuem historicidade e devem ser devidamente explorados pelos professores. Para tanto, Meneses (2003) ressalta a necessidade de pensar tais recursos para além de meras ilustrações, a partir de uma perspectiva multidisciplinar onde no diálogo com diversos sujeitos possa se evidenciar o caráter cognitivo presente nesses documentos. Guimarães (2012), aponta para o fato de que muitas vezes as imagens não são pensadas como uma representação do real, mas como o real em si. Sendo uma linguagem que se constitui a partir de intenções e visões de mundo dentro de um contexto específico, independentemente do tipo de imagem analisada, ela deve ser contrastada com outros documentos ampliando as reflexões acerca do tema retratado. Ao propor didaticamente como as imagens devem ser utilizadas, a autora identifica a relevância destas no ensino de história, considerando que:

As imagens no ensino de História nos ajudam a ampliar pelo olhar as possibilidades de leitura do social, do histórico, indo além das aparências, tentando captar aquilo que é, ao mesmo tempo, estranho e novo, presente e passado, aproximando o olhar, a linguagem, a visibilidade e as coisas, a observação, a descrição, a análise e a síntese. (GUIMARÃES, 2012, p. 359)

A autora acrescenta que a utilização das imagens na construção do conhecimento histórico por parte dos professores e alunos requer cuidados importantes. Uma das questões fundamentais é refletir sobre a neutralidade, visto que as imagens já trazem em si intenções, e a forma como são colocadas e tratadas nos livros didáticos também não é

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

neutra. Ou seja, faz-se necessário pensar não só sua produção mas também sua circulação e ressignificação. Ströher (2012) chama atenção para ingenuidade de alguns professores que muitas vezes fazem interpretações frágeis e apressadas das imagens e não aproveitam o potencial que elas trazem enquanto documento. Essa aparente “naturalidade” para ler esse tipo de fonte deve ser repensada, tendo em vista que é preciso um preparo especial “uma vez que estamos do lado receptor e não do autor, e isso significa que as intencionalidades do sujeito-autor não podem ser decifradas em sua totalidade” (STRÖHER, 2012, p. 48)

A partir do conceito de documento como “monumento” de Le Goof, Muaze (2015) salienta que a interpretação da imagem se relaciona com outros registros. No caso do livro didático ela está associada não só ao texto escrito mas também com outros documentos disponibilizados além das atividades a ela relacionadas. Esse exercício de mobilização documental permite um “pensar historicamente” aos alunos que a partir dessa metodologia investigativa podem construir suas constatações referentes à problematização que se coloca, chegando a uma “consciência história”. O professor deve mediar esse processo possibilitando aos discentes analisar, contextualizar, perceber e contrastar visões historiográficas diferentes.

Uma leitura atenta e reflexiva das imagens nos livros didáticos é essencial na construção dos saberes escolares. Porém, essa leitura empreende muito mais que uma simples observação e descrição da imagem. O exercício metodológico mediado pelo professor desperta para questões que não estão aparentemente visíveis na imagem por si só. São justamente estas questões que fomentam o exercício crítico do aluno, permitindo-lhe ir além do que está visivelmente proposto. Identificando inclusive porque aquela imagem e não outras foram utilizadas, como ela dialoga com o texto e outros documentos, que valores culturais e ideológicos ela reflete, a partir de sua contextualização.

Ströher (2012) apresenta três possibilidades para se pensar as fontes visuais nos livros didáticos, sendo as seguintes categorias: imagem-ilustração, imagem-prova e imagem-monumento. A primeira, como já salientada em sua denominação, simplesmente aparece para ilustrar e o fato de estar ali se associa mais ao projeto gráfico do livro do que com a compreensão do texto. A segunda categoria visa “testemunhar” ou “provar” algo, reforçando ideias presentes no texto, logo ligada a uma visão historiográfica tradicional,

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

onde o documento serve como aparato objetivo que dá veracidade ao passado. Por fim, a imagem-monumento, compreende também uma ideia de documento, porém, diferencia-se da proposta testemunhal ao pensar esse documento enquanto recordação e memória que reconstrói o passado. Ou seja, dialoga-se com o documento, tendo em vista que:

Encarar o documento como monumento é compreendê-lo como um substrato forjado dentro de determinadas condições, uma mentira – como lembra Le Goff – que deve desvelada, não objetivando encontrar uma verdade única e irreversível, mas percebendo a história como um discurso que se produz sobre o passado e que apresenta diversos vieses. Desta forma, as imagens apresentadas como monumento devem levar em conta essas particularidades: fuga de objetividade, indução à reflexão, acréscimo de uma nova versão ou possibilidade de interpretação livre de modelos pré-estabelecidos. (STRÖHER, 2012, p. 61)

Silva e Cremonese (2017, p. 62) abordam sobre o relação das imagens com o campo historiográfico, e como se dá seu uso no ambiente escolar a partir do conceito de cultura visual, “que pensa esse processo como resultado da sociedade, numa simbiose entre a imagem e seu discurso, e as várias formar possíveis na observação e análise de uma mesma imagem”. Os pesquisadores enfatizam que a ideia de imagem no campo de pesquisa historiográfico não se restringe às pinturas. Charges, filmes, fotografias, desenhos, dentre outros, também fazem parte desse universo para análise e reflexão. A partir das contribuições de Jörn Rüsen percebem a análise das imagens como um campo profícuo para a criação de uma consciência histórica nos discentes. Visto que, estes trazem um conhecimento prévio a imagem e ao se propor a análise amparada em uma narrativa “o ato de observar uma imagem do passado, por exemplo, abre espaço para a representação dando sentido ao presente”

Molina (2007) percebe que, mesmo com a ampliação do uso de imagens no ensino de História, os professores ainda encontram dificuldades metodológicas para trabalhar com esse recurso. Observa-se que a maioria continua tomando as imagens como forma de transmissão de conhecimentos e não mediação. As imagens ainda são colocadas como forma de motivar e chamar a atenção dos alunos para os conteúdos e não pensadas criticamente, tendo como funções:

motivar, interessar, tornar compreensível o complexo/ abstrato, documentar, memorizar, mostrar novos aspectos, evocar, interligar, explorar aspectos ocultos, transmitir pontos de vista, emoções, tornar a aula mais atraente e convencer os alunos de um ponto de vista (MOLINA, 2007, p. 25)

# **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

Se não é dado um tratamento crítico e analítico às imagens no ensino de história pode-se incorrer em erros como reforçar ideologias e visões de mundo presentes nas narrativas tradicionais. Ao invés de ser um aliado na construção de uma consciência histórica o uso das imagens pode ser tornar mais um elemento que reforça paradigmas e estereótipos contra os quais a renovação historiográfica tem travado uma batalha. Dessa forma, é válido ressaltar a preocupação de Bittencourt (1997) que reconhece o livro didático como portador de valores e de uma cultura, onde textos e ilustrações podem transmitir ideias dominantes referentes a temáticas que envolvem gênero, etnia, dentre outros.

A partir dessas relevantes contribuições há de se destacar que na atualidade, ao pensarmos sobre metodologias do ensino de história, a análise de imagens deve ser uma das preocupações vigentes, a fim de alinhar aquilo que se ensina em sala de aula com as tendências acadêmicas do campo historiográfico e propor a construção de uma consciência histórica onde o aluno seja capaz de absorver todas as nuances interpretativas presentes nas fontes visuais, relacionando-as com o contexto em que se inserem e pensando historicamente.

É nessa perspectiva que consideramos de grande valia a análise de imagens que tratam sobre os povos indígenas nos livros didáticos de história. A lei 11.645/2008 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino sobre a cultura e a contribuição desses povos para história do Brasil. Logo, se espera que os livros didáticos, a partir de então, tratem o tema sob uma perspectiva inovadora, fugindo de estereótipos e preconceitos que notadamente marcam as representações sobre os indígenas em diversos materiais didáticos. Pautados nas contribuições até aqui elencadas sobre o uso das imagens no campo historiográfico e ensino de história, buscamos analisar, a partir de três coleções aprovadas pelo PNLD 2020, como os povos indígenas e que tipos de imagens são utilizados. Tendo como recorte temporal e temático o bandeirantismo no Brasil colonial.

### **3. REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS SOBRE OS INDÍGENAS E O BANDEIRANTISMO: LIVROS DIDÁTICOS 7º ANO (PNLD 2020)**

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

Ao pensarmos as representações imagéticas nos livros didáticos deve-se levar em consideração que estão em acordo com a narrativa utilizada. Acabam servindo como legitimadoras dos conteúdos e fatos históricos apresentados a fim de facilitar, também, sua memorização. Sendo assim devemos estar atentos aos conteúdos, valores e ideologias propostos nessas narrativas, pois podem ser tanto uma ferramenta de ruptura quanto de permanência de estereótipos.

Seguindo uma tradição francesa o uso de imagens nos livros didáticos de história no Brasil tiveram como marca a utilização das imagens que reforçam os grandes feitos e momentos históricos (como a primeira missa celebrada no Brasil, o 7 de setembro, a proclamação da república, etc.), privilegiando determinados sujeitos, grupos sociais e etnias em detrimento de outros. Nota-se, nesse sentido, uma visão eurocêntrica, onde apenas os brancos ditos civilizados são exaltados pelos seus supostos feitos na construção da nação brasileira, excluindo-se as participações daqueles que são diferentes culturalmente.

Em relação aos povos indígenas, por exemplo, as narrativas apresentadas nos livros didáticos sobre a história do Brasil se resumiram, tradicionalmente, a apresentar esses povos apenas nos conteúdos que versam sobre o período colonial, como se, posteriormente não fizessem mais parte da construção da história do nosso país. Além disso, a forma como foram apresentados nestas produções ao longo dos anos veicularam a ideia de submissão desses povos à cultura branca. Sendo os indígenas tratados como selvagens e primitivos, ora numa perspectiva romântica, sendo heroicizados, ora, numa perspectiva onde são colocados como não civilizados e ligados a atitudes e comportamentos considerados bárbaros e violentos, como a antropofagia, além de entender-se que seu primitivismo atrapalhava o projeto de pseudodesenvolvimento da nação.

Ao tratar da questão indígena nos livros didáticos a partir do PNL D (2017) Ramos, Cainelli e Oliveira (2018) percebem que mesmo com a implantação da Lei 11.645/2008 e as inovações nos currículos ainda uma fragilidade em relação ao tratamento dessa temática nos livros didáticos a partir das coleções analisadas. A partir das contribuições de outros autores que citam como Silva (2012), Souza (2015) e Nobre (2017), reconhecem

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

melhorias nas últimas décadas ligadas à atualização da historiografia, como por exemplo, menção da participação indígena em outros momentos além do período colonial, problematização das disputas por terra, desconstrução de estereótipos como a questão da “preguiça indígena” muitas vezes citadas anteriormente. No entanto, reconhecem que há permanências de algumas problemáticas como “estereótipo, generalização e preconceito; não consideram a diversidade de povos indígenas, tratando-os de forma homogênea, e partem do eurocentrismo, da ideia desenvolvimentista, civilizatória ou evolucionista” (p. 72), ideia com a qual corroboram outros autores citados como Palhares (2012), Liz (2014) e Souza (2016).

Tendo em vista estas lacunas a serem preenchidas acreditam se fazer necessário que as escolas assumam a responsabilidade de discutir temas complexos como esse repensando os currículos e os materiais didáticos, pautando-se pelo reconhecimento das diferenças. A partir das contribuições dos estudos decoloniais as autoras evidenciam a partir das análises realizadas que ainda existe o que se denomina de “pensamento abissal”, sendo este caracterizado por “um abismo dividido por uma linha simbólica entre a realidade social de dois universos: o do não indígena e o do indígena. A divisão é tão forte que o ‘outro lado da linha’ desaparece, torna-se invisível, inexistente” (p. 67).

Nesse sentido buscamos na análise de exemplares didáticos de 7º ano de coleções aprovadas pelo PNLD 2020 e já citadas anteriormente, perceber se houveram avanços e que problemas ainda permaneceram. Identificando como os recursos visuais estão dispostos e como tratam a figura indígena no contexto do bandeirantismo, além de perceber como se posicionam diante das concepções histórico-pedagógicas vigentes a partir da legislação pertinente ao ensino.

O guia digital PNLD 2020, desenvolvido para orientar o processo de escolha do livro didático pelos professores, traz algumas recomendações importantes que devem ser observadas. Salienta a importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem enquanto subsídio e identifica o papel do professor como mediador na interação entre os alunos e esse objeto. Além disso, destaca também os critérios que foram observados para seleção e avaliação das coleções disponibilizadas, ressaltando que tais critérios atendem à legislação educacional vigente em nosso país.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Dentre os critérios elencados para a observação do professor nos chamam atenção especificamente alguns itens que vão de encontro à nossa reflexão nesse trabalho, que volta-se para a questão do uso de imagens enquanto documento histórico para a reflexão dos alunos e construção do conhecimento histórico a partir do exercício de se pensar historicamente. Sendo os mais relevantes para essa análise:

[...] 6) Adequação das fontes textuais e dos documentos históricos às diferentes faixas etárias dos(as) estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental; 7) Análise de um mesmo conteúdo por meio de diferentes linguagens (escrita, imagética, musical, literária, entre outras); 8) Observação do projeto gráfico-editorial do Livro do Estudante como forma de analisar se a seleção de imagens favorece a compreensão dos objetos de aprendizagem abordados no textobase e nas seções que estruturam a coleção; [...] 10) Reconhecimento e valorização da diversidade de saberes produzidos por diferentes culturas, letradas ou não, com possibilidade de articulação com os saberes e as manifestações culturais específicos da comunidade escolar em que a coleção será adotada; [...] 12) Valorização da cultura e da história de diferentes populações, em especial a cultura afrobrasileira e indígena (Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08), problematizando, de forma transversal, questões étnico-raciais por meio de uma educação antirracista; [...] 15) Atualização e incorporação da bibliografia no texto central, seções, boxes e atividades da coleção, incluindo autores com diferentes posições; (BRASIL, 2019, p. 4)

Observa-se, nas recomendações feitas aos professores ao analisar os livros didáticos, a preocupação com o uso adequado das fontes e documentos históricos, ressaltando-se, inclusive, o uso de diferentes linguagens, dentre as quais está a imagética. Quando refere-se a seleção de imagens existe a preocupação com que estas estejam relacionadas ao texto-base, ou seja, que não apareçam de forma desvinculada. Ao abordar a necessidade de reconhecer a diversidade das contribuições e saberes de diferentes culturas, inclui-se também as prerrogativas da legislação existente quanto às populações indígenas (Lei 11.645/2008). Por último, e também de grande relevância, nota-se a recomendação para a necessidade de se problematizar questões étnico-raciais e apresentar bibliografias que permitam aos alunos desenvolver sua criticidade (“pensar historicamente”) quanto aos autores e seus posicionamentos.

A partir das contribuições dos autores com os quais dialogamos e do que se propõe no Guia PNLD 2020, partimos para análise de três livros de 7º ano do ensino fundamental selecionados aleatoriamente dentro das coleções aprovadas pelo referido programa nacional do livro didático 2020. Como dito anteriormente, refletindo sobre as

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

representações imagéticas sobre os indígenas tendo como foco a temática do bandeirantismo.

O livro da coleção “História: escola e democracia” (CAMPOS, F. de; CLARO, R.; DOLHNIKOFF, M., 2018), ao narrar sobre o bandeirantismo relata sobre o avanço dos bandeirantes sobre as aldeias indígenas, destacando que em resposta a isto os indígenas atacavam povoados. Cita que em decorrência das conquistas e ataques dos bandeirantes ocorreu “a morte de mais de 70 mil Caeté e a fuga de, aproximadamente, 12 mil Tupi em direção às terras do interior” (p. 153). Além disso reforça a participação dos jesuítas nesse processo de conquista e a absorção de hábitos dos nativos pelos bandeirantes, fato que facilitou o avanço destes rumo ao interior do Brasil.

Não é apresentada nenhuma imagem relativa aos indígenas. Observa-se em um box determinado “bate-bola”, que recomenda a observação de imagens e uma atividade sobre as mesmas, duas imagens relativas aos bandeirantes. Uma pintura que retrata Domingos Jorge Velho, da autoria de Benedito Calixto, e uma fotografia da estátua de Borba Gato localizada em uma importante avenida da cidade de São Paulo. Na perspectiva de Ströner (2012) essas imagens podem ser entendidas enquanto imagens monumento, visto que compreende como objetivo reconstruir o passado reforçando a ideologia de heroísmo dos bandeirantes.

do a se acos-  
comia animais  
s, lagartos, sa-

delas, organi-  
69 colonos da  
com brancos)

escravizados.  
erreiros. Eram  
mais apropria-

toques de es-  
pedições bem  
navam quan-

1 sua lavoura e  
e bandeira. As  
J indígenas.

dução de arti-  
nordeste bra-

am alimentos

Escravizados, os indígenas eram tratados como uma mercadoria, um objeto a ser comercializado.  
Em suas viagens, os bandeirantes seguiam o curso dos rios, faziam canoas semelhantes às dos indígenas e foram muito além da linha divisória do Tratado de Tordesilhas.

Borba Gato, Júlio Guerra, escultura em concreto armado coberta com tesselas de basalto e mármore colorido, construído em 1960, São Paulo, São Paulo (Brasil), 21 set. 2017.

Domingos Jorge Velho, Benedito Calixto. Óleo sobre tela, 1923.

A estátua de Borba Gato está localizada na avenida Santo Amaro, uma das principais vias da cidade de São Paulo.

destacados os  
e escravizadores dos indígenas.

2. *Borba Gato*, escultura, 1960; e *Domingos Jorge Velho*, óleo sobre tela, 1923. Um pequeno debate pode ser organizado. É importante mostrar a força e a riqueza dos bandeirantes tanto na escultura de Júlio Guerra como no quadro de Benedito Calixto. Nesse caso, há uma distância entre essas representações e o exposto no livro, não só quanto à precariedade de boa parte das bandeiras como perceber que a força está associada a dois momentos no século XX, muito tempo depois das bandeiras, nos quais o bandeirante foi transformado no mito fundador da identidade de São Paulo. As respostas serão variadas. É importante mostrar aos alunos o preço em sangue indígena da expansão territorial realizada pelos bandeirantes.

É interessante chamar a atenção dos alunos para o fato de que tanto a escultura de Júlio Guerra como o quadro de Benedito Calixto foram feitos no século XX, muito tempo depois das bandeiras e, em ambos os casos, associando o bandeirante à identidade de São Paulo como mito fundador.

Figura 1- <https://pt.calameo.com/read/0028993273aa7897f63e6?authid=Gn4AoaRlaTPI>

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

No exemplar da coleção “História sociedade & cidadania” (BOULOS JÚNIOR, A., 2018) o texto aborda sobre as bandeiras e seus objetivos, sendo um deles o aprisionamento de indígenas para serem escravizados. Destaca-se que muitos desses ataques aconteciam às missões jesuíticas por conseguirem capturar mais indígenas de uma só vez. O texto dá ênfase à resistência indígena dedicando-se um tópico no qual o assunto é abordado e cita-se a participação dos nativos em batalhas importantes contra os bandeirantes, inclusive em duas nas quais saíram vitoriosos, sendo “a de Caasapaguaçu, em 1638, e a de Mbororé, em 1641. Após essas derrotas, o bandeirantismo de caça ao índio entrou em declínio.

Nesse exemplar são apresentadas duas imagens sobre os indígenas, sendo as duas ilustrações confeccionadas especificamente para este livro didático. Na primeira ilustração os índios são apresentados como participantes coadjuvantes em uma bandeira, que servem como carregadores e auxiliam na abertura de picadas no meio da mata. Essa imagem tem como objetivo ilustrar o que foi apresentado no texto sobre o papel dos indígenas nas bandeiras. A segunda imagem também é uma ilustração própria do livro que representa as batalhas mencionadas no texto onde os indígenas sagraram-se vitoriosos. Nela, os indígenas aparecem utilizando arcos e flechas, lanças e tacapes promovendo um ataque, porém os que foram atacados não aparecem na ilustração. Em ambas ilustrações há uma observação com cor em destaque ressaltando que foram feitas com base em pesquisa histórica.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

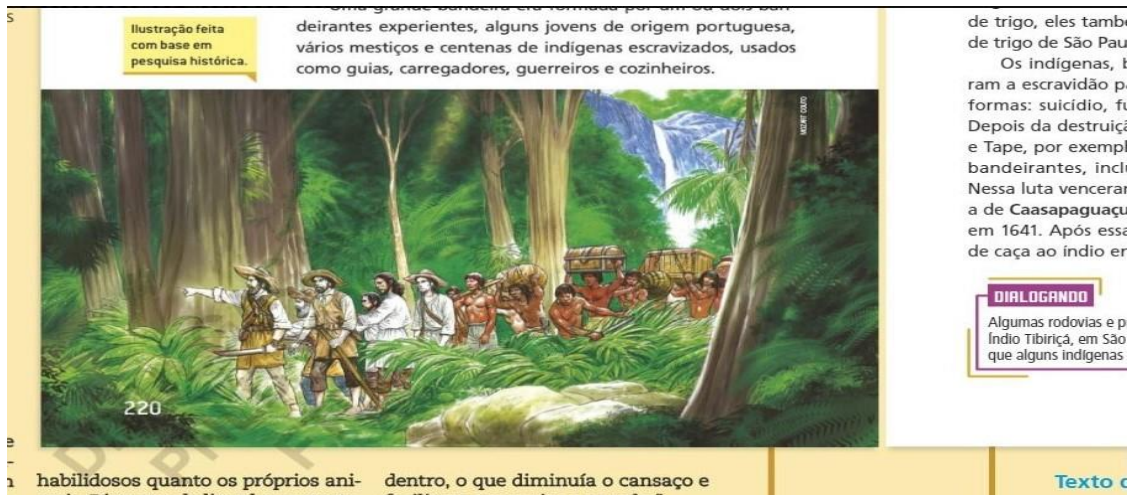


Figura 2 - <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/historia-sociedade-e-cidadania/>

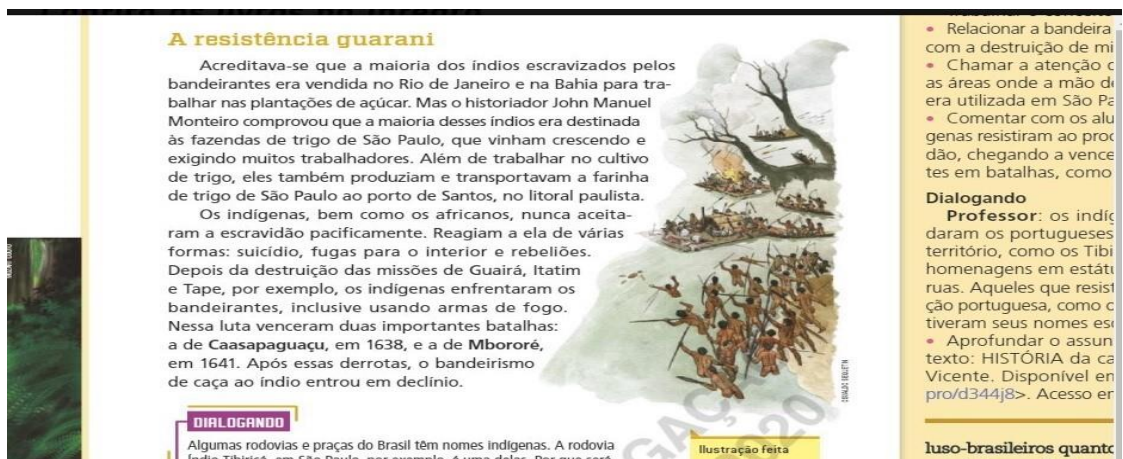


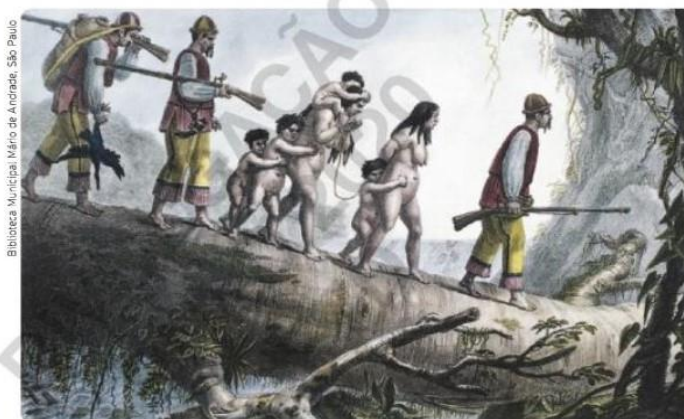
Figura 3- <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/historia-sociedade-e-cidadania/>

No livro da coleção “Vontade de saber história” (DIAS, A. M.; GRINBERG, K.; PELLEGRINI, M. C., 2018) são apresentadas duas imagens sobre os povos indígenas, sendo que ambas, também podem ser entendidas como “imagem-ilustração” (STRÖHER, 2012). São utilizadas para ilustrar a narrativa presente na obra que identifica o heroísmo dos bandeirantes em desbravar o interior do país aprisionando povos nativos. A primeira imagem, uma gravura de Jean-Baptiste Debret do século XIX, mostra os índios aprisionados (mulheres e crianças) acompanhando os exploradores pela mata. Na segunda imagem, um óleo sobre tela de Henrique Bernadelli de 1889, observa-se os bandeirantes em uma bandeira de prospecção. Nela, temos indígenas acompanhando os bandeirantes no leito de um rio e outros que aparecem às margens do leito observando passivamente o que estava acontecendo. O texto não traz nenhuma análise e problematização das imagens

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

que visivelmente corroboram com a narrativa tradicional na qual o papel de protagonismo nesse momento histórico é atribuído aos bandeirantes.

permitida nos casos da chamada "guerra justa", movida principalmente contra grupos que resistiam à ocupação portuguesa no território.



Representação de indígenas aprisionados, gravura de Jean-Baptiste Debret, século XIX.

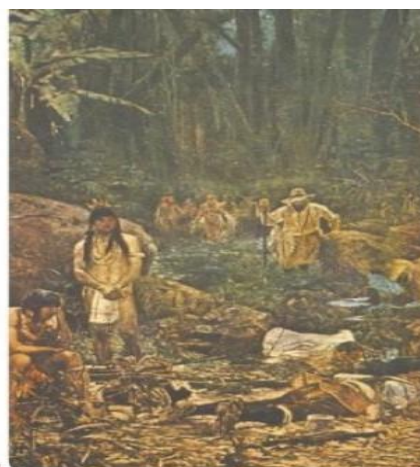
190

Figura 4- <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/vontade-de-saber-historia/>

Para atender a solicitação da coroa portuguesa, os bandeirantes passaram a organizar expedições chamadas bandeiras de prospecção. Elas eram formadas por pequenos grupos de até cinquenta pessoas, que percorriam o interior do território à procura, principalmente, de minas de ouro e de pedras preciosas.

Finalmente, em 1693, os bandeirantes paulistas encontraram as primeiras minas de ouro, em uma região próxima à atual cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais. Nos anos seguintes, várias minas foram encontradas nessa região.

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. Ao lado, bandeirantes procurando minerais preciosos. Óleo sobre tela de Henrique Bernardelli, cerca de 1889.



Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro

Figura 5- <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/vontade-de-saber-historia/>

Por fim, a obra traz um boxe no final da página com o óleo sobre tela de Benedito Calisto, 1903, com o retrato do bandeirante Domingos Jorge Velho. Essa inserção tem como objetivo problematizar a construção de representações sobre os bandeirantes identificando no texto que nem sempre eram homens brancos e com trajes pomposos como geralmente aparecem nas representações tradicionais. A proposta em si é interessante para promover uma reflexão com os alunos sobre a construção do

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

conhecimento histórico, porém, mais uma vez os indígenas e suas contribuições nesse contexto histórico não são lembrados.

As expedições promovidas pelos bandeirantes tornaram conhecidas para a Coroa portuguesa vastas regiões do interior do território brasileiro, localizadas além dos limites do Tratado de Tordesilhas. Posteriormente, muitas dessas regiões foram colonizadas, o que acabou ampliando consideravelmente os domínios dos portugueses na América.

## A representação dos bandeirantes

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.

Retrato do bandeirante Domingos Jorge Velho.  
Óleo sobre tela de Benedito Calixto, 1903.



Figura 6- <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/vontade-de-saber-historia/>

## Considerações finais

Levando em consideração as mudanças na legislação e a diversidade de trabalhos acadêmicos que discutem a questão dos povos indígenas e a inserção de suas contribuições no ensino de história da educação básica, verifica-se que ainda existem permanências de abordagens tradicionais e lacunas a serem preenchidas nos livros didáticos.

As coleções escolhidas ainda apresentam os conteúdos de forma cronológica integrando a História do Brasil à História Geral. As narrativas ainda têm um visão eurocêntrica e acabam por reforçar visões tradicionais no ensino de história. Quanto às imagens utilizadas não exercem papel relevante dentro da montagem visual e não são pensadas enquanto documentos históricos, apenas como ilustrações. Além disso é notório que os recursos imagéticos são menos valorizados que os elementos textuais.

Quanto a representação dos indígenas verifica-se, a predominância de representações que não reconhecem a diversidade desses povos nem suas contribuições para o contexto histórico do bandeirantismo. São colocados como meros coadjuvantes históricos. Assim, entende-se, pela relevância que o livro didático ocupa na maioria das escolas de nosso país, e pela emergência da utilização de outros documentos históricos

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

(como os recursos imagéticos), que existem ainda muitas lacunas a serem preenchidas, principalmente no que tange ao atendimento da legislação vigente.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

BOULOS JÚNIOR, A. **História: sociedade & cidadania: 7º ano**. São Paulo: FTD, 2018

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 15/04/2021.

BRASIL. **PNLD 2020: história – Ensino fundamental anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 2019. 147 p

BUENO, J. B. Imagens visuais em livros didáticos de História. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 68–76, 2012.

CAMPOS, F. de; CLARO, R.; DOLHNIKOFF, M. **História: escola e democracia: 7º ano**. São Paulo: Moderna, 2018.

DIAS, A. M.; GRINBERG, K.; PELLEGRINI, M. C. **Vontade de saber: História: 7º ano**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2012.

MAUZE, Mariana de Aguiar Ferreira. Ensino de história e imagem: territórios possíveis. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

MENESES, U. T. B. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, 2003.

MOLINA, Ana Heloisa. **Ensino de História e imagem: possibilidades de pesquisa**. Domínios da imagem, Dossiê “Aprendizagem significativa subversiva”, Séries Estudos, Campo Grande, Mestrado em Educação da UCDB, n. 21, jan./jun. 2006

RAMOS, M. E. T; CAINELLI, M. R; OLIVEIRA, S. R. F. de. As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 14, p. 63-85 - 2018

SCHMIDT, M. A; CAINELLI, M.; **Ensinar História**. Pensamento e ação na sala de aula. 2 ed.- São Paulo: Scipione, 2004.

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

SILVA, M. V. da; CREMONESE, B. A didática da história a partir da Cultura Visual. IN: SANTOS, M. P. dos; PERES, S. M.; PAULA, M. H. de. (Orgs). **História, cidades, redes políticas e sociais**. São Paulo: Blucher, 2017.

STRÖHER, C. E. Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online), v. 4, p. 46-70, 2012.

WHITE, J. V. **Edição e Design**. Para Designers, Diretores de Arte e Editores. São Paulo: JSN Editora, 2006.